

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



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

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

32-ая годовщина
КОМРАТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СБОРНИК СТАТЕЙ

ТОМ 2

Психолого-Педагогические науки

КОМРАТ, 2023

Главный редактор и составитель:

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

Члены редакционной коллегии:

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

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

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

Технический редактор:

Лупашку С.И., университетский ассистент, КГУ

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

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

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

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2023 ; Комрат). Conferința științifico-practică internațională "Știință. Educație. Cultură" = Международная научно-практическая конференция "Наука. Образование. Культура" : Сборник статей / главный редактор и составитель: Сулак С. К. – Комрат : Б. и., 2023 (A&V Poligraf) – . – ISBN 978-9975-83-254-0.

Т. 2 : Психолого-Педагогические науки. – 2023. – 683 p. : fig., tab. – Antetit.: Комрат. гос. ун-т. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [10] ex. – ISBN 978-9975-83-256-4.

37:159.9(082)=135.1=161.1

§ 85

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

Bilimkomitetin başı/Președintele comitetului științific /Председатель научного комитета:

Rector, Dr. conf. univ., *Serghei Zaharia*, Univeristatea de Stat din Comrat, Moldova

Bilimkomitetin baş yardımcı /Copreședintele comitetului științific/Сопредседатель научного комитета:

Dr. conf. univ., *Sofia Sulac*, Prorector pentru activitate științifică și relații internaționale, USC, Moldova

Dr. conf. univ., *Gheorghe Sult*, Prorector pentru activitate didactică, USC, Moldova

Bilim komitetin azaları/Membrii comitetul științific/Члены научного комитета:

1. Prof. Dr., *Silvo Devetak*, IR Faculty of Law University of Maribor, Slovenia
2. Dr., *Dorin Festeu*, Buckinghamshire University, High Wycombe, UK
3. Prof. Dr., *Adrian Adăscăliței*, Universitatea tehnică "Gheorghe Asachi", din Iași, România
4. Prof. Dr., *Ali Aksu*, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye
5. Prof. Dr., *Ali Coşkan*, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye
6. Prof. Dr., *Karadeniz Turan*, Baibü Ziraatve Doğa Bilim leri Fak., Bahçe Bitkileri Bölümü, Bolu, Türkiye
7. Prof. dr., *Mitko Hitov*, Sofia State University of World and National Economy, Bulgaria
8. Prof. dr., *Srdjan Redzepagic*, Balkan Institute of Science and Innovation, University of the Côte d'Azur, France
9. Prof. Dr. *Nadejda Özakdağ*, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
10. Prof. univ. dr. ing. *Puiu Lucian Georgescu*, Rector, Universitatea "Dunărea de Jos", Galați, România
11. Ph.D., Assistant Professor, *Andrea Tomášková*, University of Finance and Administration, Czech Republic
12. Ph.D., Assistant Professor, *Roman Śmietański*, Opole University of Technology, Poland
13. Dr. conf. univ., *Gina-Aurora Necula*, Decan, Universitatea "Dunărea de Jos", Galați, România
14. Dr., *Kudret Safa Gümüş*, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
15. Doç. Dr., *Kürşat Şamil Şahin*, Bartın Üniversitesi, Türkiye
16. Doç. Dr., *Adem Koc*, Eskişehir Osmangazi
17. Doç. Dr., *Liubov Çimpoes*, Hitit Hitit Üniversitesi, Çorum, Türkiye
18. Prof. univ., dr. hab. *Stepan Varban*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
19. Prof. univ., dr. hab., *Dmitri Parmakli*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
20. Prof. univ., dr. hab., *Alla Levitscaia*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
21. Prof. univ., dr. hab., *Antonina Derendovscaia*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
22. Prof. univ., dr. hab., *Mihail Bîrgău*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
23. Prof. univ., dr. hab., *Alla Cotelnic* Academia de Studii Economice din Moldova, Moldova
24. Prof. univ., dr. hab., *Natalia Vinogradova*, National Institute for Economic Research, Moldova
25. Prof. univ., dr. hab., *Viorica Goraş-Postică*, Univeristatea de Stat din Moldova, Moldova
26. Dr. *Piotr Paşali*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
27. Conf. univ., dr., *Serghei Cara*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
28. Conf. univ., dr., *Liudmila Todorici*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
29. Conf. univ., dr., *Igor Arseni*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
30. Conf. univ., dr., *Oxana Curteva*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
31. Conf. univ., dr., *Ivanna Bancova*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
32. Dr., *Güllü Karanfil*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
33. Conf. univ., dr., *Larisa Boicova*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
34. Conf. univ., dr., *Svetlana Curacsina*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
35. Conf. univ., dr., *Alexei Chirdeachin*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
36. Conf. univ., dr., *Svetlana Ghenova*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
37. Conf. univ., dr., *Igor Ianac*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
38. Conf. univ., dr., *Olga Tatar*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
39. Dr. *Galina Mutaf*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova

Hazırlamak komitesi/Comitet de organizare/Оргкомитет:

1. Dr., *Georgina Ciobotaru*, Universitatea "Dunărea de Jos", Galați, România
2. Ph.D., Assistant Professor, *Elzbieta Karaś* Opole University of Technology, Poland
3. Ph.D., Assist. Prof., *Katarzyna Łukaniszyn-Domaszewska*, Opole University of Technology, Poland
4. Doç. Dr., *Resul Bağı*, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye,
5. Conf. univ., dr., *Tatiana Velicova*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
6. Conf. univ., dr., *Maria Ianioglo*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
7. Conf. univ., dr., *Larisa Horozova*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
8. Maestro în Arta, *Tatiana Sciogoleva*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
9. Drd, lector univ., *Svetlana Lupaşcu*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
10. Drd, lector univ., *Tatiana Todorici*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova
11. Drd, lector univ., *Irina Poidolova*, Universitatea de Stat din Comrat, Moldova

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

5.1. PEDAGOGIKA MANAGEMENTI: TEORIYA NEM PRAKTIKA

5.1. MANAGEMENTUL PEDAGOGIC: TEORIE ŞI PRACTICĂ

5.1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ROLUL DIRECTORULUI DE ŞCOALĂ ÎN CREAREA STĂRII DE BINE A FIECĂRUI PROFESOR Macari Pavel, Macari Ludmila	14
REDUCING RISKS IN EDUCATIONAL COMPLEXES THROUGH PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP Maksimova Elena	17
PROCESUL DE DEZVOLTARE ŞI EFICIENTIZARE A GÂNDIRII ŞTIINŢIFICE LA CADRELE DIDACTICE ÎN CONTEXTUL REALITĂŢILOR SECOLULUI XXI Sanduleac Sergiu	19
MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE ÎN CONTEXTUL MANAGEMENTULUI EDUCAŢIONAL ÎN MEDIUL UNIVERSITAR Şchiopu Lucia	23
CERCETARE EXPLORATORIE A TRĂSĂTURILOR, COMPETENŢELOR CARACTERISTICILOR ŞI ATRIBUTELOR NECESARE CADRULUI DIDACTIC ÎN FAŢA CLASEI Gavriliuță Cristina, Apetrăcheoae Alexandra	27
EDUCAŢIA SOCIO-EMOŢIONALĂ A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE Stoenică Ionica-Luminița	30
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ковалева Елена	34
СТРАТЕГИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В КГУ Раковчена Татьяна, Коврикова Раиса, Яниогло Надежда	38
ОРГАНИЗАЦИЯ КРУЖКА В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ Чалдышкина Наталья, Воеводина Дарья	41
САЙТ ДОО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОО Петухова Ольга, Буркова Анастасия	46
ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИЕ Гараева Роя Талехгызы	48
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГА Лелюхин Владимир	52
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА SLACK ДЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ Беспечная Светлана	55
ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Шеверина Светлана, Кожухарь Ирина	59

5.2. KULTURALAR ARASI ÜÜRETİM»
5.2. EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ
5.2. МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ

VALORILE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE Diana Antoci	63
FUNȚIILE ȘI FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI DIN PERSPECTIVA CULTURALĂ Sorin Cristea	67
PROBLEMATICA SENSIBILIZĂRII CULTURALE A STUDENȚILOR Viorica Goraș-Postică, Silvia Nastasiu	71
ROLUL MEDIULUI SOCIAL ȘI ȘCOLAR ÎN EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ Ioana Axentii	77
VALENȚELE ESTETICE ȘI INTERCULTURALE ALE TEXTULUI LITERAR Victor Axentii	82
IDENTITATE ȘI MULTICULTURALITATE VERSUS TEHNICA HARULUI INTERPRETATIV: DOR „3-la-3 în toți 3” Liuba Botezatu	89
TINERII DIN REPUBLICA MOLDOVA ȘI ȘOMAJUL Viorica Cerneavschi	95
COMUNICAREA INTERCULTURALĂ ÎN ASISTENȚA SOCIALĂ A REFUGIAȚILOR Viorica Cerneavschi, Valentina Stratan	101
CONSTRUCȚIA ISTORIEI PEDAGOGIEI ÎN CONDIȚII DE CERCETARE FUNDAMENTALĂ Gabriela Cristea	105
STUDENT’S INTERCULTURAL EDUCATION IN THE HIGHER EDUCATION FRAMEWORK Ludmila Darii	110
KANITA DAYALI ÖĞRENME BECERİSİ BOYUTUNDAN YÜKSEKÖĞRETİMDE YAPILAN TÜRKÇE TEZLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ Çolaklar Huriye, Altay Ahmet	113
FORMAREA PROFESIONALĂ ETNOPEDAGOGICĂ A VIITORILOR ÎNVĂȚĂTORI Maria Ianioglo	124
ÇÖPTEN ESERE:SANATSAL DÖNÜŞÜM (FROM WASTE TO A WORK OF ART: ARTISTIC TRANSFORMATION) Ferhunde Küçükşen Öner , Elif Kaptan Salug	128
EDUCAȚIA DE CALITATE SUB IMPERATIVUL INTERCULTURALISMULUI ȘI REVOLUȚIEI TEHNOLOGICE Adriana Denisa Manea, Cristian Stan	134
TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE ÎN EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ A PREȘCOLARILOR Valentina Mîslițchi	138
COMUNICAREA ASISTENTULUI SOCIAL ÎN ABORDAREA INTERCULTURALĂ A PROBLEMELOR BENEFICIARILOR Victoria Plămădeală	144
MANAGEMENTUL PARTENERIATULUI INTERCULTURAL ÎN INSTITUȚIA ȘCOLARĂ Viorica Reaboi-Petrachi	148
ȘCOALA PRIETENOASĂ COPILULUI – MEDIU PRIELNIC DE EGALIZARE A ȘANSELOR ȘI NONDISCRIMINARE Valentina Stratan	152

IMPACTUL FACTORILOR NOCIVI ASUPRA DECLANȘĂRII DELICVENȚEI JUVENILE Ecaterina Zubenschi, Emilia Lapoșina	156
PRESOPUNCTURA – MEDOTĂ DE ACTIVIZARE A LIMBAJULUI LA COPII CU TULBURĂRI SEVERE DE LIMBAJ Ecaterina Zubenschi, Emilia Lapoșin	164
FOLCLORUL COPIILOR-COMPONENTĂ A CULTURII INTERETNICE Maria Barbă	169
FORMAREA COMPETENTELOR DE COMUNICARE A ELEVILOR CU TULBURĂRI DE LIMBAJ IN MEDIUL INCLUZIV Elena Crișan; Valentina Stratan	174
INTERCULTURALITATEA ABORDATĂ ÎN POLITICILE EDUCAȚIONALE NAȚIONALE Olga Dicusară	179
PROIECTUL INTERNAȚIONAL, PREMISĂ PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC ISCED4 Angela Dimitriu	185
MENTORING AS PART OF EDUCATIONAL PARADIGM WHEN WORKING WITH INTERNATIONAL STUDENTS Natalia Kovtun	188
ROLUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PRACTICE ÎN STUDIAREA DISCIPLINELOR DIN ARIA OM ȘI SOCIETATE Cristina Nedelcu	191
INCLUZIUNEA SOCIALĂ A COPIILOR RROMI Mariana Petcu	196
INOVAREA EDUCAȚIEI PRIN UTILIZAREA RESURSELOR DIGITALE Mihai Stratan	199
INCLUZIUNEA ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL ȘI FACILITAREA ACCESULUI LA TEHNOLOGIILE INOVATOARE DIN ȘCOALĂ Mihaela Toma	203
A ÎNVĂȚA SĂ GÂNDEȘTI ISTORIC: O PERSPECTIVĂ AXIOLOGICĂ A EDUCAȚIEI Daniela Vacarciuc	207
PSYCHOPEDAGOGICAL AND METODOLOGICAL APPROACHES OF MULTILINGUAL EDUCATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS AND THE MOTIVATIONAL PERSPECTIVE Hana Wittman	212
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Воевода Елена	217
АКАДЕМИЧЕСКОЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ: ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В АСПИРАНТУРЕ Костикова Лидия	221
РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ Федорова Светлана	224
ФЕНОМЕН ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ РАЗВИТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ Болбас Галина	227

ГЕЙМИФИКАЦИЯ НА УРОКАХ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ Волкова Марина	230
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» Горбачева Нина	233
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ» Данилова Людмила	237
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ОПРОС СТУДЕНТОВ Илюшина Анна	241
ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТОЧНЫХ НАУК Коврикова Раиса	245
МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ПРЕПОДАВАНИЕ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ» Мутаф Галина	248
АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ Панько Татьяна	251
ПОДГОТОВКА АРТИСТА-ВОКАЛИСТА К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ Барладян Олеся	254
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ Большов Илья	257
ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА Влах Мария, Левинтий Галина	259
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Дождикова Екатерина	262
РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ В СОВРЕМЕННОМ КЫРГЫЗСТАНЕ Жакшылыков Бекжан	264
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ Жигалина Елена	267
ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЕТСКОГО САДА Кара Марина	272
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Кисеева Ольга, Яниогло Мария	277
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ГАГАУЗСКИХ ХУДОЖНИКОВ Кузнецова Валентина	281

ПРОБЛЕМА «ИСТИННОГО ПАТРИОТИЗМА» В ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XX ст. Липская Ольга	285
ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Митиогло Татьяна	289
ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ Ришилян Дора	293
ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Савастин Михаил	298
МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Сиваков Максим	301
МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА Урум Анна	304
5.3. ÎNOVAȚIYA TEHNOLOGIYALARI PEDAGOGIKA ÇALIŞMASINDA HEM DİŞTİPLİNA DİDAKTİKASI 5.3. TENNOLOGIİ ÎNOVATIVE ÎN ACTIVITATEA PEDAGOCICĂ ŞI DIDACTICA DISCIPLINEI 5.3. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДИДАКТИКА ДИСЦИПЛИНЫ	
TRANSFORMATION OF HIGHER SCHOOL DIDACTICS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION Morozov Alexander	308
NIVELE ŞI SISTEME DE LECTURĂ A OPEREI LITERARE Şchiopu Constantin	312
SOME ASPECTS OF OPTIMIZATION OF TEACHING PEDAGOGIC AT UNIVERSITIES AND COLLEGES Akhundova Sevinj	315
PARTICULARITĂȚI DE DEZVOTARE A CAPACITĂȚILOR COREGRAFICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE Acciu Victoria	319
PROBLEMELE EDUCAȚIEI PRIN ARTA COREGRAFICĂ A COPIILOR. ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL CONTEMPORAN Acciu Victoria	327
INTERPRETAREA OPEREI LITERARE ÎN CONTEXT TRANSDISCIPLINAR Vîlcu Marcela	329
TEHNOLOGIA ATELIERELOR DE LUCRU LA LECȚIILE DE MATEMATICĂ ÎN CLASELE PRIMARE Dubineanski Tatiana	333
ASPECTS OF ASSIMILATION OF TEXTUAL INFORMATION. AT THE PRIMARY STAGE OF KNOWLEDGE Strah Lidia	337
APLICAȚII ALE TEOREMEI MEDIILOR. LA DEMONSTRAREA UNOR INEGALITĂȚI GEOMETRICE Macari Pavel, Macari Ludmila	342
MODALITĂȚI DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE DE A UTILIZA ECONOM RESURSELE ÎN MEDIUL ȘCOLAR ŞI CASNIC Popa Natalia, Saranciuc-Gordea Liliana	345

ROLUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN EDUCAȚIA. ARTISTICO-PLASTICĂ ȘI FORMAREA TINERELOR GENERAȚII Mokan-Vozian Ludmila, Rozovel Elena	350
PRACTICAL SKILLS DEVELOPMENT AT TEACHER-TRAINING UNIVERSITIES Nikitina Galina	356
DEZVOLTAREA LA ELEVII CLASELOR PRIMARE A EXPRESIVITĂȚII VORBIRII DIN PERSPECTIVA CURRICULARĂ ȘI A MANUALELOR ȘCOLARE Iana Tatiana-Irina	360
MOTIVAȚIA CA FACTOR DETERMINANT ÎN PROCESUL DE PREDARE- ÎNVĂȚARE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE Buzea Mariana	366
COMPETENȚA LITERAR-ARTISTICĂ - OBIECTIV-CADRU AL RECEPTĂRII OPEREI LITERARE Paga Teodora-Doina	369
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE Dobrin Nicoleta	373
ELECTRONIC TEXTBOOKS AS A FACTOR FOR IMPROVING ONLINE LEARNING IN HIGHER EDUCATION Valieiev Ruslan	377
INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ, CA APLICAȚIE A TEORIEI. INTELIGENȚELOR MULTIPLE Cirstea Elena-Cristina	380
THE ROLE OF DIDACTIC GAMES IN SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN Bashirova Dilber	382
METODOLOGIA DE ELABORARE ȘI APLICARE A TESTELOR ONLINE ÎN PROCESUL DE INSTRUIRE ȘI DE EVALUARE Dumbravan Tatiana	385
MOTIVAȚIA ȘI SUCCESUL ȘCOLAR ÎN OPERELE SCRITORILOR ROMÂNI Sava Mariana	388
ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ Бахмат Наталія	394
МЕНЯЮЩИЕСЯ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ ХХІ ВЕКА Алиева Севиндж	397
СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ Кулиева Эллада, Джафарова Сабина	401
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ Назмутдинов Ризабек, Калиниченко Оксана	404
РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ Недюрмагомедов Георгий	407
ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК РЕСУРС ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ Ватаманюк Галина	411
ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ Гордійчук Мар`яна, Мартіна Олеся, Третяк Наталія	414

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Мелекесцева Наталія, Гудима Наталія, Ковальчук Ольга	419
РОЛЬ ОСВІТНЬОЇ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ LEARNING.UA У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗЗСО УКРАЇНИ Московчук Людмила	424
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ Олинець Тетяна	429
ПЕРВЫЕ УЧЕБНИКИ НА ГАГАУЗСКОМ ЯЗЫКЕ. КАК ВАЖНЫЙ ВКЛАД НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГАГАУЗОВ Банкова Иванна	433
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ Кудрявцева Елена, Сазонова Ольга, Кергилова Наталья	440
ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ЕЁ МЕСТО В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Курачицки Анжела	446
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН СЕРВИСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПРЕСС- ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ Куртева Оксана	450
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ Ткач Любовь, Левинтий Галина	453
КОММУНИКАЦИОННЫЕ ВЫЗОВЫ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ Шепелева Ирина	456
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ЛОГОПЕДА Волкова А. Б., Федорова С.Н.	460
МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ АЗЕРБАЙДЖАНА Джафарова С. Н., Кулиева Э.М.	464
СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ГАГАУЗСКОМ ЯЗЫКЕ В 5- 9 КЛАССАХ Кочанжи Надежда	467
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНСАЛТИНГ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Голикова Наталия, Федорова Светлана	474
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Уразикова Юлия	478
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ НА ПЕРВОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЯ Дока Н. В.	484
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ Мамедова В. В.	487

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Ядыкова Снежана, Петухова О. А.	491
ПРОДУКТЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ И СПОСОБЫ ИХ ОЦЕНИВАНИЯ Танасович Мария	493
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ Г. ТВАРДИЦА Смирнова Мария	496
РЕЗУЛЬТАТЫ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ АГРАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА, СВЕТЛЫЙ Тодорова Наталья	502
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ Ябанжи Татьяна	505
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Ямбогло Екатерина	510
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГАГАУЗСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В РАМКАХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРРИКУЛУМА В 1-4 КЛАССАХ Кочанжи Надежда	514
НЕСТАНДАРТНЫЕ ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Аврамова Лидия	518
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Бозбей Ольга	522
ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ И ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПОЗНАНИЯ МИРА Буиклы Светлана	526
НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ПРАЗДНИКОВ И РАЗВЛЕЧЕНИЙ В ДЕТСКОМ САДУ Кирчу Марианна	534
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ Кирякова Т. С.	539
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Кречун Мария	543
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ Тельпиз Светлана, Евстафьева Татьяна	548

5.4. PSIHOLGIYA
5.4. PSIHLOGIE
5.4. ПСИХОЛОГИЯ

STUDIUL EMPATIEI LA VÂRSTA ADOLESCENTĂ Racu Igor	555
ANXIETATEA LA ADOLESCENȚI ÎN CONTEXT PANDEMIC Iulia Racu	560
ON THE PROBLEM OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF THE FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION Morozov Alexander	564
TÜRKİYE’DE BAĞIMLI KİŞİLİK BOZUKLUĞU VE FLÖRT ŞİDDETİ ARASINDAKİ İLİŞKİ Kaldan Aydan	567
SECURITATEA PSIHOLGICĂ A ADOLESCENȚILOR CU COMPORTAMENT AGRESIV Losii Elena	571
SEMNIFICAȚIA JOCULUI ÎN DEZVOLTAREA COPILOR CU CES Plătică Adina	577
FOLOSIREA HIPNOZEI CLINICE IN TERAPIA TULBURARILOR ANXIOS-DEPRESIVE ȘI ADICȚIILOR Florin Marius Voicu, Jana Racu	580
SUȘȚINEREA PSIHOLGICĂ A ELEVILOR ÎN SITUAȚII DE RISC DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL Tatiana Lungu	583
ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ С ПОМОЩЬЮ АРТ- ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Гюльнара Гасанова	590
СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ Кулиева Эллада Мусаевна, Джафарова Сабина Намик	593
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ «Я- КОНЦЕПЦИИ» У СТУДЕНТОВ Пашкин Сергей	596
АДАПТАЦИЯ К ШКОЛЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ СОЦИУМА Раку Жанна	599
ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПРИОРИТЕТ ЭЛИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА Черемисова Ирина	603
ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЕГО КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА Шишлова Екатерина Эдуардовна	607
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТДИДАКТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ Ганузин Валерий	608
ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ Кауненко Ирина	611

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ Гонохова Тамара	614
БЛАГОПРИЯТНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ Гонохова Тамара, Иркитова Марина	617
РОЛЬ ПОЛУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА Заяц Надежда, Бондаренко Марина, Лизунова Таисия	621
К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА И СЕРВИСА Кёр Людмила	625
ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ -ПСИХОЛОГОВ Лизунова Галина, Таскина Ирина	628
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ НА УРОВНЕ ЛИЦЕЯ Максимчук Виктория	631
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЁЖИ Хорозова Лариса	636
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ И ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ПРОЦЕССАХ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ Ибришим Людмила	641
СТРЕСС ТРУДОУСТРОЙСТВА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО СТРЕССА Бянова Ирина	647
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧАСТОТЫ И МОТИВОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ БЕЛОРУССКИМИ СТУДЕНТАМИ Ткачёв Иван	652
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ АФФИЛИАТИВНОЙ ТЕНДЕНЦИИ И ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К ОТВЕРЖЕНИЮ Ткачёв Иван	657
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА, ПОДВЕРГАЮЩЕГОСЯ НАСИЛИЮ В ШКОЛЕ, ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ Андреевская Елена	661
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА Брайлян Наталия	664
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ПЕРИОДЕ Сулейманова Агджа Нариман Гызы	670
ФЕНОМЕН БУЛЛИНГА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ Пуркарь Ирина	674
ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСКОГО РИСУНКА Коляда Анна	679

**SEKȚIYA 5. PSIHOLOGIYA NEM PEDAGOGIKA BILGILERI/
SECȚIUNEA 5. PSIHLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI/
СЕКЦИЯ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**5.1. PEDAGOGIKA MANAGEMENTI: TEORIYA NEM PRAKTIKA
5.1. MANAGEMENTUL PEDAGOGIC: TEORIE ȘI PRACTICĂ
5.1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

УДК 338.43

<https://orcid.org/0000-0003-5489-5058>

**ROLUL DIRECTORULUI DE ȘCOALĂ ÎN CREAREA STĂRII DE BINE A FIECĂRUI
PROFESOR**

Macari Pavel

doctor în științe fizico-matematice, conferențiar
Liceul Teoretic "Academician C. Sibirschi",
mun. Chișinău, RM
e-mail: pavel.macari@yandex.ru

Macari Ludmila

prof. matematică, grad didactic I (întâi)
Liceul Teoretic "Ion Creangă",
mun. Chișinău, RM
orcid id: 0000-0003-5489-5058

Abstract. In this article is discussed the role of the school Principal in creating favorable conditions for the creative work of a teacher in a democratic style of managing an educational institution.

Keywords. Enabling environment, favorable conditions, management, management style, school community.

Mulți ani în urmă (1980), îndată după absolvirea facultății, am fost angajați ambii în funcția de profesor de matematică la Școala Medie Nr. 23 din or. Chișinău (în prezent Liceul Teoretic "Academician Constantin Sibirschi"). Această instituție de învățământ uimea cadrele didactice, mai ales cele tinere, dar și colegii din alte școli ale urbei, prin relațiile de amicitie și zâmbetele largi pe care le aveau cu toții, de la profesori și îngrijitori și până la director, dl Gordei Dimpul (a.n.1930 – a.d. 1998). La început eram permanent antrenați în diverse activități, fiind strigați pe numele mic Pavel și Ludmila, iar nouă ne era teamă că suntem chemați pentru careva reproșuri, să fim criticați că nu am făcut ceva bine, așa că încercam mereu o senzație de frică.

A trebuit ceva vreme să ne obișnuim cu acest stil prietenos, în care tot mai multă lume se adresează pe numele mic, în care le este ușor să lege prietenii, să te invite la un ceai acasă, sau la o zi de naștere, că nu le este greu, nici directorului, nici profesorilor cu mult mai în vârstă decât noi, să te laude și să te prezinte părinților cu drag și încredere: "Ea este Ludmila (el este Pavel), proaspăt absolventă a Facultății de Matematică și Cibernetică a Universității de Stat (în acele timpuri era unica universitate și cea mai prestigioasă instituție de învățământ superior din Moldova!), este matematician și are o pregătire științifico-didactică foarte bună, cu calități organizatorice și umane exemplare". Nu înțelegeam de ce suntem tratați de colegi cu atâta bunăvoință. Mai ales după ce ani la rând fusesem obișnuiți să fim criticați, oricât de bine am fi făcut noi ceva și oricât de mult efort am fi depus să îi mulțumim pe cei din jur, întotdeauna se găsea ceva mai puțin bun, de subliniat cu roșu. Ulterior, după ce am acumulat mai multă experiență, am conștientizat, că oamenii aceștia făceau educație cu

mentalitate deschisă, pe când aproape toți cei din alte unități școlare, cu mici excepții, promovau educația bazată pe o mentalitate închisă.

Un director de școală este un om. Deși, primul lucru la care ne gândim, când vorbim despre un director al unei instituții școlare, este autoritatea, care vine la pachet. Poate fi un om orientat spre dezvoltare personală, care citește tot felul de cărți din domeniile managementului educațional și leadershipului, frecventează diverse cursuri de formare continuă și de specialitate ca să devină un conducător de școală exemplar, dar poate fi și un om total dezinteresat, autosuficient, care tratează poziția de manager că pe o moșie personală. Când este vorba de o școală lucrurile se pot complica foarte mult, fiindcă felul în care cineva alege să conducă o instituție de învățământ poate avea repercusiuni asupra tuturor copiilor, dar și asupra unor părinți chinuți de soartă și de sărăcie, care au plecat la muncă peste hotarele țării sau care muncesc cu ziua ca să poată hrăni și îmbrăca copiii și să-i trimită la școală.

În contextul celor abordate este foarte important să înțelegem stilurile de leadership [1, p. 129]. O amplă și cuprinzătoare analiză a tipologiei stilurilor de conducere o putem găsi în lucrarea intitulată *"Liderii"* de Mihai Șleahțișchi [2, p. 59-90]. În [1, p. 130-135] găsim într-o formă succintă, dar foarte clară, descrierea stilului democratic de conducere a liderilor educaționali, care oferă posibilitatea de a participa la luarea deciziilor, dreptul de a se manifesta, sunt toleranți, consultă cadrele didactice, stimulează dialogul și schimbul de idei, ghidează activitatea colectivului profesoral per ansamblu, a comisiilor metodice și ale altor grupuri, respectă libertatea membrilor acestora.

Dincolo de oceanul de statistici, rapoarte și hârțagorie, munca managerului principal (a directorului) este completamente axată pe oameni. Este vorba și despre echipele din cadrul instituției școlare: echipa managerială, echipele comisiilor metodice și multor altor. Dar, în special, ne referim la oamenii din cancelarie, care merg în clase și lucrează cu sute de copii. Și care, fie că vor sau nu vor, fie că își dau seama sau nu, produc un impact serios asupra acestor copii. Devin modele de comportament social în viață. Și, dacă punem lucrurile așa și privim din perspectiva asta, rolul de director sau manager este imens. Noi am învățat asta de la liderii învățământului moldovenesc, faimoșii directori Boris Dînga, Gordei Dimpul, Valentin Guzman, Boris Volosatii, Elizaveta Onu, Gheorghe Smișnoi și mulți alți veritabili conducători de școli din trecutul nu chear atât de îndepărtat. Aceștea, fiind adepții înflăcărați ai stilului democratic de conducere, ne sugerau, că în procesul managerial, în primul rând, avem nevoie să fim implicați. Să ne pese. Să fim pro-activi. Să avem spirit de inițiativă. Să nu fim doar o simplă rotiță în sistemul cel mare. Să fim asumați. Să avem un plan realist. Să avem formulată o misiune. Știința managementului educațional și practicienii vorbesc în ultimii ani tot mai mult de inteligență relațională și emoțională, empatie și latura aceasta, care are legătură cu umanitatea din noi, cu bunătatea, cu înțelegerea. Lucruri foarte abstracte: ce sunt, cu cine să le practic, până unde poți merge cu ele?

În societatea noastră, care știe foarte bine să critice dur, să pedepsească și să nu treacă cu vederea greșelile celorlalți, apare necesitatea stringentă de promovare în sistemul educațional a unei mentalități deschise, care va forma un nou tip de lideri educaționali, care vor fi, înainte de toate, umani, care nu vor mai căuta în mod special greșeli și nu vor mai arăta cu degetul, ci vor pune umărul să susțină cadrele didactice și elevii, vor căuta insistent și vor găsi soluții optime, vor găsi timpul și locul potrivit pentru a spune o vorbă bună colegilor, chear și în situații, când nu îți vine natural să o faci. Abordarea ideii sau, dacă dorim, a paradigmei mentalității deschise în sistemul educațional, ne conduce inevitabil la concluzia, precum, că misiunea fundamentală a managerului școlar trebuie să fie starea de bine a cadrelor didactice [3]. Dacă profesorilor le este bine, atunci ei vor duce starea lor bună mai departe, în fiecare clasă, la fiecare copil. La sigur, directorul școlii nu poate să rezolve problemele de acasă ale fiecărui profesor, însă, directorul își poate propune ca la locul de muncă acești profesori să se simtă că acasă. Crearea unui climat de respect, în care directorul are grijă să nu fie parte din vreun "clan" sau să facă favoritisme anumitor profesori, o stare de degajare, de prietenie, de încredere sunt lucruri, care stau în puterea unui manager.

Un manager care este mai mult timp în cancelarie și pe coridoare decât în birou, care va căuta compania colegilor săi, care va adresa zâmbete, care va pune întrebarea: "Cu ce te pot ajuta?" unui

profesor debutant va fi privit cu mai multă încredere de colegii lui. A-ți lua laptopul și a te mută în cancelarie, pentru a fi în mijlocul profesorilor cântărește mult. De la discuții simple, la întrebări despre ajutorul de care au nevoie, problemele cu care se confruntă la clasă și o dorința autentică de a găsi resurse și soluții împreună. Deschiderea aceasta de a ajuta, de a-i face pe oameni să aibă încredere și să se deschidă nu este ușor de făcut, ia timp și necesită construirea pas-cu-pas a unor relații de încredere.

Într-un climat de animozitate sau de judecată, de frică de greșeală, discuțiile constructive pot părea false. Cu toate acestea, acolo este nevoie să perseverăm, să lucrăm cu noi înșine, nu să tragem oamenii la răspundere pentru greșeli, ci să-i ajutăm să depășească momente tensionate. Starea de fericire a profesorului la școală - oricât de naiv poate suna - este, sau ar trebui să fie sarcina directorului.

Pe lângă prezența zilnică în cancelarie, pe lângă o stare de colegialitate și prietenie, extrem de importante sunt întâlnirile cu comisiile metodice în parte. Acestea sunt momente birocratice de cele mai multe ori, din care lipsesc starea de bine, autenticitatea și focusul pe soluționarea de probleme. Întâlnirile cu profesorii din cadrul comisiei metodice însă pot fi momente de apropiere, fiecare întâlnire poate fi văzută ca un prilej de a încheia echipa, de a discuta despre elevi, despre lipsuri, despre nevoie, de a aduce noi proiecte, dându-le viață, de a organiza târguri, concursuri și evenimente sociale, de a veni cu sugestii și a invita părinții să se alăture, de a gândi proiecte de voluntariat și proiecte de comunitate, de a oferi traininguri diverse, în funcție de interese, de a inaugura cluburi și cercuri pentru elevi, etc.

Școala nu este doar clădirea cu clase, este o comunitate cu suflete, este punctul central spre care vin și din care pleacă sute de suflete zilnic. Puterea de a vedea școala ca o comunitate încheată stă în viziunea pe care o are sau o poate dezvoltă directorul. Sigur, nu poate face totul singur. Dar să începem de la premisa că are intenții bune și este implicat. Și are spirit de inițiativă. Și este vizionar. Sau încearcă să fie. Că își dorește ca toată lumea să prospere, își dorește armonie și își dorește un climat de colaborare în cancelarie, nu bârfitori pe la spate, fiecare cu interese proprii sau interesul unic al salariului la sfârșit de luna [3].

Pentru a face din școală o comunitate este nevoie de implicarea multor profesori, nu doar a directorului. Iar cheia este aici: un director nu trebuie să lucreze cu toți profesorii. Este vorba de alegeri personale și implicare voluntară. Subiectul acesta este aparent sensibil, pentru că s-ar părea cinstit să se implice toată lumea în egală măsură. Însă, credem noi, nu trebuie forțați oamenii și că pentru orice proiect este suficient să soliciți voluntari. Oameni care să își dorească să se implice în organizarea de evenimente, în proiecte, oameni cu inițiativa. Se vor găsi, deși probabil nu mulți la început.

Miza este armonia școlii și atunci încercări repetate, programe de mentorat pentru profesorii noi, o legătură puternică cu psihologul școlii, activități de team-building și responsabilizarea profesorilor pot fi elemente cheie, a căror implementare poate dura uneori chiar ani de zile. De aceea perseverența este în acest caz alt atribut extrem de important al unui manager.

Experiența internațională din diferite sisteme educaționale - una extrem de rigidă în țările arabe și Turcia, una la celălalt pol - foarte relaxată în țările Americii Latine, alta plină de respect și sentiment de autonomie în Anglia, ne demonstrează, că sunt stiluri diferite și misiuni diferite ale managerilor de școală. Un lucru cert, însă, este că starea de bine din colectivul didactic se va reflecta în clasă și dacă un profesor se simte în văzut, auzit, respectat, va lua această experiență cu el în sala de clasă, și la fel se vor simți elevii lui: văzuți, auziți, respectați. Drumul este lung și deloc ușor, dar noi credem că merită.

Sentimentul că ești parte dintr-o comunitate, că ești privit cu empatie și bunăvoință și nu cu critică, reavoință și judecată transcende ceea ce putem pune în cuvinte, ține de inimă și de suflet.

Bibliografie

1. Cojocaru, Vasile Gh., *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială*. - Ch.: Lumina, 2004 - 336 p. ISBN 9975-65-205-0.

2. Şlehtiçi Mihai, *Liderii*, - Ch.: Ştiinţa, 1998. – 232 p. ISBN 9975-67-075-3.
3. <https://republica.ro/oricat-ar-parea>. Accesat 06.01.2023.

UDC 37.014

<https://orcid.org/0000-0001-5677-3780>

REDUCING RISKS IN EDUCATIONAL COMPLEXES THROUGH PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP

Maksimova Elena A.

Doctor of Pedagogics, associate professor
Saratov State University, Saratov, Russia

e-mail: maksimolena@yandex.ru

orcid id: 0000-0001-5677-3780

Abstract. It is shown that educational complexes are a modern tendency in the development of the system of education. Their aim is to join the state, business and educational organizations in some mutually beneficial projects and programs. At the same time, they face a number of risks which can be run through public-private partnership. The author reveals that elements of the partnership can be traced in each element of the system of professional education (organizational, content, managerial, constructive, project, and communicative one).

Key words: educational complex, risk, public-private partnership, cooperation, interaction.

To analyze risks in educational complexes and ways to minimize them we start with defining the basic terms. Educational complexes are thought to be an innovative organization of the system of professional education in which resources of business, the state and the education system are consolidated. Public-private partnership in the system of professional education is interaction of state structures, the real sector of the economy and educational organizations [2].

Each partner has his own interests. For example, the interest of the state is to economize the funds necessary to support the educational process, as additional financial support is gained from commercial and production enterprises. It is also interested in increasing the potential of higher education, in its becoming an instrument of economic development.

Educational organizations strive to develop their material and technical base at the expense of extra-budgetary funds. They are also attracted by increasing the competitiveness of educational programs provided by the convergence of theoretical and practical components of the educational process. Moreover, the level of university graduates raises, as life-long education is provided, social forms of learning are developed. Students being the subjects of the educational process have the opportunity to transfer the knowledge and experience acquired into their competitive advantage – a real economic factor, and to stimulate professionalization while studying academic disciplines.

Economic structures and the private sector are interested in increasing productivity and improving management efficiency through the introduction of innovative developments, the opening of venture enterprises. A positive socially responsible image of the company is also attractive.

Partnership are organized in two forms: a contractual and an institutional one. The former presupposes a number of agreements between the parties and, as E.V. Shevchuk concluded in her research, prevails in developing countries [4]. The latter is connected with new institutional structures; it is typical of developed countries. Whichever form is implemented, the partnership deals with joint research projects, organization of conferences and seminars, allocation of grants for research, support of the material and technical base of educational institutions, construction of educational and infrastructure facilities for educational organizations, joint development of educational and methodological support for the educational process. It is here that public-private partnerships and educational complexes have common characteristics. However, not every

educational complex corresponds to the immanent characteristics of public-private partnership, which provokes numerous risks.

The concept of risk appeared in the context of professional education as a supplement to the process of the commercialization of scientific and educational activities. Studies of this category show that risks, unlike unfavorable conditions, are predictable and manageable. The application of the principles of risk management to the system of professional education led to the development of risk management mechanisms [1]. The same approach can be applied to the risks of implementing public-private partnerships in education.

For example, the analysis of various forms of educational complexes conducted by the author reveals *the risk of unrealized partnerships* in consortia, holdings, corporations, alliances and associations [3]. Thus, the consortium is characterized by the temporary nature of the interaction of the participants, while partnership implies the establishment of long-term relationships. The main goals of educational holdings and corporations are to ensure continuing and multilevel educational process, and the real sector of the economy is not a partner in such associations. Alliances and associations, as a rule, involve organizations of the same profile and form of ownership, while heterogeneous organizations are required to create a full-fledged partnership. Therefore, the least risks for public-private partnership is in a cluster, an educational complex, a university complex and a corporate university.

Public-private partnership also reduces *the risk of non-employment* that is so relevant for students. The mechanism for minimizing this risk is the functioning of alumni associations. These are public organizations, membership in which makes it possible to establish professional contacts, to develop joint projects, to establish relations of the administration, employers and students of educational organizations. The consequences of *socio-economic risks* (changes in regional socio-economic conditions, reorientation of potential students to other educational organizations, increased competition among educational organizations, etc.) are significantly reduced in corporate universities. For example, the Rostelecom corporate university exists as a contractual form of public-private partnership, and the company has contracts with a number of leading Russian universities what makes it possible to 1) to make an order for training specialists and 2) to financially support the programs and courses in which Rostelecom is interested.

Based on the university complexes as an example, we can trace that the directions and mechanisms of public-private partnership are naturally embedded in the elements of the system of professional education (organizational, content, managerial, constructive, project, communicative).

The organizational element of the system of professional education is a set of organizations that make up the university complex. Business incubators, innovative enterprises, and technology parks are opened in the university-member. The university, in its turn, organizes departments in the organizations-partners.

The content element of the vocational education system is the programs implemented by the educational organization. From this perspective, partnership is found in the development of joint educational projects, the participation of partners in determining the content of education. Thus, the cooperation between the university and the production concern, given as an example, is being continued now by the creation of a financial design laboratory, where students are able to participate in the development of real investment projects. In management, partnership manifests itself in the participation of public institutions (foundations, boards of trustees and management, alumni associations, etc.) in the management of the university complex.

The constructive element of the system of professional education presupposes mutual dependence of the organizations – members of the complex. Each of the organizations included in the complex strives to achieve its goals, which is possible only when the goals are achieved by other members of the complex. Mutual dependence encourages the sharing of risks and responsibilities between the organizations that make up the complex in order to minimize possible negative factors in the development of the university complex.

The project element is associated with the strategic goals and tactical objectives for the development of an educational association, the design of the content of professional education, the definition of effective educational technologies, etc. Within the framework of public-private partnership, knowledge and experience are transferred between business and educational organizations.

The communicative element of the system as an established feedback between the organizations of the educational association in the implementation of public-private partnership is developing due to the renewal of management mechanisms. This update, in turn, is possible due to a change in the format of the functioning of the educational organization, being included in the association.

In conclusion, we can note that at the present stage of the development of relations between the state, the real sector of the economy and educational organizations, their desire for cooperation and partnership is valuable. The degree of interaction increases gradually, the number of areas of their joint activity, the number of common projects, etc. increases. The support of partnership of business and state educational organizations, as it goes from the analysis of modern trends, will ensure the integration of science and education, will improve the quality and competitiveness of professional education in the near future. Educational organizations are likely to become more attractive investment targets for the private sector in the economy. Public-private partnership is multidimensional in its characteristics and the potential of its impact on the vocational education system is multifaceted as well.

References:

1. Aleksandrova E.A., Maksimova E.A. Upravlenie riskami v obrazovatelnykh obedineniyah [Risk management in educational associations]. In: Azimuth of scientific research. Pedagogics and psychology. 2016. V. 5. № 4 (17). pp. 21-25. (in Rus)
2. Eremin V.L. Gosudarstvenno-chastnoe partnerstvo v obrazovanii [Public-private partnership in education]. In: Actual problems of social-economic development of Russia. 2010. № 2. pp. 33-35. (in Rus)
3. Maksimova E.A. Tendencii razvitiya vysshikh uchebnykh zavedenij v Rossii [Tendencies in the development of higher educational establishments in Russia]. In: Vector of science TGU. 2013. № 1 (23). pp. 348-352. (in Rus)
4. Shevchuk E.V. Gosudarstvenno-chastnoe partnerstvo kak institut modernizacii sfery obrazovatelnykh uslug: mezhdunarodny i otechestvenny opyt [Public-private partnership as an institute of modernizing the sphere of services in education]: abstract. dis. ... cand. econ. science Rostov on-the-Don, 2011. (in Rus)

УДК 37.091.3:001

<https://orcid.org/0000-0003-2040-4670>

PROCESUL DE DEZVOLTARE ȘI EFICIENTIZARE A GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE LA CADRELE DIDACTICE ÎN CONTEXTUL REALITĂȚILOR SECOLULUI XXI

Sanduleac Sergiu

Ph.D., associate professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical
University

E-mail: sanduleac.sergiu@upsc.md
orcid id: 0000-0003-2040-4670

Abstract: Scientific thinking is a strategic priority at the national and international levels. Functional illiteracy, which refers to people who can read but do not understand what they read, has reached global highs, and the measures imposed do not offer long-term prospects. One of the solutions

proposed by the authors would be to make the scientific thinking of teachers more efficient. This article summarizes the results of a survey on how teachers see scientific thinking and why they actually need it. The conclusions regarding the obtained data lead the author to the conclusion that the sporadic knowledge of concepts does not allow teachers to develop in the direction of the efficiency of scientific thinking, nor to draw clear objectives regarding improvement and continuous training. Thus, impediments related to the human factor are created in implementing policies regarding the development of scientific thinking, and the solutions are found in the approach to educational policies and in implementing new pedagogical technologies.

Keywords: thinking, scientific thinking, teachers, functional illiteracy, students, policies.

Rezumat: Gândirea științifică reprezintă o prioritate strategică atât la nivel național cât și la nivel internațional. Analfabetismul funcțional, care se referă la persoanele care știu să citească, dar nu înțeleg ceea ce au citit, la nivel global a atins cote maxime, iar măsurile impuse nu oferă perspective de lungă durată. Una din soluțiile propuse de autori ar fi eficientizarea gândirii științifice la cadrele didactice. În articolul de față sunt expuse rezumativ rezultatele unui sondaj cu privire la cum văd cadrele didactice gândirea științifică și pentru ce de fapt au nevoie de acest lucru. Concluziile cu privire la datele obținute conduc autorul spre concluzionarea faptului: cunoașterea sporadică a conceptelor nu le permite cadrelor didactice să se dezvolte în direcția eficientizării gândirii științifice și nici să traseze obiective clare cu privire la perfecționare și formare continuă. Astfel, sunt create impedimente ce țin de factorul uman în realizarea unor politici cu privire la dezvoltarea gândirii științifice, iar soluțiile se regăsesc în modul de abordare a politicilor educaționale și în implementarea de noi tehnologii pedagogice.

Cuvinte cheie: gândire, gândire științifică, cadre didactice, analfabetism funcțional, elevi, politici.

Importanța operării cu gândirea științifică în demersul educațional al cadrului didactic în condițiile unei perioade de tranziție alertă de la învățământul clasic spre unul flexibil și neformal, dar și în contextul unui analfabetism funcțional la nivel global se dovedește a fi una de importanță majoră. La ziua de astăzi tot mai multe organizații vin cu oferte datorită mijloacelor tehnice moderne de învățare non-formală sau continuă, care încearcă să compenseze deficitul de competențe necesare pe piața forței de muncă, creat de analfabetismul funcțional, care se manifestă prin reproducerea verbală sau în scris a un conținut, dar fără a fi înțeles suficient pentru a-l folosi ca resursă în reușita unei acțiuni sau în performanță. Semnele grafice sunt recunoscute, dar conținutul de idei nu este înțeles decât, eventual, la un nivel foarte superficial [1]. Aceste lacune rezidă în schimbările galopante în societate la care sistemul educațional nu reușește să se adapteze. Iar deficitul de competențe ar putea fi acoperit prin operarea cu gândirea științifică în demersul lor educațional. Deși s-ar presupune că apriori acest concept face parte din formarea inițială și continuă a cadrului didactic, nu există politici ce ar reglementa clar această direcție, iar în lipsa politicilor nu există nici metodologii și nici schimbări la nivel curricular. Este nevoie de precizarea faptului că *gândirea științifică ca produs este angajată în producția de cunoaștere obiectivă*. În mod convențional, cunoașterea este considerată de două feluri: subiectivă și obiectivă, cunoașterea lui „ce” și „cum”, sau „a avea” și „a fi” [2]. În această categorie intră *cunoașterea analitică a științei*, cunoașterea faptelor ce pot fi calculate, măsurate și testate. Cealaltă formă de *cunoaștere este de tip „cum”* și reprezintă cunoașterea experienței [3].

Complexitatea științifică în continuă evoluție a mijloacelor de producție din lume impune mari cerințe asupra capacităților intelectuale, creative și profesionale ale cadrului didactic ca formator de minți lucide în domeniul științei. Capacitatea de a gândi științific este o calitate profesională importantă a gândirii de ordin superior. Dezvoltarea acestui tip de abilități de gândire și succesul viitor al cercetătorului științific este determinată în mare măsură de calitatea procesului de învățământ la etapa de formare profesională atât în învățământul profesional tehnic cât și în învățământul superior. În special, sistemele educaționale ale centrelor de cercetare de top din țările dezvoltate, precum P. Debrai-Retzen „Talented Student Teacher Model” (Franța), US „Merit” (SUA), lucrează eficient în această direcție. Prin urmare, utilizarea integrată a formelor, metodelor și instrumentelor

nestandardizate pentru dezvoltarea gândirii științifice are un rol important în pregătirea studenților pentru activități profesionale [4, p. 109].

În practica țărilor dezvoltate ale lumii, dezvoltarea gândirii științifice a tinerei generații se realizează prin condițiile, metodele și tehnicile pedagogice existente, ideile noi inovatoare, precum și cele mai recente realizări în dezvoltarea educației. Dezvoltarea elevilor prin gândirea științifică și alfabetizarea științifică au loc în moduri diferite. Astăzi, P. Torrens din Statele Unite și P. Debrai-Retzen din Franța au propus „Modelul de profesor al elevilor talentați”. Conform acestui model, un profesor este capabil să trezească interesul elevului în domeniul său, să trezească inițiativă și gândire largă (out of the box). Programul Merit din Statele Unite selectează, de asemenea, cei mai atenți, inteligenți și grijulii studenți în fiecare an. Acest lucru se realizează prin teste de inteligență. În Marea Britanie, există un Centru pentru Studiarea Copiilor Înalt Gânditori, în care sistemul de educație bazat pe cursuri extinse și accelerate are un rol important [5].

Toate aceste eforturi sunt binevenite, dar nu pot purta un caracter de masă în momentul în care societatea se confruntă la nivel global cu o necesitate de cadre calificate în toate domeniile. Problematika formării cadrelor didactice pentru a spori excelența în gândire poate fi soluționată prin programe de formare inițială și continuă a acestora cu orientare spre dezvoltarea gândirii științifice.

În literatura de specialitate, gândirea este înțeleasă ca „procesul activității cognitive umane, care reflectă, în general, proprietățile, atitudinile și conexiunile importante ale realului, obiecte și evenimente.” Astfel, gândirea este proces psihic superior, care reflectă realitatea minții umane, dezvăluie proprietățile și esența legăturilor și relațiilor dintre obiectele studiate și generalizează. Gândirea elevilor înseamnă a lucra la dezvoltarea intuiției, percepției, imaginației și viziunii despre lume. Organizarea procesului de formare a gândirii științifice a elevilor necesită cunoașterea și aplicarea conștientă a metodelor educaționale, o abordare nouă, creativă a organizării activităților educaționale, dar și un exemplu propriu din partea cadrului didactic. Dezvoltarea gândirii științifice în procesul de învățământ este impusă de faptul că gândirea științifică este una necesară oricărui profesionist, aceasta devenind o condiție impusă la nivel global în toate domeniile de activitate umană [6].

Cadrelor didactice au o misiune importantă și complicată de a modela gândirea elevilor în direcția eficientizării acesteia în plan calitativ. Pentru a realiza acest lucru este nevoie de o asigurare optimă de dezvoltare a gândirii științifice la însuși cadrele didactice. În această direcție a fost efectuat un sondaj cu privire la cum pot defini cadrele didactice gândirea științifică pentru a identifica cunoștințele acestora privind conceptele de bază ale gândirii științifice [7, p. 69].

Analiza rezultatelor în conformitate cu sondajul efectuat ne-a permis să constatăm că pedagogii au tendința de a reprezenta gândirea științifică ca proces psihic intelectual sau cognitiv (64 de expresii); o *capacitate a omului* (262 de expresii); abilitate de a formula idei, o problema sau a analiza critic (267 expresii). În termeni reflexivi (de reflecție) gândirea științifică este exprimată în calitate de tip de gândire: critică, structurată, rațională, logică, gândire superioară. La fel gândirea științifică este analizată din perspectiva raționamentului logic ca proces al gândirii fiind exprimată în calitate de inducție, deducție, capacitate de argumentare, abstractizare, generalizare, sinteză, anticipare.

Sunt exprimate și idei cu privire la știință cum ar fi: observații, experiență, investigare, cercetare, experiment, noțiuni științifice. Pedagogii reflectă poziția aspectului științific în exprimarea gândirii științifice. O altă structură ce se conturează în concepția gândirii științifice este produsul vizat de către pedagogii din perspectiva gândirii științifice care reprezintă în viziunea lor o *reflectare generalizată a realității din punct de vedere obiectiv și rațional*.

O reprezentare schematică a definirii gândirii științifice din perspectiva pedagogilor ar arăta în felul următor:



Figura 1. Definierea gândirii științifice din perspectiva cadrelor didactice

Din figura 1. putem desprinde o viziune de ansamblu asupra gândirii științifice a pedagogilor. Se conturează două linii distincte de abordare a gândirii științifice, una generalizată și analizată critic și bazată pe competențe și alta expusă într-o manieră științifică concludentă. Ambele viziuni analizează gândirea științifică din perspectiva unui proces continuu, chiar dacă este unul diferit ca abordare, ele ambele conduc spre același rezultat vizat: că ***gândirea științifică este un tip de gândire inovatoare structurată, rațională și logică*** [7, pp. 69-70].

Sondajul de față demonstrează cunoștințe superficiale cu privire la conceptul de dezvoltare a gândirii științifice, ceea ce nu permite cadrelor didactice să își traseze un traseu direcționat de eficientizare a gândirii științifice și de sporire a eficienței la orele de curs. Cunoașterea sporadică a conceptelor nu le permite acestora să se dezvolte în această direcție și nici să traseze obiective clare cu privire la perfecționare și formare continuă. Evident că politicile existente la nivel de sistem ar ajuta depășirea acestui gol și ar permite crearea unor premise de dezvoltare a gândirii științifice la elevi într-un mod deliberat.

Bibliografie

1. STANCIULESCU, E. Despre “Spune cu cuvintele tale” și analfabetismul functional. In: <http://elisabetastanciulescu.ro/2010/02/stim-intr-adevar-sa-citim-despre-analfabetismul-functional/> (accesat 19.01.2023)
2. *Extras din lucrarea "Invățăături spirituale despre Tao – M. Forstater, Editura KAMALA* In: <https://liviugheorghe.wordpress.com/2011/11/30/cunoasterea-subiectiva-si-cunoasterea-obiectiva/> (accesat 27.03.2015)
3. SANDULEAC, S. Ghid pentru formarea gândirii științifice. Chișinău: Garomont Studio. 2017. 222 p. ISBN 978-9975-136-60-0
4. ISMAILOVA ZUKHRA KARABAEVNA. Developing technical thinking of students in the process of preparation for professional activity. In: *Science and Innovation International Scientific Journal*. pp. 109-120. January 2023. ISSN: 2181-333713. DOI 10.5281/zenodo.7534610.
5. LUTFULLA NURMAXMATOV. Practical methodology of primary school students through practical methods. In: *Emergent: Journal of educational discoveries and lifelong learning (EJEDL) Volume 2, Issue 3*, pp. 1-4 Mar, 2021 [ISSN: 2776-0995](https://doi.org/10.2776/0995)
6. MĂNZAT, I. Psihologia sinergetică. București: Univers Enciclopedic. 2010. 320 p. ISBN 9786068162621
7. SANDULEAC, S., CUZNEȚOV, L. Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice: fundamente teoretice și aplicative. Ghid metodologic. Chișinău: Pulsul Pieței. 2021. 151 p. ISBN 978-9975-3000-9-4

УДК 378.07:005.95/.96

[https://orcid.org/ - 0000-0001-8342-1385](https://orcid.org/0000-0001-8342-1385)

MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE ÎN CONTEXTUL MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

Șchiopu Lucia

Dr. în pedagogie, conf. univ.

Republica Moldova

Catedra Filologie engleză

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”

e-mail: barbalat1@hotmail.com

orcid id: - 0000-0001-8342-1385

Abstract: This article describes the functionality of the relations between employee and employer in the university environment from the perspective of the human resource management and educational management; elucidates the notion of human resource management, which represents a set of activities, carried out at the organizational level for the most efficient use of academic staff and to achieve the general institutional goals. Another notion explained is the human capital that represents the qualitative alloy of knowledge, skills, cultural and behavioral potential, previous professional experiences and motivation of all employees of the institution. In its turn, intellectual capital reflects the abstract processes of reflection, meditation, originality and decision-making to which human resources contribute to the consolidation of the higher education institution through management styles, functions and competences.

Keywords: human resource management, human capital, management styles and functions.

Managementul resurselor umane în contextul instituției superioare de învățământ

Instituția de învățământ superior este o comunitate extrem de dinamică manifestată prin acțiuni și schimbări permanente de imagine, atitudine, concept, conținut constituită din comunități academice (pe orizontală și verticală) cu varii identități personale și academice raportul cărora se definește doar prin comunicare. Managementul resurselor umane este o parte componentă esențială a sinergiei și existenței pe piața academică a instituției superioare de învățământ, care se reflectă în discursul instituțional de a transmite serviciile și oferta instituțională.

Domeniul care explică funcționalitatea relațiilor dintre angajat și angajator în mediul universitar este managementul resurselor umane, care reprezintă un ansamblu de activități, realizate la nivel organizațional, pentru folosirea cât mai eficientă a personalului academic și pentru atingerea scopurilor generale instituționale [1]. Storey (1995) definește managementul resurselor umane ca o entitate distinctă a managementului ocupării forței de muncă care are scopul să obțină un profit competitiv prin implementarea strategică a angajaților dedicați din plin misiunii organizației, reflectând o filosofie culturală, ideologică, și structurală; în timp ce Byars & Rue (2004) consideră managementul resurselor umane ca operațiuni gestionate pentru a asigura și modera resursele umane ale unei instituții; Boxall & Purcell (2000) susțin că managementul resurselor umane include absolut tot ce este legat de gestionarea legăturilor profesionale din instituție [apud 1]. Deci, managementul resurselor umane în mediul universitar explică o gamă largă de subiecte, care se oglindesc în politicile instituționale precum contractul de muncă, modalitățile de angajare, concediere, implicare atât în domeniul de profesionalizare cât și în alte domenii conexe, care nu sunt specificate în contractul de muncă, asigurând astfel o regăsire profesională a angajatului.

Managementul resurselor umane în mediul universitar se bazează pe patru paliere cheie:

- Simțul datoriei: personalul didactic și non- didactic se contopește cu misiunea instituției și își asumă obligația de a realiza obiectivele instituției;

- Flexibilitate: personalul didactic și non- didactic trebuie să se adapteze în cadrul structurii organizaționale fără prejudiciu;
- Calitate: realizarea sarcinilor organizației calitativ;
- Integrare: implicarea activă a personalului didactic și non- didactic în strategia instituțională [apud 1].

Managementul resurselor umane din cadrul universității consistă din numeroase activități, care includ următoarele direcții de bază:

- ✓ Planificarea personalului;
- ✓ Elaborarea fișelor de post;
- ✓ Recrutarea, selectarea, motivarea, menținerea și orientarea personalului;
- ✓ Evaluarea performanțelor individuale și colective;
- ✓ Recompense și beneficii;
- ✓ Protecția muncii;
- ✓ Disciplina, controlul și evaluarea funcțiilor personalului profesoral, auxiliar și tehnic;
- ✓ Acordarea asistenței informaționale și metodologice;
- ✓ Programarea muncii etc.

În cadrul universitar sunt prolifică patru tipuri de active:

- (i) active fizice precum terenul, clădirile, echipamentul etc;
- (ii) active financiare precum ar fi acțiunile, valorile mobiliare etc;
- (iii) activele umane sunt cadrele didactice și auxiliare cu capacitatea de a presta servicii;
- (iv) active necorporale precum brevete, design-uri etc.

Activitățile din cadrul departamentului de resurse umane din incinta instituției de învățământ superior sunt gestionate după modelul lui Mathis & Jackson (2006) și se focalizează pe șapte activități: juridice, economice, culturale, politice, tehnologice, globale, de mediu și sociale.

Obiectivele departamentului de resurse umane din cadrul universității relevă următoarele aspecte:

- Păstrarea celor mai bune cadre didactice prin politici strategice precum: strategiile de motivare, planificarea carierei, salarizarea cadrelor didactice și non- didactice; angajarea, de asemenea, în strategii operaționale, cum ar fi reinstruirea, redistribuirea sau relocarea, pentru a se asigura că angajații sunt direcționați în perspectiva corectă prin punerea în aplicare a standardelor, sistemelor de recompense.

- Examinarea posturilor tinde să adune informații despre fiecare loc de muncă și apoi să organizeze și să compileze o fișă a postului utilizată în timpul recrutării candidaților calificați și în procesul de ocupare a posturilor vacante.

- Organizarea stagiilor de instruire, cum ar fi inducerea/ orientarea noilor angajați și dezvoltarea tuturor categoriilor de angajați pentru a se pregăti de posibile provocări, situații de criză ale instituției.

- Gestionarea carierei și evaluarea performanțelor (pe măsură ce angajații se dezvoltă personal și profesional, este necesar să fie evaluată performanța lor la locul de muncă).

- Dezvoltarea managementului compensațiilor pentru a recompensa angajații pentru prestarea de servicii sub formă de salarii și premii, stimulente și diverse beneficii.

- Proiectarea sistemelor de plată în mod transparent, clar și rezonabil.

- Asigurarea unui climat favorabil, sigur și sănătos la locul de muncă.

Angajații subdiviziunii resurselor umane, considerați consilieri iscusiți în domeniul calificării profesionale, se ocupă cu problemele de rutină ”de localizare profesională” a angajaților, care apar în universitate cum ar fi: consiliere, disciplină, recrutare, selecție, inițiere, formare, traininguri, procedurile de reclamații, compensații, oportunități egale de angajare, promovare și altele. O instituție superioară de învățământ va atinge performanțe înalte atunci când colaboratorii instituției vor ști a munci în echipă, în cooperare.

Managementul educațional - factor de succes în administrarea instituției de învățământ superior

Capitalul uman reprezintă aliajul calitativ al cunoștințelor, abilităților, potențialului cultural și comportamental, experiențelor profesionale anterioare și motivația tuturor angajaților instituției de a realiza scopul comun al instituției de învățământ superior. Capitalul intelectual reflectă procesele abstracte de reflecție, meditație, originalitate și luarea deciziilor la care contribuie resursele umane din instituție [1].

Managementul eficient al resurselor umane în mediul universitar este văzut ca o entitate care analizează critic politicile instituției precum calitatea, tehnologia, strategia competitivă etc. în contextul impactului asupra performanței instituționale. Byars & Rue (2004) subliniază că performanța instituțională poate fi îmbunătățită prin creșterea productivității. Peter Drucker definește productivitatea ca acel echilibru dintre toți factorii de producție care vor oferi cel mai mare profit intelectual cu cel mai mic efort [1]. Altfel spus, productivitatea nu este altceva decât raportul aritmetic dintre cantitatea produsă și cantitatea de resurse utilizate în procesul producției. Deci, managementul interior al universității generează transparent capacitatea de a rezolva probleme stridente din cadrul instituției și direcționa performanțele instituției [6, p. 143].

Managementul educațional este disciplina, care pregătește angajații de a forma individualități profesionale conform anumitor finalități acceptate de angajat, de societate sau organizație. Managementul educațional este alcătuit de un set de principii, teze și teorii, și metode de conducere care se focalizează pe realizarea obiectivelor sistemului educațional, pe standardele profesionale de calitate [3].

Nivelurile unui management educațional eficient într-o universitate sunt:

- Nivelul de management de vârf – reprezintă nivelul conducerii;
- Nivelul de management pe domenii – reprezintă nivelul comisiilor/ catedrelor/ departamentelor;
- Nivelul de management al clasei – reprezintă nivelul colectivelor de studenți.

Managerii educaționali sunt angajații care se conduc de standarde, legi, principii în funcție de capacitățile profesionale și personale, stau la cârma unei anumite trepte ierarhice al instituției superioare de învățământ pentru a atinge anumite obiective și scopuri educaționale.

Funcțiile managementului educațional în mediul universitar sunt:

- funcția de proiectare,
- funcția de organizare,
- funcția de coordonare/ gestionare,
- funcția de antrenare – motivare,
- funcția de control-evaluare.

În mediul academic universitar, reușitele demersurilor manageriale sunt condiționate de stăpânirea de către corpul profesoral cu funcții de conducere a următoarelor categorii de competențe:

- competențe de comunicare instituțională,
- competențe psihopedagogice,
- competențe digitale,
- competențe organizatorice,
- competențe de evaluare,
- competențe de gestionare și administrare a resurselor,
- competențe manageriale,
- competențe de dezvoltare personală și profesională.

Robert L. Katz (1955) relevă trei categorii de abilități de care are nevoie un manager educațional:

1. Abilități tehnice: să fie capabil să utilizeze diferite instrumente, resurse digitale și tehnice [5];
2. Abilități interpersonale: să fie capabil să interacționeze cu alți membri ai instituției în varii activități;
3. Abilități cognitive: să fie capabil să realizeze exerciții de analiză, reflecție, de rezolvare și de identificare a problemei.

Stilul de conducere pe care îl abordează un manager educațional se axează pe un set de trăsături profesionale, idealuri, filosofii de viață și tipul de personalitate, la care se anexează elementele specifice culturii organizaționale cu anumite limite definitorii. Cea mai populară clasificare a stilurilor de conducere este aceea care face distincția dintre [3]:

- ✓ modelul autocratic (prefigurează regulile și principiile de lucru, modul de realizare a sarcinilor; nu este neapărat ostil, dar ia hotărâri fără a negocia cu membrii echipei manageriale.),
- ✓ modelul democratic (prefigurează legitățile de funcționare a organizației; analizează toate ideile și perspectivele angajaților),
- ✓ modelul de tip laissez-faire (un lider pasiv, fără inițiative; lasă în voia subordonaților întreaga libertate de decizie și de acțiune).

Blake și Mouton (1985) au constatat cinci stiluri importante de conducere [2]:

- ✓ managerul indiferent (stilul vlăguit),
- ✓ managerul gazdă (stilul de conducere al unui club privat),
- ✓ managerul autoritar (stilul produce sau vei pieri),
- ✓ managerul stării de fapt (stilul căii de mijloc),
- ✓ managerul judicios (stilul echipei - stilul cel mai potrivit pentru domeniul educației cu condiția unui număr cât mai mare de angajați să fie implicați în planificarea și stabilirea politicilor și obiectivelor de dezvoltare).

Concluzii

Managementul resurselor umane în mediul universitar relevă în primul rând construirea de relații, care contribuie la realizarea obiectivelor strategice, oferă o bază solidă în cazul gestionării crizelor, ajută la înfruntarea schimbărilor din instituție, ridică moralul angajaților și nu în ultimul rând asigură desfășurarea procesului intrasuctiv-educativ de performanță. Comunicarea defectuoasă dintre managerii educaționali și corpul profesoral, auxiliar și tehnic duce la conflicte în interiorul instituției de învățământ superior ceea ce duce la declinul moral și profesional.

Managementul și leadershipul sunt două moduri de coexistență și interdependență de nivel ierarhic diferit, dar care permit prin îmbinarea capacităților de leadership și capacităților de management să ghideze instituția spre succes [7, pp. 40].

Managementul resurselor umane ține de dezvoltarea conștiinței cu privire la necesitatea comunicării eficiente și importanța acesteia în instituție pentru a avea un impact asupra dezvoltării carierei cadrului didactic sau non-didactic, a plăcerii sale în serviciu și a ceea ce este cel mai important pentru a motiva angajații să fie devotați împărtășind valorile instituției educaționale. Un alt aspect important al managementului resurselor umane este abilitatea de a comunica cu colegii, managerii educaționali, personalul auxiliar și studenții prin intermediul canalelor de comunicare corect alese și ajustate la contextul educațional.

Bibliografie:

1. Adeniji A. Osibanjo O. Human Resource management: Theory and practice. Pumark: Nigeria limited. 2012.
2. Blake R. Mouton J. The Managerial Grid III: The Key to Leadership Excellence. Houston: Gulf Publishing Co., 1985.
3. Jinga I. Managementul învățământului. Editura ASE București. 2003. 333 p.
4. Kark R. Dijk van D. Motivation to lead, motivation to follow: the role of the self-regulatory focus in leadership processes. In: Academy of Management Review, Vol. 32, No. 2, 2007: 500–528.
5. Katz R. Skills of an effective administrator. In: Harvard Business Review, 33(1), 33-42, 1955.
6. Marga A. Profilul și reforma universității Clujene – discursuri rectorale. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2005. 244 p.
7. Mihaescu M. (coord.) Management educational. Inovație și performanță în dezvoltarea Profesională a cadrelor didactice din mediul. Urban. București. 2011. 177 p.

CZU 338.43

<https://orcid.org/0000-0003-0655-5536>

CERCETARE EXPLORATORIE A TRĂSĂTURILOR, COMPETENȚELOR CARACTERISTICILOR ȘI ATRIBUTELOR NECESARE CADRULUI DIDACTIC ÎN FAȚA CLASEI

Coord. Prof. univ. dr. **Cristina Gavriliuță**

Autor: **Alexandra Apetrăcheoae** (fostă Triși)

doctorand în Sociologie

Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași, România

e-mail: alexandra.trisi@student.uaic.ro, 33ale.ape33@gmail.com

orchid id: 0000-0003-0655-5536

Abstract. Starting from Albert Bandura's social learning theory, the article aims to explore the traits, skills, characteristics, and attributes necessary for the teaching staff in front of a class of students. The chosen method is that of the focus group because it allows flexibility and a wider range allocated to creativity, without the superficial limitations of the researcher's thinking. The focus group was attended only by teaching staff (teachers and educators) interested in the subject both from the perspective of their own experience at the department and from the perspective of the experience as a parent/grandparent of students in the education system. The result was a map of the main characteristics necessary for a favourable evolution of the professorial career.

Keywords: teachers, attributes, characteristics, traits, vocation, empathy

După Albert Bandura (dar și după alți autori care au preluat, adaptat sau recontextualizat ideea) elevul nu este doar un recipient pasiv al informațiilor [2, 5], învățarea poate avea loc prin observarea unui comportament/ consecințelor unui comportament și aceasta presupune inițial observarea, extragerea informațiilor, apoi luarea deciziilor cu privire la performanța comportamentului (modelarea) [apud 3. p.85]. Aceste aspecte, deși mai greu de digerat, presupun că profesorul sau cadrul didactic nu este numai o sursă de informare ci un model care, prin ceea ce face mai mult decât prin ceea ce spune, își învață elevul să acționeze. În articolul său din 2001 Bandura ne introduce în teoria agentului explicând că "a fi agent înseamnă a face în mod intenționat lucrurile să se întâmple prin acțiunile cuiva.(...) Caracteristica de bază a agentului activ este ca joacă un rol în auto-dezvoltarea, adaptarea și auto-înnoirea" sa [1, 2].

Capacitatea unei persoane de a fi sau nu model este dificil de evaluat în cadrul unui proces de recrutare însă crearea unui profil poate ajuta nu doar la identificarea persoanelor potrivite pentru scaunul de la catedră ci și în educarea mai precisă a acelor elemente care țin de zona lucrurilor care pot fi învățate și a comportamentelor care pot fi însușite. Pentru acest demers mai complex am considerat ca primul pas esențial este necesitatea identificării acelor trăsături, competențe, caracteristici și atribute necesare cadrului didactic pentru o evoluție favorabilă a carierei profesionale.

Metoda potrivită este focus grupul pentru că ne oferă flexibilitate, posibilitatea unui câmp semantic personalizat iar participanții au libertatea de a introduce noi variabile în analiza cercetătorului, așadar în data de 11.09.2021 am organizat o întâlnire cu voluntarii care îndeplineau simultan următoarele condiții:

1. Au participat la măcar un examen de titularizare
2. Lucrează ca profesori/educatori în școală, având responsabilități didactice față de minim o clasă de elevi
3. S-au arătat interesați de tematica propusă și s-au oferit voluntar să participe

În selectarea lor am avut în vedere să fie din categorii cât mai diferite, astfel, lista de prezență (cu inițiale, pentru a le proteja identitatea) conține:

Tabel 1: Specificul participanților la focus grup

Nr. crt.	Inițiale participant	Rural/ Urban	Normal/ Special	Stat/ finanțat parțial	Privat/ Alternativ	Clasic/ Alternativ	Ocupație	Titular/ Suplinitor
1.	S.C.	R	N	S		C	Învățător	S
2.	S.A.	R	N	S		C	Profesor Profil Real	S
3.	R.V	R	N	S		C	Profesor Profil Uman	T
4.	M.M	U	N	P		C	Educator	T
5.	V.M.	U	N	P		C	Profesor Profil Uman	T
6.	T.A.	U	N	W		A	Învățător	T
7.	M.I.	U	N	W		A	Educator	S
8.	S.R.	U	S	S		C	Psihopedagog	T
9.	P.C	U	S	S		C	Logoped	T
10.	B.A	U	N	S		C	Profesor de sprijin	T

*W-învățământ alternativ Waldorf

Între participanți sunt 9 de gen feminin și unul de gen masculin.

O persoană a susținut examenul în formă simplă, doar cu examen scris și 9 persoane au susținut examenul de titularizare în formatul care conține și inspecție la clasă.

Întâlnirea a durat 75 de minute, a fost înregistrată, pe toata durata discuțiilor, sub protecția anonimatului și a confidențialității datelor, înregistrarea fiind extrem de importantă ulterior, deoarece toate datele au fost transcrise, pentru a reda informațiile obținute întocmai, fără a le denatura, și pentru a facilita interpretarea datelor. Invitaților li s-a adus la cunoștință subiectul discuției, tematica și scopul cercetării.

Focus-grupul a avut 2 secvențe principale:

1. Brainstorming cu toate trăsăturile, competențele, caracteristicile și atributele necesare cadrului didactic în fața clasei de elevi
2. Organizarea acestor trăsături, competențe, caracteristici și atribute în clustere tematice cuprinzătoare.

Respectând regulile organizării unui brainstorming am transcris întocmai pe măsură ce invitații răspundeau iar lista elementelor identificate în prima parte a întâlnirii conține următorii termeni: răbdător, cu tact, obiectiv, empatic, atent la nevoile elevilor, bun cunoscător al elevilor, eficient în comunicare, organizat, să transmită că are încredere în el, să își facă elevii încrezători, consecvent (să trăiască, simtă și cunoască ceea ce predă), competent, responsabil, să aibă perspectiva asupra efectelor spuselor și comportamentelor sale, capabil de o bună igienă psihologică, capabil să uniformizeze pozitiv (să nu îi plafoneze pe cei mai buni), implicat, capabil de dăruire, cunoașterea didacticii și pedagogiei, bun motivator, motivat, diplomat, bun coechipier, creativ, îndrăgostit de ceea ce face, cu simțul umorului, bun evaluator, incluziv, fermecător, flexibil, bun ascultător, bun comunicator, învață continuu, stăpânește metodele, dornic de autodepășire, bun organizator, atent, cu viteza de reacție adecvata, logic/ cu gândire bine structurata, cu claritate în gândire, bun profesionist, aduce plus valoare, consistent, informat, actualizat, ne-plictisitor, concret, concis, hotărât, bun manager de grup, leader (nu șef!!!), jovial, bun analist, curios, realist, bun observator, adaptabil, capabil de autoironie, spirit viu (nu apatic!!!), cu atenție distributivă, competente sociale, competente umane, lipsit de prejudecăți, sincer, prezentabil adaptat, entuziast, model, capacitatea de a ambala materia plăcut/pe înțeles, consultativ, echidistant, exigent, conectat, anticipativ, jucăuș, carismatic, punctual, cald, calm, motivat intrinsec, nu ia poziție de superioritate, evidențiază calitățile elevilor, erudit, cu vocație, coach, vizionar, să inspire, vertical, moral, tenace, atent la detalii, original, sincer, iubitor, optimist, bun profesionist, "cu lipici", respectuos cu elevii, demnitate, deschis la minte, bun coordonator,

folosește analogii și conexiuni, pragmatic – explică la ce se folosesc informațiile, jucăuș, are coloană vertebrală.

În a doua parte a întâlnirii cerința a fost să identificăm cuvintele cheie care unesc cât mai mulți termeni în "clustere" și au înțelesuri corelate. Am luat fiecare termen și am încercat să îl punem într-o categorie. La unii termeni s-a renunțat fiind reformulați sau identificându-se sinonime totale, iar alții au fost introduși în mai multe categorii. Dezbaterile și justificările au fost încurajate dar nu s-a permis escaladarea potențialelor conflicte sau dezacorduri.

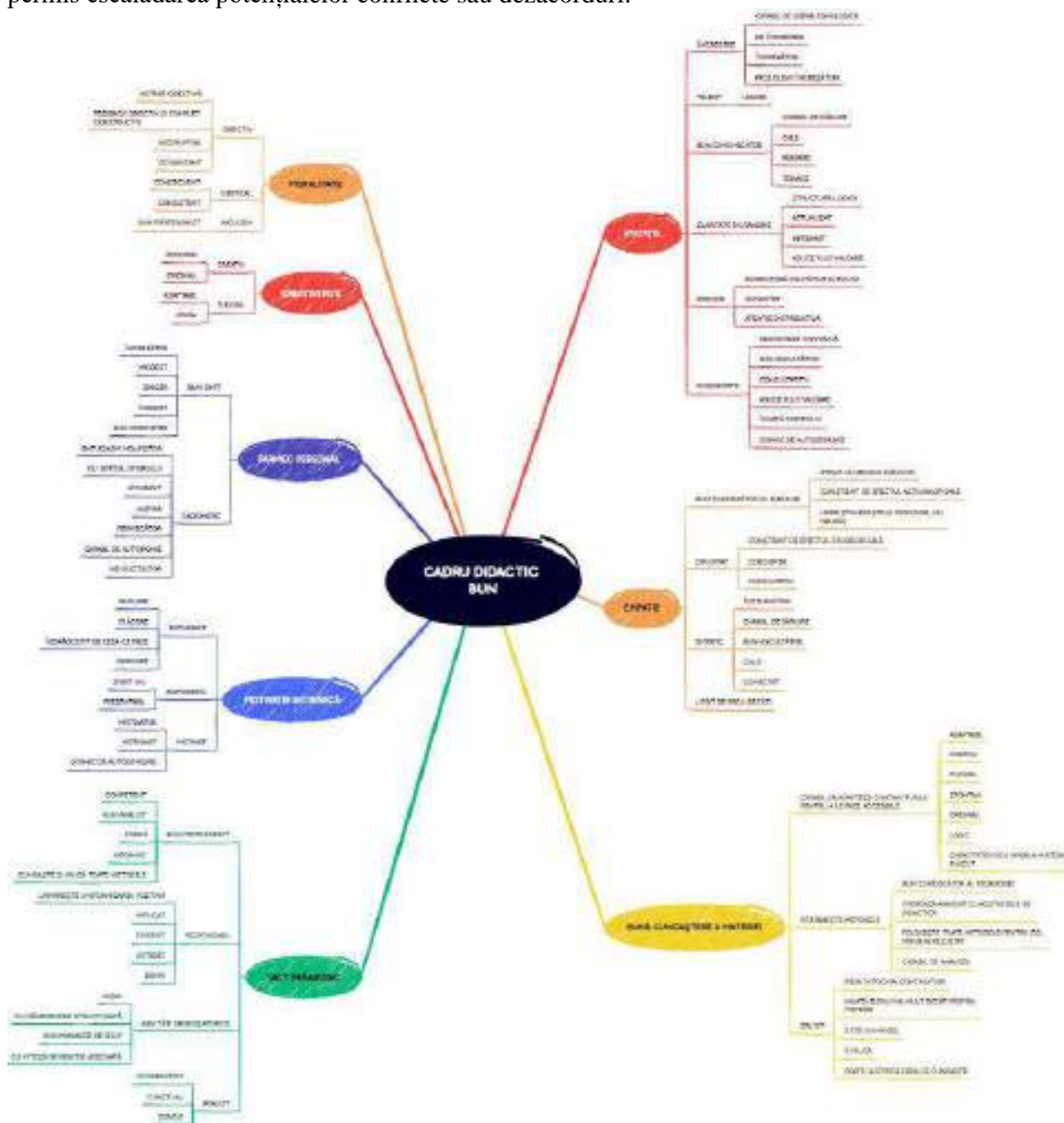


Fig. 1: Harta caracteristicilor, trăsăturilor, competențelor, caracteristicilor și atributelor necesare cadrului didactic în fața clasei de elevi necesare cadrului didactic la clasă

Au rezultat astfel 8 trăsături/ caracteristici/ abilități/ atribute/ competențe care le pot îngloba pe celelalte din lista inițială, având înțelesuri corelate, prezentând sinonimie sau fiind caracteristici complexe care cuprind mai multe din trăsăturile menționate în lista mare:

- Vocație
- Empatie

- Creativitate
- Farmec Personal
- Moralitate
- Tact Pedagogic
- Cunoașterea Materiei
- Motivație

Secundar, au rezultat 3 alte trăsături/ caracteristici/ abilități/ atribute/ competențe care ar putea fi relevante și sunt sau ar trebui măsurate la recrutare, în plus fata de cele 8 menționate mai sus iar în cazul acestora nu s-a putut clarifica prin discuții libere impactul și nici măcar relevanța sensului, ci doar că sunt componente sau sinonime parțiale ale cunoașterii și înțelegerii materiei:

- Erudiție
- Capacitatea de a reda întocmai un conținut
- Capacitatea de a adapta un conținut pentru a fi pe înțelesul elevilor

Riscând ca, prin clarificarea adusă de exemplificări, să alimentăm un conflict neconstructiv, am ales să le notăm ca atare, fără nuanțări suplimentare.

Practic, putem folosi aceste informații cu elevii/studentii viitori profesori sau în formarea cadrelor didactice deja recrutate, în exerciții specifice prin care să ”materializeze” caracteristicile în comportamentele specifice asociate și să le exerseze spre învățare.

Un exemplu de pregătire didactică poate fi un joc de rol prin care să răspundem următoarelor întrebări: cum se comportă un profesor **empatic**?

Profilare: Ce spune? Ce face? Ce gesturi are? Cum se îmbracă? Ce are? Cum arată?

Situație 1: Cum reacționează în situația x? Ce soluție identifică astfel încât să atingă obiectivele lecției chiar dacă intervine situația x?

This work was co-funded by the European Social Fund, through Operational Programme Human Capital 2014-2020, project number POCU/993/6/13/153322, project title “Educational and training support for PhD students and young researchers in preparation for insertion in the labour market”.

Bibliografie:

1. Bandura, A., 2001, ”Social cognitive theory: an agentic perspective,, din Annual Reviews Psychology, California 94305-2131;
2. McCombs, Barbara. L. & Whisler, Jo Sue, 1997, ” The learner-centered classroom and school.” San Francisco: Jossey-Bass, ISBN-0-7879-0836-3;
3. Pitariu, H., 1988, ” Behaviourally anchored scales for rating the performance of chemical” Revista de psihologie, Volumes 34-35, Academia Republicii Populare Române;

УДК 373.3.013.42

<https://orcid.org/orcid.id 0000-0003-3474-5716>

EDUCAȚIA SOCIO-EMOȚIONALĂ A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Stoenică Ionica-Luminița
doctorandă, UPS „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova,
luminitastoenica@yahoo.com
orcid.id 0000-0003-3474-5716

Abstract. The article addresses the issue of socio-emotional education of primary school students. Initially, reference is made to the behavior styles of teachers that influence the emotional

behaviors of students: understanding, authoritative, permissive. At the same time, the conditions that must be taken into account in the implementation of the students' social-emotional skills development programs are highlighted, a certain number of topics that will be explored one by one and approached progressively, depending on the school year, a series wide and varied of games and activities.

Keywords: emotional intelligence, socio-emotional education, student, teacher, conditions, activities, behavior styles

În cursul ultimilor trei decenii, gândirea educativă a cunoscut o revoluție, deși fundamentele acestei transformări își au originea în anii 1960-1970 prin lucrările novatoare ale teoreticienilor Sylvan Tomkins (1962, 1963), John Bowlby (1965, 1969), Erik Erikson (1968) și Margaret Mahler (1975) [1, p.1]. Potrivit concluziilor acestor cercetători, rațiunea și emoția nu ar constitui facultăți separate și autonome (prima reacționând asupra celei de a doua), ci fac mai degrabă parte integrantă, cu procesele cognitive, dintr-o rețea omogenă. Psihologii dezvoltării social-emoționale au analizat rolul funcționării competențelor fundamentale socio-emoționale în buna stare psihologică a copiilor. Între timp, teoreticienii educației au studiat noțiunea, susținând că inteligența emoțională joacă un rol mai important decât coeficientul inteligenței (QI) în randamentul școlar și că este important să se înțeleagă fațetele experienței educative care favorizează dezvoltarea socio-emoțională [1, p.].

Școlile au rol critic în dezvoltarea celor cinci competențe socio-emoționale fundamentale, iar caracterul puternic social al mediului școlar este o piatră unghiulară [1, p. 8]. Elevii au nevoie să interacționeze cu profesorii lor și cu colegii pentru a-și dezvolta propriile competențe socio-emoționale. Calitatea relației elev-profesor și susținerea afectivă pe care cadrele didactice o oferă influențează mult buna stare și randamentul școlar. Este important, prin urmare, să se înțeleagă factorii care susțin binele relației elev-profesor. Teoreticienii au reperat apoi trei stiluri de comportamente ale profesorilor care influențează comportamentele emoționale ale elevilor: [1, p. 9]

stilul înțelegător, care pune accent pe atenție, sensibilitate, blândețe și receptivitate privind nevoile elevilor; acest stil fixează limite clare, dar evită restricțiile excesive, intervențiile profesorilor fiind constructive și non punitive, aplicându-se coerent regulile și așteptările elevilor;

stilul autoritar, bazat pe disciplină, impunând reguli severe și pedepse pentru încălcarea lor; cercetările indică riscul ca stilul autoritar să producă elevi obedienți fără a justifica regulile impuse, dar susceptibili să se confrunte cu probleme psihologice;

stilul permisiv recomandă compasiunea, însă debordează indulgența; la elevii din mediile permissive, rata de fericire este deseori slabă, iar problemele comportamentale sunt mai frecvente; permisivitatea este asociată unei slabe stăpâniri a impulsurilor și unei agresivități mai pronunțate. Impactul acestor stiluri pedagogice se reflectă în cultivarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Astfel, învățământul bazat pe stilul înțelegător se remarcă prin receptivitatea sa, susținerea sa și viziunea asupra elevilor ca persoane responsabile. Se tolerează mult intervențiile elevilor care pun întrebări ce intervin în discuțiile din clasă. Acest tip de învățământ dinamizează dezvoltarea socio-emoțională a elevilor și formarea elevilor responsabili, pro-sociali și, în general, mai maturi. Învățământul autoritar, dimpotrivă, vizează mai întâi o disciplină de fier în clasă. Autoritatea profesorilor fiind sacră, elevii nu au aproape niciodată ocazia de a discuta sau de a ridica probleme. Această formă de învățământ pare a îngrădi motivarea, stima de sine și sentimentul de eficacitate personală al elevilor, dar, de asemenea, și binefacerile socio-emoționale tipice ale relațiilor de încredere între elev și profesor și ale unei ambianțe sănătoase în sala de clasă. Învățământul permisiv neglijează disciplina în clasă și tinde să facă abstracție de indisciplina. În plus, cadrul didactic permisiv nu încetează niciodată să stabilească raporturi de încredere cu elevii. Învățământul permisiv generează tendințe impulsive mai puternice, lipsă de motivare și de perseverență, randament școlar mediocru.

Cât privește educația emoțională, ea este definită ca „un ansamblu de procese/activități prin care elevii și adulții dobândesc și aplică cunoștințele (savoir), atitudinile (savoir-faire) necesare pentru a înțelege și a gestiona emoțiile, a stabili și a atinge scopuri pozitive, a face dovada de empatie față de alții, a stabili și a menține relații pozitive și a lua decizii responsabile.” [2, p.5]. Este vorba de un proces de educație continuă care se dezvoltă pe tot parcursul vieții.

Pentru a susține dezvoltarea educației socio-emoționale trebuie însușite diferite competențe atât intrapersonale, cât și interpersonal, incluse în curriculum și exercitate zilnic. În literatura de specialitate, sunt explicitate cinci mari domenii de competențe (tabelul 1.): conștiința de sine, autoreglarea (comportamentală și emoțională), conștiința socială, luarea unei decizii responsabile, precum și abilitățile relaționale [3, p. 6]

Tabelul 1. Marile domenii de competențe socio-emoționale ale unui individ

CONȘTIINȚA DE SINE
<ul style="list-style-type: none"> •Evaluarea corectă a forțelor și a slăbiciunilor sale, cu încredere, optimism și perseverență. •Recunoașterea emoțiilor, gândurilor și valorilor sale, precum și incidența lor asupra comportamentului.
AUTOREGLAREA
<ul style="list-style-type: none"> •Stăpânirea impulsivității sale și motivarea acesteia. •Stăpânirea emoțiilor, gândurilor și comportamentelor sale în diferite situații. •Gestionarea eficace a stresului său.
CONȘTIINȚA SOCIALĂ
<ul style="list-style-type: none"> •Punerea în locul altuia și manifestarea empatiei față de acesta, inclusive față de persoane provenind din diverse medii și diferite culturi. •Înțelegerea normelor sociale și etice influențând comportamentele. •Recunoașterea resurselor și măsurilor de susținere a ofertelor de către familii, școală și comunitate.
LUAREA UNEI DECIZII RESPONSABILE
<ul style="list-style-type: none"> •Efectuarea de alegeri constructive privind comportamentul său și interacțiunile sale sociale, respectând securitatea și normele etice și sociale. •Efectuarea unei evaluări realiste a consecințelor gesturilor sale privind buna sa stare și pe cea a altora.
ABILITĂȚI RELAȚIONALE
<ul style="list-style-type: none"> •Stabilirea și menținerea de relații sănătoase și armonioase cu diferite persoane și diferite grupuri. •Comunicarea clară, ascultarea atentă, cooperarea, rezistența la presiuni sociale prejudiciabile, rezolvarea conflictelor de manieră constructivă, cererea sprijinului și ajutorul altora care au nevoie.

Educația socio-emoțională, care include dezvoltarea competențelor socio-emoționale, cunoaște o popularizare mare în mediul școlar, în special pentru că este astfel favorizată dezvoltarea potențialului elevilor și socializării lor, una dintre misiunile educative solicitate pentru a preveni violența și hărțuirea în școală.

Deși se recomandă ca anumiți elevi în dificultate să beneficieze de o abordare în mai mici grupe și personalizată pentru dificultățile lor, dezvoltarea competențelor socio-emoționale este recunoscută ca fiind mai eficace dacă programul de formare este implementat de manieră universală. Termenul universal face referință la o educație realizată pentru ansamblul elevilor unei școli.

- Educația emoțională se bazează pe strategii pedagogice precise, reținute în lista de mai jos:
- Educație activă: participativă, integrantă (toată clasa este implicată);
- Educație pozitivă: susținere, ascultare, valorizare;
- Educație colaborativă: centrată pe grup, relațională;
- Educație diversificată: o varietate de abordări, respectând diferențele individuale;
- Educație ludică: pornind de la postulatul potrivit căruia nu se învață bine decât
- dacă se amuză.

Elevul trebuie să poată să exercite zilnic competențele socio-emoționale vizate. Toate situațiile sociale sunt propice pentru a pune aceste competențe în practică: de exemplu activități educative în echipe, discuții în clasă, jocuri sau rezolvări de conflicte survenite între elevi. Pentru a performa în această direcție, se recomandă utilizarea de activități simple, de rutină, conversații și strategii integrate în fiecare zi.

Subliniem ca fiind necesară dezvoltarea graduală a competențelor, „în funcție de maturitatea elevului în diferitele etape ale dezvoltării sale” (de exemplu, în cei cinci ani de învățământ primar) [4, p. 7].

Experiențele din practică coroborate cu principiile teoretice au validat un set de condiții ce trebuie avute în vedere în implementarea programelor de dezvoltare a competențelor socio-emoționale. Astfel, pentru reușita acestei implementări, trebuie găsite formulele de implicare și adeviziune a:

ansamblului personalului unității de învățământ respective; aceasta se traduce printr-o echipă angajată de lideri care stăpânesc conținutul educației emoționale a elevilor și a cadrelor didactice;

ansamblului mediului de proximitate al elevului (școală, casă, comunitate); este de dorit de a pune în practică intervenții multimodale, respectiv „o serie de acțiuni concertate și structurate” între diferiții actori implicați [5, p. 247 - 262];

ansamblului părinților, colaboratorilor din comunitatea locală.

Competențele comunicaționale și relaționale, stima de sine, asertivitatea, stăpânirea mentalului, echilibrul emoțional... nu pot să fie izolate. A se focaliza educația pe un singur aspect definitiv pentru dezvoltarea personală a unui elev afectează pe toate celelalte competențe. De aceea educația emoțională identifică un anumit număr de „teme” care vor fi explorate pe rând și abordate progresiv, în funcție de anul de învățământ: clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, clasa a III-a și clasa a IV-a, dacă programul de dezvoltare a competențelor socio-emoționale vizează ciclul de învățământ primar.

Din lucrările de specialitate studiate [6, p.10], am reținut o lista de teme (lista nu este exhaustivă, se pot, evident, imagina și altele):

- Securitate și încredere: sudare a grupului/clasei de elevi;
- Resentimente și emoții: recunoaștere, numire, gestionare;
- Nevoi: identificare, exprimare;
- Cereri: exprimare de manieră acceptabilă;
- Responsabilitate: identificare și asumare a alegerilor sale;
- Vedere – înțelegere – recunoaștere: judecată și observare;
- Conștiința de sine, expresia de sine: exprimare, dezvoltare;
- Stăpânirea mentalului: scheme de gândire și sisteme de credință;
- Identitate: cine sunt eu? evaluarea resurselor sale personale: identificarea atuurilor mele;
- Stimă de sine, încredere, asertivitate;
- Valori și obiective: a se poziționa, a face alegeri, a identifica obiective;
- Gestionarea conflictelor: identificarea soluțiilor câștigător-câștigător;
- Lucrul în echipă, cooperare și consens: gestiunea colectivă;
- Leadership și jocuri de putere: cum se ia inițiativa într-un grup fără a cădea în dominant-dominat?;
- Natura și conștiința ecologică: educarea responsabilității;
- Creativitate: explorare a surselor și modurilor de inspirație creativă;
- Metode de educație: metodologii și gestiune a timpului.

Învățătorul sau animatorul (în cazul unui curs de formare a cadrelor didactice în acest domeniu) va utiliza, alternativ și adecvat naturii competențelor vizate, o serie largă și variată de activități, cum sunt:

• *Jocuri, printre care se disting:* a) jocurile „spargerea gheții”, destinate a apropia elevii participanți, a crea legături interpersonale; b) jocurile de destindere (relaxare), pentru a se amuza; c) jocurile cu teme destinate a provoca luări de conștiință; d) jocurile de modelare a unor sculpturi, de pictare/desen a unor persoane cunoscute; aceste jocuri au și valențe de a dezvolta creativitatea în rândul elevilor.

• *Diferite activități:* a) cercurile de partaj, explorând o temă dată, prin răspunsuri la întrebări, ajungându-se la consens; b) activități educative, prin explorare de teme precise, se ajunge la cunoașterea de sine; c) munca în echipă, bazată pe dinamica de grup, pentru a dezvolta încrederea

reciprocă, cooperarea; d) voce și teatru, ținându-se punerea în evidență a expresiei de sine; e) citirea unor povești, cu valori metaforice; f) scrisul, explorându-se emoții resimțite, luare la cunoștință a unor bune maniere.

Inteligența emoțională aplicată situațiilor de predare-învățare reclamă rolul profesorului în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Învățătorul/profesorul trebuie să fie atent și să regleze atât propriile emoții, cât și pe cele ale elevului. Educația emoțională aplicată unităților școlare urmărește deopotrivă formarea inteligenței emoționale a elevului și pe cea a cadrului didactic.

Bibliografie:

1. SHANKER, S. *Un cadre plus large pour mesurer le succès: l'apprentissage social et émotionnel*. În: *Measuring What Matters, People for Education, Toronto, 2014, 8 novembre*
2. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional Learning programs Preschool and elementary school*, edition, Chicago, CASEL. În: Beaudry-Vigneux, Hebert S. *Vers l'apprentissage socio-émotionnel. Leçons tirées d'une implantation optimale de moozoom par sa mise à l'essai dans des écoles primaires du Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe, Québec*
3. Hebert S., Christine et Turgeon, J.-PH. *Vers l'apprentissage socio-émotionnel. Leçons tirées d'une implantation optimale de moozoom par sa mise à l'essai dans des écoles primaires du Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe, Québec*
4. Conseil supérieur de l'éducation. *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*, Québec, sursa citata in BEAUDRY-VIGNEUX, S., HEBERT, Christine et TURGEON, J.-PH., *Vers l'apprentissage socio-émotionnel. Leçons tirées d'une implantation optimale de moozoom par sa mise à l'essai dans des écoles primaires du Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe, Québec*
5. Bouchard, C. *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2019
6. Boven F., Desbiens N. *L'entraînement aux habiletés sociales*. În: Massé L., Desbiens N. *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2-e éd.), Montréal: Gaëtan Morin Éditeur
7. BOUUAERT, M. C., MERTEN SITA, (2012), *L'éducation émotionnelle des plus jeunes. Guide pratique pour éducateurs et enseignants*. În: www.éducation-émotionnelle.com

УДК 37.013.3:159-9

<https://orcid.org/0000-0002-2657-1296>

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Ковалева Елена

доктор педагогических наук

КГУ, г. Комрат, Republica Moldova

email: 069776386@mail.ru

orcid id : 0000-0002-2657-1296

Abstract. Democratic trends in social relations, changes in the education paradigm are creating conditions for the development of subjectivity in pedagogical practice. Subjectivity characterizes a high level of activity and productivity of pedagogical practice. Important factors in the subjectivity development are cooperation between team members and the head of an educational institution, self-governance, collective responsibility for the process and results of work.

Keywords: teaching staff, subjectivity, activity, self-organization, interaction, psychological atmosphere of the team.

Современные условия общественной практики, тенденции демократического взаимодействия в социуме предполагают изменение в образовательном пространстве, активизацию и осознанность педагогической деятельности не только персонально учителем, но и изменение в работе и отношениях всего педагогического коллектива образовательного учреждения. Изменение образовательной парадигмы акцентирует внимание на субъектности как важнейшем качестве личностного развития учащихся. В. В. Сериков считает, что «из всех видов опыта, который учитель должен передать воспитаннику, важнейшим, несомненно, является опыт субъектности, опыт быть личностью, самостоятельно определяющей линию и смыслы своей жизни» [6, с.164]. Эта задача должна стоять перед всем педагогическим коллективом, который сам должен обрести качества субъектности.

Субъектность - высший уровень активности группы, ее целостности и автономности. Субъект (от лат. *subjectus* — находящийся в основе) определяется в научной литературе как носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности. В философском смысле субъект понимается как активно действующий и познающий, обладающий сознанием или волей индивид или социальная группа [8]. Природа субъектности раскрывается не только через отношение к деятельности, при этом важна не только включенность в эту деятельность, но и ценностный аспект педагогической деятельности. Субъект характеризуется, как подчеркивал А. В. Брушлинский «совокупностью деятельностей и мерой продуктивности» в преобразовательной активности» [2, с.112]. Под субъектностью понимается интегральное качество коллектива, проявляющееся в ценностно-смысловой самоорганизации действий и осознанной саморегуляции, приводящее к внутреннему изменению, окружающей действительности и отношений. В философских, психологических, педагогических исследованиях существует различное понимание субъектности. Это и освоение, реализация видов деятельности, и способность к саморегуляции, контролю деятельности, инициация деятельности и активность, способность к творчеству, рефлексия, ответственность, сотрудничество, способность решать внешние и внутренние противоречия, включение в общественное развитие и потребность в преобразовании действительности и др. В. В. Знаков подчеркивает, что в настоящий момент происходит переосмысление категории «субъект»: от его понимания как активного начала к самоконструированию и «к поиску таких технологий, в которых осуществляется раскрытие множественности вариантов динамики развития субъектности» [3, с.40]. Исследователи отмечают системный характер активности субъекта в его целостном отношении с требованиями деятельности. К. А. Абульханова считает, что субъектность реализуется через механизмы оценки, контроля и принятия решений, что является функциями менеджмента. Ведущим внешним фактором развития субъектности выступает подлинное диалогическое взаимодействие с членами коллектива [1,21]. В. И. Панов, выделяя три основных компонента субъектности: деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный, подчеркивает, что именно коммуникативный компонент имеет наибольшее значение для развития субъектности. Уровень развития коммуникативного компонента связан с благополучием социально – психологического климата в оценке педагогического коллектива, который реализуется в:

- удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в коллективе;
- удовлетворенность членов коллектива процессом труда;
- удовлетворенность членов коллектива результатами труда.

Педагогический коллектив отличается от других групп и коллективов не только спецификой деятельности. А.Н. Лутошкин выделяет следующие специфические особенности педагогического коллектива:

1. Полифункциональность - учитель одновременно выполняет функции учителя - предметника, классного руководителя, руководителя кружка и др. Решая профессиональные задачи, педагогический коллектив выходит за рамки школы он формирует педагогическую культуру родителей и общества в целом.

2. Самоуправляемость - основные вопросы жизни и деятельности педагогического коллектива обсуждаются на различных уровнях управления.

3. Деятельность коллегиальных органов управления развивает самостоятельность и инициативу членов педагогического коллектива. Но при этом коллегиальные органы четко определяют функциональные обязанности.

4. Коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты деятельности [5].

С. Ю. Головин, отмечает, что в коллективе формируется особый тип отношений, для которых характерны:

- 1) высокая сплоченность и организованность;
- 2) коллективное самоопределение, высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении;
- 3) коллективная идентификация, возможности для процессов интеграции и персонализации;
- 5) высокая референтность членов коллектива по отношению друг к другу;
- 6) объективность в возложении и принятии ответственности за результаты совместной деятельности, сознательная дисциплина;
- 7) признание авторитета руководителей, совмещающих признаки формальных и неформальных лидеров;
- 8) продуктивность работы [7].

Успешная работа педагогического коллектива зависит от хорошо налаженной кооперации труда учителей и всех специалистов образовательного учреждения. Я. Л. Коломинский в структуре взаимодействия и кооперации членов групп выделяет три составляющие: когнитивную, аффективную, поведенческую составляющую [4]. Для развития субъектности педагогического коллектива необходимо руководителю учебного учреждения важно создать необходимые условия на основе диагностики коллектива и его деятельности.

Нами было проведено исследование педагогического коллектива с целью развития субъектности данного коллектива. В диагностике использовались методики «СПСК» – социально-психологическая самооценка коллектива (О. Немов), анкета «Педагогический коллектив». Выявлен низкий и очень низкий уровень по шкалам «Стремление к сохранению целостности» - 43%, «Контактность» - 34%, «Открытость», «Организованность» - 30% Также низкие показатели присутствуют по шкалам «Сплоченность» -24%, «Ответственность»-12%. Самые благополучные результаты по шкале «Информированность» -60% учителей на высоком уровне. Это подчеркивает непонимание руководителем и членами коллектива роли психологических оснований развития коллектива как субъекта образовательной деятельности. Изучение коллектива через распределение на группы по стажу (I группа -до 10 лет, II группа – более 10 лет, III группа –более 30 лет) показало, что взаимоотношения с руководителем более проблематичны со стажем в группе более 30 лет. Во всех группах присутствует полная или частичная неудовлетворенность взаимодействием с руководителем. Высокий уровень развития коллектива определяет понимание и согласие с коллективными нормами. На вопрос: «Согласны ли Вы с нормами в коллективе?» большинство членов коллектива частично согласны или не согласны с нормами. В группе со стажем работы более 10 и более 30 лет наибольшее количество педагогов не согласных с коллективными нормами. Несогласие с нормами требует их изменения. Однако члены коллектива не стремятся изменять неудовлетворяющие их нормы коллектива, что свидетельствует о пассивном отношении к внутренней жизни коллектива, сниженном уровне субъектности данного коллектива. Педагоги плохо осознают особенности психологической атмосферы в коллективе, а значит и ее значение для развития субъектности. Исследование показало, что в основном педагоги затрудняются ответить на вопрос: «Какая атмосфера преобладает в коллективе?» Психологическая атмосфера определяется прежде всего отношением человека к делу, ради которого существует группа или коллектив, а также удовлетворенностью трудом. Выяснено,

что педагоги в основном не видят необходимости в помощи в эмоциональной саморегуляции. Это может объясняться недостаточным пониманием своих психологических состояний и их ролью в отношениях с коллегами. Лучше осознают потребность в помощи в эмоциональной саморегуляции в основном педагоги со стажем работы более 30 лет. Позитивными оказались ответы на вопросы об ответственности и удовлетворенности принадлежностью к коллективу. Эти показатели свидетельствуют, что потенциал данного коллектива высокий и существует необходимость в развитии субъектности, коллективной ответственности за реализуемые цели. Данные выводы подтверждают ответы на вопрос: «Способен ли коллектив решать сложные профессиональные задачи?». Большинство педагогов верят в потенциал коллектива, а значит мотивированны на повышение уровня развития коллектива для решения педагогических задач. Нами была создана Программа управления развитием педагогического коллектива и его субъектности с учетом проведенной диагностики. Программа состоит из двух блоков: теоретический блок и практический блок. В теоретический блок входят 12 тем:

1) Профессиональная группа и коллектив – общее и различия. 2) Этапы развития, которые проходит педагогический коллектив. 3) Эмпатия как механизм личностного и группового развития. ;4) Рефлексия как механизм развития социально-коммуникативной компетенции членов коллектива. 5) Межличностные отношения (Деловые и личностные отношения) в коллективе. 6) Конфликты как нарушение межличностных отношений 7) Ценности и идеи, которые объединяют коллектив 8) Лидер и его значения в развитии коллектива. 9) Современная деятельность как фактор сплоченности коллектива.10) Самоуправление в коллективе. 11)Нормы и коллективная этика. 12) Личное развитие педагогов и его роль в развитии коллектива. Практический блок представляет собой тренинг, состоящий из 12 занятий, направленных на формирование целостности группы и единства педагогических целей, коммуникативные связи и сплочение коллектива, развивающие субъектность педагогов и группы в целом.

Библиография:

1. Абульханова К. А. Личность как субъект деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М.: ПерСе, 2007. С. 121.
2. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ, 2003. – 408 с.
3. Знаков, В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия / В.В. Знаков П Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 9-44.
4. Коломинский Я.Л Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие. М.:2010 – 550с.
5. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Москва: Педагогика, 1988. – 128 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. - М.: ИК «Логос», 2009. - 272 с.
7. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. Издатель:Харвест, Минск, 1998. -799с.
8. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Изд. 4-е. - М. : ИПЛ, 1980. - С.357-358.

УДК 378.4(478-29)

СТРАТЕГИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В КГУ

Раковчена Татьяна

доктор пед. наук, конференциар
КГУ, г.Комрат, РМ e-mail: tatiana.rakovchena@yandex.ru
orcid id: 0000-0002-6045-1853

Яниогло Надежда

доктор экон. наук, конфер.
КГУ, г.Комрат, РМ
e-mail: ianioglo.n@gmail.com
orcid id: 0000-0003-1784-3824

Коврикова Раиса

доктор пед. наук, конференциар
КГУ, г.Комрат, РМ
e-mail: kovrikova_raisa@mail.ru
orcid id: 0000-0002-8686-7726

Abstract: The article presents the quality assurance strategy at the Comrat State University developed within the framework of the ERASMUS + project, "Improving the quality of the higher education system in Moldova (QFORTE)". The strategic goals of the university in the field of quality assurance for the next five years are presented.

Keywords: strategy, project, quality, consumer, educational services, employer.

В современных условиях значительно повышаются требования к уровню подготовки специалистов. Образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе. Одна из важнейших задач государства и общества - способствовать укреплению в общественном сознании представления об образовании и науке как определяющих факторов развития страны.

В связи с этим университеты обязаны предоставить своим выпускникам качественное образование, которое предполагает умение эффективно использовать свои знания, постоянно пополнять их и обновлять, повышать профессиональные умения и навыки с учетом последних достижений в науке, организовывать свою образовательную деятельность с учетом требований работодателей, государства, общества, самих студентов и их родителей. Повышение качества образования является необходимым и важным условием выживания и развития университета на рынке образовательных услуг.

Проблема повышения качества обучения в ВУЗе является ключевой для Республики Молдова. С этой целью республика участвует в проекте, финансируемом Европейским союзом ERASMUS +, «Повышение качества системы высшего образования в Молдове (QFORTE)», 618742-EPP-1-2020-1-MD-EPPKA2-SVHE-SP [3]

Цель проекта QFORTE - способствование интеграции Молдовы в Европейское пространство путем улучшения качества образовательных услуг в системе высшего образования. В целевые группы проекта включены: представители министерства, ответственные за высшее образование; руководители отделов, ответственных за качество в высшем образовании в агентстве по обеспечению качества, руководители и топ-менеджеры вузов, заведующие департаментов/отделов обеспечения качества, оперативный персонал отделов обеспечения качества.

Проект QFORTE направлен на обеспечение совершенствования политики в области внутреннего и внешнего обеспечения качества на национальном уровне. Он также нацелен на

поддержку своих членов в разработке внутренних систем качества и на продвижение институциональной культуры в области обеспечения качества.

Координатором в проекте является Государственный университет Молдовы. Партнерами в данном проекте выступают: Национальное агентство по обеспечению качества в образовании и исследованиях (ANACEC), Министерство образования и исследований Республики Молдова, Академия экономических исследований Молдовы, Бельцкий государственный университет им. А. Руссо, Государственный университет Кагул "Б.П. Хаждеу", Комратский Государственный Университет, Академия музыки, театра и искусств, Университет европейских экономических и политических исследований, Университет Монпелье, Франция, Университет Саламанки, Испания, Ляйпцигский университет, Германия, Европейский институт разработки политики и исследований в Мариборе (EPDRI), Словения, Сеть агентств по обеспечению качества в высшем образовании в Центральной и Восточной Европе, Германия.

В рамках данного проекта рабочей группой КГУ разработана стратегия обеспечения качества в КГУ, которая будет совершенствоваться по мере разработки и продвижения национальной законодательной базы и стимулирования нормативных изменений по обеспечению качества в высших учебных заведениях Молдовы [2]

Стратегия обеспечения качества направлена на реализацию политики в области качества в КГУ и охватывает внешние и внутренние гарантии качества, мероприятия по реализации и ожидаемые результаты. Стратегия обеспечения качества должна реализовываться на всех уровнях управления, может подвергаться анализу и пересмотру в случае необходимости. Документ разработан в соответствии с основными нормативными документами внутренними, республиканскими и европейскими

В соответствии с национальной стратегией развития Республики Молдова «Moldova 2030» одним из приоритетных направлений государственной политики на указанный период выступает направление II «Надежный человеческий и социальный капитал», цель 4. «Актуальное и качественное образование», Среднесрочный приоритет: «Качественное образование для всех» [1]. Исходя из обозначенной цели в национальной стратегии развития Республики Молдова, качество образования рассматривается как важнейшее условие конкурентоспособности высших учебных заведений. Таким образом, руководство Комратского госуниверситета берет на себя обязательство соответствовать государственным требованиям и систематически повышать эффективность системы управления качеством образования в ВУЗе.

При создании своей системы качества университет должен исходить из четкого понимания: зачем ему нужна эта система, чего сможет достичь с помощью нее и как можно измерить эффективность этой работы. Механизм управления качеством в КГУ есть, и он действует, однако его влияние на решение стратегических задач вуза в области качества требует повышения. Деятельность структур, ответственных за обеспечение качества в большей степени используется традиционное инспектирование. Однако, преимущественно инспектирующий стиль работы не может обеспечить должного успеха в области качества. В то же время качеством можно и нужно активно управлять.

В основу Системы качества образования в КГУ и данной Стратегии положены:

- Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в Европейском пространстве, разработанные Европейской ассоциацией по гарантии качества высшего образования ENQA;
- Методические рекомендации по проектированию, внедрению и развитию системы менеджмента качества в КГУ;
- неоценимый опыт внедрения подобных систем в других странах.

При разработке стратегии обеспечения качества в КГУ, был проведен анализ действующей системы обеспечения качества, организационной структуры. Стратегия соответствует основным требованиям серии стандартов ISO 9000:2015 (стандарт на

терминологию систем качества), ISO 9001:2015 (требования к системе качества), ISO 19011:2018 (Руководящие указания по проведению аудитов систем менеджмента) [4].

Кроме того, документ базируется на основных принципах менеджмента качества:

1. Ориентация на потребителя
2. Лидерство
3. Вовлечение персонала
4. Процессный подход
5. Улучшения
6. Решения, основанные на фактах
7. Управление взаимоотношениями

Одним из результативных механизмов для определения основных направлений планирования при разработке планов качества университета и его структурных подразделений является SWOT-анализ, который позволяет получить ясную оценку сил университета и ситуации на рынке услуг в рамках бюджетной и внебюджетной деятельности. SWOT-анализ разработан в соответствии со стандартом ISO 9000:2015.

В SWOT-анализе определены сильные стороны, слабые стороны, возможности и угрозы. SWOT-анализ позволил определить следующие стратегические цели в области обеспечения качества:

1. обеспечение внутренних и внешних гарантий качества образовательной деятельности в университете на уровне внутренних и международных стандартов;
2. повышение уровня удовлетворенности потребителей качеством предоставляемых университетом образовательных услуг.

В соответствии с программой стратегического развития КГУ на 2022-2026 годы реализация политики в области качества предполагает решение следующих **задач**:

- обеспечение условий для продуктивной и творческой работы ППС;
- повышения квалификации и роста профессионализма ППС и учебно-вспомогательного персонала КГУ посредством совершенствования системы персональной ответственности, оценки и мотивации труда работников;
- совершенствование организации и проведение образовательного процесса с учетом критериев качества, объективного контроля успеваемости обучающихся;
- совершенствование учебно-методической и нормативной документации по вопросам образования;
- перманентное внедрение современных образовательных технологий, в том числе усиление использования дистанционных технологии обучение;
- активное привлечение к учебному процессу и к разработке образовательных программ потенциальных работодателей;
- полномасштабное вовлечение университета к проведению внешней оценки качества образования;
- повышение качества воспитательной работы и внутренней культуры университета;
- формирование среды, способствующей нравственной, личностной самореализации обучающихся и преподавателей;
- сохранение и развитие корпоративной культуры университета как системы университетских ценностей;
- усиление роли студенческого самоуправления в обеспечении качества образования;
- проведение политики интеграции учебного процесса и научно-исследовательской деятельности;
- привлечения обучающихся на протяжении всего периода обучения к участию в проведении исследовательских работ;
- совершенствование системы управления качеством университета, обеспечивающей высокий уровень качества образовательного процесса;

- создание системы постоянного профессионального обучения для сотрудников университета в области управления и обеспечения гарантии качества образовательного процесса;
- диверсификация инструментов повышения эффективности деятельности университета, в том числе использование методологии стратегического менеджмента, проектного управления, механизмов программно-целевого финансирования, устанавливающих зависимость объемов ресурсного обеспечения от качества и результативности образовательных услуг, научных исследований и разработок, инструментов повышения эффективности деятельности трудовых коллективов структурных подразделений университета.

Для решения задач, поставленных в стратегии, согласно приоритетам, определенных в Стратегии обеспечения качества в КГУ, предложен план действий на 2022-2026 годы.

Реализация намеченных плана действий будет способствовать повышению качества образовательного процесса и качества подготовки выпускников, что, в свою очередь, является обязательным условием успешного функционирования и дальнейшего развития КГУ. С каждым днем все ярче и отчетливее проявляется тенденция усиления внешнего контроля качества подготовки специалистов в университете, особенно со стороны потребителей, работодателей, которые хотят, чтобы все их запросы были удовлетворены.

Библиография:

1. Strategie națională de dezvoltare „Moldova 2030” II **Capital uman și social robust**: 4. Educație relevantă și de calitate, Prioritate pe termen mediu: Educație de calitate pentru toți. Режим доступа: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf
2. Стратегия обеспечения качества в КГУ. Режим доступа: <https://kdu.md/images/Files/strategiya-obespecheniya-kachestva-29-09-2022.pdf>
3. QFORTE – Enhancement of Quality Assurance in Higher Education System in Moldova Reference number (618742-EPP-1-2020-1-MD-EPPKA2-CBHE-SP) <https://qforte.usm.md/>
4. Международные стандарты ISO серии 9000. ISO 9000:2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь». ISO 9001:2015 «Системы менеджмента качества. Требования». ISO 19011:2018 «Руководящие указания по проведению аудитов систем менеджмента» Режим доступа: <https://iso-management.com/wp-content/uploads/2018/09/ISO-9000-2015.pdf>

УДК 373.2

<https://orcid.org/0000-0001-5955-3564>; [0000-0003-4525-7056](https://orcid.org/0000-0003-4525-7056)

ОРГАНИЗАЦИЯ КРУЖКА В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Чалдышкина Наталья

канд.пед.наук, доцент

Марийский государственный университет, г.Йошкар-Ола, РМЭ

e-mail: chaldyshkina_n_n@mail.ru

orcid id: 0000-0003-4525-7056

Воеводина Дарья

e-mail: dashapronik@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5955-3564

Abstract the article discusses the importance of the mathematical circle in the formation of quantitative representations in children of primary preschool age and diagnostics, which was carried

out with the participation of children to understand the grammatical forms of singular and plural nouns; to understand the meaning of the words «many» and «little»; to understand the meaning of the words «many» and «one».

Keywords didactic games, formation of quantitative representations, preschoolers, mathematical circle, diagnostics

На современном этапе развития общества особое внимание уделяется воспитанию детей дошкольного возраста. Организация кружков в работе с дошкольниками разного возраста является существенным компонентом функционирования системы дошкольного образования.

Количественные представления – это важная категория знаний и представлений о мире. Кроме того, развитие таких представлений помогает постепенно подготавливать ребенка дошкольного возраста к школе, к качественному усвоению новых знаний, формировать такие навыки и качества как усидчивость, внимательность, любознательность, ответственность.

Важную роль в формировании количественных представлений у детей дошкольного возраста играет применение дидактических игр. Они интересны детям и с их помощью можно сформировать у них целый ряд навыков. Поэтому применение дидактических игр для формирования количественных представлений у дошкольников – это один из самых популярных методов в педагогике.

Формирование количественных представлений у дошкольников начинается с практических действий с величинами, деления их на элементы, сравнения соседних величин. Практические действия под руководством взрослых со многими вещами, восприятие звуков, движений и затем количества слов в соответствующем слове создают необходимую основу для формирования понятия числа.

Наибольшую трудность в школе испытывают те дети, у которых недостаточный объём полученных знаний в дошкольном образовательном учреждении. Такие дети проявляют интеллектуальную пассивность, у них отсутствует желание и стремление узнавать что-то новое. Ко всему прочему, в развитии важен не только объём знаний, который ребёнок получает, но и умение пользоваться им в самостоятельной деятельности. Поэтому обучению дошкольников в математическом аспекте отводится важное место.

Именно в младшем дошкольном возрасте происходит первое элементарное познание количества, являющееся необходимой ступенькой познания действительности. Ребенок еще не знаком с числами, а если и знаком, то не осознанно. Поэтому у него формируются неупорядоченные представления о количестве. Это является дочисловым этапом его развития [5]. Знакомство с множествами закладывает фундамент формирования количественных понятий и отношений.

Ценность игры для детского развития признаётся почти всеми специалистами, потому что играет очень важную роль. Существует множество доказательств того, что дидактические игры имеют решающее значение для формирования главных качеств дошкольника (творческое воображение, самосознание, развитие межличностных отношений и коммуникативных способностей) [7, с.15]. Проблематика дидактической игры была широко представлена в отечественной научной и методической литературе второй половины XX века (В.Н. Аванесова, З.М. Богуславская, А.К.Бондаренко, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, А.И. Сорокина, А.П. Усова и мн. др.) [1; 3; 8; 9].

Вопросы о необходимости регулярной подготовки ребенка к операциям количественного характера нашли отражение в работах таких выдающихся исследователей, как Н.А. Арапова-Пискарева, З.Б. Богуславская, Л.С. Выготский и др. [2; 3]. В данных работах отмечается, что формирование доматематических представлений у дошкольников происходит ежедневно, и, как правило, эти знания применяются к весьма ограниченному набору ситуаций. Методики и подходы к формированию количественных представлений в своих трудах представлены в исследованиях. Н.А. Менчинская, Л.С. Метлина, З.А. Михайлова и др. [6].

Проблемы развития количественного представления у дошкольников изучала А.М. Леушина [5]. Благодаря её работе методика обрела теоретическую, научную и психолого-педагогическую основу, закономерности развития количественных представлений у детей в связи с направленным обучением на занятиях в детском саду. Разработанная концепция обучения арифметике основана на выявлении и решении задач, развитии арифметических навыков в разное время в детском саду.

Л.С. Метлина в пособии «Занятия по математике в детском саду» описывает систему занятий и методы их проведения в разных возрастных группах с учетом форм формирования математических образов и применения основных дидактических принципов.

На базе МБДОУ «Детский сад №42 «Кораблик» г.Йошкар-Олы Республики Марий Эл (Россия) проведено экспериментальное исследование с участием детей младшего дошкольного возраста.

Для проведения исследования было набрано 2 группы дошкольников:

- 1) экспериментальная группа «Крыжовник» – 26 человек (ЭГ);
- 2) контрольная группа «Рыбка» – 28 человек (КГ).

Для диагностики сформированности количественных представлений у детей младшего дошкольного возраста были использованы следующие методики Л.И. Ермолаевой:

1. Понимание грамматических форм единственного и множественного числа существительных.

2. Понимание значения слов «много» и «мало» в условиях ориентации ребенка на площадь занимаемого предметной группой пространства.

3. Понимание значения слов «много» и «один».

Представим результаты, полученные по методике Л.И. Ермолаевой на понимание грамматических форм единственного и множественного числа существительных: высокий уровень показали - 17% у детей ЭГ и у детей 25% КГ, эти дети правильно выполнили все задания, продемонстрировали высокий уровень знаний грамматических форм множественного и единственного числа существительных, 49% ЭГ и 46% КГ показали средний уровень знаний, 34% ЭГ и 29% КГ - низкий уровень знаний.

На основе полученных по методике на понимание значения слов «много» и «мало» данных установлено, что высокий уровень показали 16% ЭГ и 22% КГ, эти дети имеют хорошее представление о различии понятий «много» и «мало», 39% ЭГ и 45% КГ – средний уровень, 45% ЭГ и 33% КГ – низкий уровень.

При обработке данных, полученных по методике на понимание значения слов «много» и «один», выявлено, что 23% ЭГ и 28% КГ имеют высокий уровень, 43% ЭГ и 51% КГ имеют средний уровень, 34% ЭГ и 21% КГ – низкий.

По результатам проведенных методик диагностики можно сделать вывод о том, что уровень сформированности количественных представлений у детей экспериментальной и контрольной группы примерно одинаковый. Однако диагностика показала, что работа с количественными представлениями некоторых детей нуждается в дополнительной индивидуальной работе, нужно реализовывать определенные методы, направленные на развитие количественных представлений у детей. Такие методы должны быть различными, они должны формировать комплексную систему количественных представлений у детей.

С детьми, чей уровень сформированности количественных представлений оказался ниже, требуется углубленная работа.

Цель следующего этапа – проведение кружковой работы с применением дидактических игр математического содержания для формирования количественных представлений у детей младшей дошкольной группы.

В комплексном подходе к образованию дошкольников в педагогике важную роль играют развивающие игры и занимательные развлечения. Они эмоционально захватывают детей, вызывают у них интерес. Поиск ответа, процесс решения, которые основаны на интересе к решению задач, невозможны без активной мыслительной деятельности. В процессе игры с

занимательным математическим материалом дети дошкольного возраста овладевают способностью творчески относиться к решению задач, вести поиск её решения без помощи взрослых, проявляя при этом инициативность. Эти и объясняется значение занимательных задач кружковой работы в познавательном развитии младших дошкольников.

Занимательный математический материал является высококачественным средством воспитания у детей уже в младшем дошкольном возрасте интереса к математике, к желанию проявлять умственное напряжение, к логике, к умению сосредотачивать внимание на проблеме. Решение разного рода нестандартных задач способствует формированию и в дальнейшем совершенствованию умственных способностей, а именно логике мыслей, рассуждений и действий, сообразительности, смекалки, пространственных представлений, гибкости мыслительного процесса.

Именно поэтому нами был разработан кружок «Весёлый счёт», составлен план работы по формированию количественных представлений у детей младшего дошкольного возраста и были проведены соответствующие занятия в рамках кружка. Разработанная программа кружка – это желание педагога дошкольного образования возможности использовать занимательный материал в математическом развитии детей.

Задачи кружка «Весёлый счёт»:

- обеспечить освоение детьми отношений групп предметов по количеству, приёмов сравнений множеств (наложение, приложение) в единстве использования соответствующих слов и простых высказываний;
- актуализировать полученные приёмы и навыки в режимных моментах;
- обогатить предметно-развивающую среду за счёт пополнения дидактических игр с опорой на зрительные, слуховые, тактильные анализаторы.

При разработке программы кружка по формированию количественных представлений у детей мы опирались на исследования Н.А. Араповой-Пискаревой, С.Ю. Афонькина, А.В. Белошистой, Л.Я. Береславского и др. [2].

Данный кружок педагогически целесообразен, так как при реализации программы, которая целостно вписывается в образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения, он становится важной частью для математического развития младших дошкольников.

Нами проводились с детьми занятия на такие темы, как «Обручи», «Чего не стало?», «Большой - маленький», «Геометрические фигуры. Логические задачи», «Сравнение предметов по величине» и другие.

Затем проводилась итоговая диагностика уровня сформированности количественных представлений у детей младшего дошкольного возраста. Её цель заключалась в том, чтобы проследить динамику развития количественных представлений у детей младшего дошкольного возраста после проведённых занятий. Результаты диагностики после проведённых занятий следующие: наблюдается положительная динамика по определённым видам количественных представлений.

При проведении итоговой диагностики отмечаем положительную динамику по пониманию грамматических форм единственного и множественного числа существительных у детей экспериментальной группы. Увеличилось число детей с высоким и средним уровнем представлений, а число детей с низким уровнем представлений уменьшилось. Высокий уровень в ЭГ увеличился на 10,5%. Средний уровень ЭГ увеличился на 11,3%. Низкий уровень ЭГ уменьшился на 21,8%.

При изучении уровня сформированности понимания слов «много» и «мало» на итоговом этапе выявлено, что в экспериментальной группе показатели высокого уровня увеличились на 18,6%, среднего – увеличились на 5,2%, а показатели низкого уровня уменьшились на 23,8%. В контрольной группе количество приверженцев осталось неизменным, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

Результаты изменений понимания значения слов «много» и «один» следующие: в экспериментальной группе показатели высокого уровня увеличились на 16,4%, среднего – увеличились на 3,2%, а показатели низкого уровня уменьшились на 19,6%.

Итогом реализации кружка «Весёлый счёт» является повышение уровня сформированности количественных представлений у детей младшего дошкольного возраста. В том числе, включая:

- мотивацию к самостоятельному использованию развивающих дидактических игр;
- развитие у детей математических представлений;
- развитие и обогащение словаря детей младшего дошкольного возраста.
- освоение педагогами технологий, направленных на умственное развитие детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о значительном улучшении показателей сформированности количественных представлений у детей младшего дошкольного возраста. После итоговой диагностики прослеживается улучшение показателей у детей экспериментальной группы. Проведение кружка «Весёлый счёт» с применением дидактических игр математического содержания положительно повлияло на повышение уровня сформированности количественных представлений младших дошкольников.

Библиография:

1. Аванесова, В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду [Текст] / В.Н. Аванесова. - М.: «Академия», 2002. - 188 с.
2. Арапова-Пискарева, Н.А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду [Текст] / Н.А. Арапова-Пискарева. - М.: Мозаика-Синтез, 2006. - 96 с.
3. Богуславская, З.М. Психологические особенности познавательной деятельности дошкольников в условиях дидактической игры [Текст] / З.М. Богуславская. - М.: Радуга, 2004. - 221 с.
4. Ежкова, Н.С. Дошкольная педагогика / Н.С. Ежкова. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 183 с.
5. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Текст] / А.М. Леушина; - М.: Просвещение, 1974. - 368 с.
6. Михайлова, З.А. Игровые задачи для дошкольников [Текст] / З.А. Михайлова. - М.: Детство-Пресс, 2015. - 144 с.
7. Смирнова, Е.О. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова. – М.: Детство-Пресс, 2013. – 46 с.
8. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
9. Усова, А.П. Роль игры в детском саду [Текст] / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1970. – 274 с.

УДК: 37.018

<https://orcid.org/0000-0003-2727-8435>

САЙТ ДОО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОО

Научный руководитель: **Петухова Ольга**

Канд. пед. наук, доцент, зав. каф.
метод. и управ. образов. систем. ФГБОУ ВО
«Марийский государственный университет»
E-mail: art-ga@mail.ru

Буркова Анастасия
студент ДО-27 ФГБОУ ВО
«Марийский государственный университет»
E-mail: nastyaburkova66@gmail.com
orcid id: 0000-0003-2727-8435

Abstract: This article is devoted to the study of the development of psychological and pedagogical competence of parents of preschool children through the use of the preschool institution's website. The essence of the concept - psychological and pedagogical competence of parents, which includes a number of specific competencies, is revealed. The article also reveals modern forms of work with parents, in particular, the creation of a website of a preschool educational institution and its tasks when working with parents.

Keywords: FGOS DO, psychological and pedagogical competence, competence, forms of interaction between preschool and parents, Internet resource, website, innovations.

В современной дошкольной педагогике взаимодействие педагогов и родителей является одной из наиболее актуальных и важных проблем.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 44, п.1) родители (законные представители) имеют в право на воспитание и обучение детей перед всеми лицами и являются непосредственными участниками образовательных отношений. Именно они и закладывают основы нравственного интеллектуального и физического развития личности ребенка.

Главная задача родителей - это создать в семье специальный эмоциональный микроклимат, благодаря нему ребенку будет легче ориентироваться в социуме, у него сформируется мировоззрение, ценностные ориентации. Родители не обладают достаточным знанием определенных и возрастных особенностей развития ребенка, тем самым воспитывают своих детей интуитивно.

Государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит перед дошкольной образовательной организацией задачу «обеспечения психологической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей», ориентирует педагогов на тесное взаимодействие с семьями воспитанников и предполагает участие родителей в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации[3].

В настоящее время создаются новые подходы к организации взаимодействия ДОО и семьи. Они не требуют определенной подготовки и обоснованности, в процессе плодотворной организованной, систематизированной работы педагогов с родителями, направленной на повышение их психолого-педагогической компетентности.

Родительская компетентность базируется на ряде компетенций, которые проявляются в знаниях и опыте в определенной области. Совокупность компетенций, обеспечивают

готовность к реализации воспитательной функции, составляют основу родительской компетентности. Быть компетентным родителем – означает уметь мобилизовать в определенной ситуации воспитания собственного ребенка имеющиеся воспитательные компетенции.

В современной педагогической науке имеется множество исследований, посвященных проблеме формирования компетентности (Ю.Н. Кулюткин, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, А.А. Майер, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, А.В. Хуторской). Они помогают лучше раскрыть сущность, содержание и структура данного понятия, в них отражены вопросы развития профессиональной, педагогической, социальной, личностной компетентности.

Проявление компетентности у родителей понимается учеными с различных сторон, это понимание ведущей роли нравственного воспитания детей в семье с раннего возраста, уважение к личности ребенка, связь семьи и общества, несправедливого отношения, приоритетность воспитания всесторонне развитой личности с учетом индивидуальных особенностей и способностей ребенка, понимание родителями ответственности за воспитание своего ребенка.

О.В. Бабич рассматривает психолого-педагогическую компетентность родителей как способность к воспитанию ребенка с учетом его интересов. Важным элементом в структуре педагогической культуры автор считает гуманную педагогическую позицию личностных качеств родителей, их образованности, педагогических знаний [2].

Ф.С. Газизова в своих исследованиях доказала, что родительская компетентность базируется на ключевых и сопутствующих компетенциях. В качестве основных ею выделены:

- информационная (когнитивная) компетенция, включающая объем знаний, по общим вопросам (основам) анатомии, физиологии, психологии, педагогики, частных методик;
- мотивационная компетенция, отражает наличие потребностей и социально- значимых мотивов реализации воспитательной функции, интерес к личностному развитию своих детей;
- технологическая (процессуальная) компетенция, проявляется в овладении способами организации взаимодействия со своими детьми в процессе решения воспитательных задач;
- коммуникативная компетенция, предполагает ориентацию родителей на бесконфликтное, диалоговое общение;
- аналитическая (рефлексивная) компетенция, проявляется в умении анализировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции, оценивать результаты собственных достижений в личностном развитии своего ребенка.

Развитие родительской компетентности - сложный и динамичный процесс, осуществляемый в ходе семейного самообразования и при непосредственном содействии педагогов образовательных учреждений. Формы взаимодействия детского сада с семьями воспитанников - это способы организации их совместной деятельности и общения. Выделяют традиционные (беседы, круглые столы, собрания и т.д.), так и современные (тренинги, мастер классы, создание сайта ДОО).

Детский сад остается «закрытым» учреждением. Родители имеют смутное представление о ходе воспитательного и образовательного процессов. Они считают, что детям уделяется мало внимания. Не прислушиваются к их мнению, игнорируют просьбы. Современные родители мало стали обращать внимание на информационные папки-передвижки в группах, редко замечают объявления, пока воспитатель не обратит их внимание.

Сайт группы решает проблему «информационного кризиса». Посещая страничку в сети, родители могут ознакомиться с режимом дня, планом проведения мероприятий, успехами и достижениями детей, просмотреть фотографии, задать интересующий их вопрос или получить консультацию узкого специалиста (логопеда, психолога). Сайт группы должен быть интерактивен — сайт должен предоставлять пользователю возможности диалога.

Задачами сайта являются:

- оповещение родителей о деятельности в группе;

- помещение советов воспитателей и других специалистов;
- рассмотрение дидактических материалов, применяемых при обучении воспитанников в группе и разработка в возможности для родителей применять данный материал дома;
- разработка фото- архива и видео- архива с детских праздников, архив творческих работ детей с возможностью их просмотра и применения всеми родителями;
- размещение информации, которая необходима для развития их ребенка.

Несмотря на, то, что в семьях накоплен достаточный опыт успешного воспитания и формирования ценностей семейного воспитания и домашнего обучения детей, в семьях допускаются ошибки воспитания и развития детей, что сказывается на дальнейшем развитии ребёнка. Сайт детского сада может стать инструментом, помогающим эти ошибки не допустить [1].

Можно сделать вывод, что повышение родительской компетентности возможно через активное внедрение в воспитательно-образовательный процесс информационных технологий. Можно с уверенностью сказать, что сайт является эффективным техническим средством, не только воспитания и всесторонне развития детей, но и направлено на развитие психолого-педагогической компетентности родителей.

Библиография:

1. Евкова, А.Г. Разработка сайта дошкольного учреждения//Воспитатель ДОО. - 2020. - № 12. – С.88 – 94.
2. Белоусова, Р.Ю. Актуальные вопросы разработки контента сайта ДОО в соответствии с требованиями законодательства//Управление ДОО в условиях нового законодательства-2020.-С.12-25.
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

УДК 374.73

0000-0001-8944-3788

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИЕ

Гараева Роя Талех гызы .

Докторант,Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанской Республики,

e-mail: roya888@hotmail.com,

orcid id 0000-0001-8944-3788

Abstract: The article is devoted to the planning and organizing in education system. The planning, organization and management of education often reflects local circumstances and the stage of development of education in a society. Planning is carried out at different time horizons and is implemented through organizational structures that support education as a social process. Education related to the environment is carried out through the formal curriculum, through the climate and spirit of educational institutions, and in broader educational areas. The article examines the external and internal features that determine the potential for modernization and development vector of effective management systems to identify effective ways of organizing in modern geopolitical, economic and social conditions.

Key words: organizing, educational management, leadership, activity, effective management

Лидерство играет жизненно важную роль в создании условий для успеха на всех уровнях системы образования и обучения. Руководители образовательных учреждениях играют важную роль в установлении эффективных связей между различными уровнями образования и обучения, семьями, миром труда и местным сообществом с общей целью повышения успеваемости учащихся.

Планирование, организация и управление образованием во многом основаны на целях и задачах образовательной системы страны. Видение образования определяется не только традициями и философией страны, но и экономическими и социальными условиями этой страны. Разнообразие способов планирования и организации образования вытекает из этих традиций и экономических, социальных и политических обстоятельств страны и обычно разрабатывается централизованно, и применяется на местах. Образование не только ориентировано на личность, формирование и развитие этой личности, но и играет очень важную роль в развитии социальной политики страны. Планирование и организация образования связаны с этими целями.

Образовательный менеджмент - это область, связанная с работой образовательных организаций. Это процесс планирования, организации и руководства деятельностью в образовательной учреждении, эффективного использования человеческих и материальных ресурсов для достижения целей. Это не область, ограниченная директорами. Все стороны, участвующие в образовании, должны получить представление об управлении образованием, поскольку жизненно важно помочь образовательным учреждениям успешно функционировать и эффективно достигать своих целей.

Организация — это процесс объединения людей, организации ресурсов и распределения запланированной работы, необходимой для выполнения плана менеджеров. Организация управляется целями, определенными в процессе управленческого планирования. Он включает в себя разработку организационной структуры, которая позволяет эффективно выполнять задачи для достижения целей и достижения целей.

Организация – это функция управления, которая следует за планированием. Это функция, в которой происходит синхронизация и сочетание человеческих, физических и финансовых ресурсов. Все три ресурса важны для получения результатов. Таким образом, организационная функция помогает в достижении результатов. По словам Честера Барнарда, [1], “Организация — это функция, с помощью которой концерн может определить ролевые позиции, связанные с ними работы и координацию между властью и ответственностью”. Следовательно, менеджер всегда должен организовать, чтобы получить результаты.

Большая часть организационной деятельности связана с разработкой организационной структуры для того, чтобы собрать людей в иерархию отчетности и полномочий. Организационная структура определяет отношения отчетности, очерчивает формальные каналы связи и описывает, как отдельные действия отдельных лиц связаны друг с другом.

Общие обязанности в этом отношении включают:

- ✓ *Деятельность* - Определение необходимых видов деятельности и классифицирование их.
- ✓ *Группировка* — группирование деятельности компании в работающих отделах.
- ✓ *Ответственность* - Назначение полномочия и ответственность подчиненным руководителям.

- ✓ *Отношения*- Развивание рабочих отношений между начальниками и подчиненными в отделе или подразделении.
- ✓ *Правила*- Создания политики, процедуры и план контроля.

Организационный процесс может быть эффективным, если у менеджеров есть определенные ориентиры, чтобы они могли принимать решения и действовать. Для эффективной организации менеджер может использовать следующие принципы организации:

- *Принцип специализации* - Согласно принципу, вся работа должна распределяться между подчиненными на основе квалификации, способностей и навыков. Именно за счет разделения труда может быть достигнута специализация, что приводит к эффективной организации.
- *Принцип функционального определения* - в соответствии с этим принципом все функции должны быть полностью и четко распределены между руководителями и подчиненными. Этого можно добиться путем четкого определения обязанностей, ответственности, полномочий и отношений людей по отношению друг к другу. Уточнение отношений между властью и ответственностью помогает в достижении координации и, таким образом, организации может происходить эффективно. Например, основные функции производства, сбыта и финансов, а также отношения полномочий и ответственности в этих отделах должны быть четко определены для каждого лица, прикрепленного к этому отделу. Прояснение отношений между властью и ответственностью помогает в эффективной организации.
- *Принципы диапазона контроля/надзора* - В соответствии с этим принципом— это диапазон надзора, который отображает количество сотрудников, которыми может эффективно управлять и один менеджер. В соответствии с этим принципом руководитель должен иметь возможность решать, какое количество подчиненных ему сотрудников следует решать. Это решение можно принять, выбрав широкий или узкий пролет.

Цели планирования образования значительно различаются от страны к стране, и на разных уровнях каждой системы образования существуют разные цели. Планирование обычно основывается на четком видении цели образовательного предприятия, а также на понимании будущих потребностей общества и отдельных лиц, составляющих это общество. Способы планирования должны основываться на эффективном использовании имеющихся ресурсов, как «человеческих», так и финансовых. Целью планирования в образовании также является гармонизация общества с той культурой, которая повлияла на это общество и сформировала его. Эффективное планирование образования приводит к этой гармонии несколькими способами, но особенно за счет соответствующей «горизонтальной интеграции» финансовых, человеческих, политических, экологических и других социальных условий страны. Эффективное управление образованием должно демонстрировать взаимосвязь между международной, национальной и местной политикой и практикой в области образования. В конце этой цепочки влияние образование очень активно занимается местная практика, и эта практика должна обращать внимание на местную среду, в которой она должна работать.

Планирование имеет большое значение, так как позволяет узнать реальность того контекста, для которого оно предназначено, а затем организовать основные элементы педагогического дела. В связи с этим школьное планирование пропагандируется как приоритет групповой организации, включающей все сегменты образования, такие как:

учителя из всех областей, учащиеся, административные и окружающие сообщества. Поэтому, поскольку индивидуальные решения не могут быть конкретизированы, необходимо обсуждение, чтобы установить цели, задачи, ценности, установки и обсудить возможные общие проблемы школы. Таким образом, школа становится демократичной.

Однако при отсутствии диалога, необходимого для улучшения планирования, некоторые учителя испытывают трудности в развитии своей преподавательской деятельности. Точно так же подчеркивается отсутствие непрерывного обучения, чтобы можно было понять правдивость важности акта планирования и обновленных педагогических методов.

Учебная программа направлена на руководство деятельностью учителя в педагогической практике с учетом школьной деятельности, включая планирование, оценку и другие виды деятельности, разработанные учителем в классе. Чтобы достичь этих успехов, учитель должен знать, как направлять разработку учебной программы, определяя первичное содержание.

Поэтому при планировании учебного плана в целях разработки педагогических методов необходимо обращать внимание на условия обучения как внутри, так и вне школьной среды, принимая во внимание, что роль, которую должен играть учитель, заключается в планировании или прогнозировании обучения в преподавании, а не только в распространении целей, которые должны быть проанализированы или изучены студентами. Наконец, важно, чтобы в классе была разработана методологическая организация содержания, чтобы обеспечить элементы для успеха процесса обучения.

Хосе К. Либанео [2], утверждал что, планирование имеет большое значение, поскольку оно имеет большое значение, поскольку оно заключается в том, что оно является “процессом рационализации, организации и координации преподавательской деятельности, формулирования школьной деятельности и проблемы социального контекста”. Таким образом, она вносит соответствующий вклад в достижение поставленных целей, своевременно выполняя определенные шаги, в связи с чем дает положительные результаты.

Планирование учебной программы – это междисциплинарная работа, которая приносит пользу учебному процессу, поскольку идеализирует все действия, которые ученик будет выполнять под руководством школы для достижения целей образования. Ведь он должен быть организован каждым учебным заведением индивидуально. Однако, по словам Менегола, [6], «Планировать образовательный процесс – значит планировать неопределенное время, потому что образование – это не процесс, результаты которого могут быть полностью [...] определены или заранее определены. выбраны, как если бы они были результатом чисто механического и бессмысленного действия »

Важно подчеркнуть, что планирование должно основываться на осуществлении всех мероприятий, которые предстоит сделать, однако учителя сталкиваются со многими препятствиями в сборке одного и того же и в ходе его применения. Это незаменимый инструмент, его следует оценивать в ходе его производства, в применении с объективными целями и, особенно в оценке, с учетом полученных результатов. Учебная программа и планирование всегда должны быть взаимосвязаны, так что есть действия-размышления-действия, с тем чтобы подтвердить успех всего желаемого процесса, и, таким образом, созерцать со значением главной цели, обучения студентов.

Библиография:

1. Честер Барнард книга 'Функции руководителя' 1938.

2. Хосе К. Либанео, доктор философии и истории образования, 1994 год, стр.22
3. Платт, Уильям Дж., Международный институт планирования образования ЮНЕСКО, «Исследования для планирования образования: заметки о возникающих потребностях», 1970
4. Би Джей МакГеттрик, Декан педагогического факультета Университета Глазго, Шотландия, Великобритания, «Планирование, организация и управление образование»
5. Штайнер М., Развитие глобального учителя: теория и практика начального педагогического образования, 174 стр., 1996
6. Менеголла и Сантана. Почему план? Как планировать? Учебный план и класс. 11-е изд. Голоса издателя. Петрополис. 2001.
7. Центральный государственный исторический архив Азербайджанской Республики
8. Франсинете Пессоа , Норонья, Хусинейде Кампос , Ногейра младший, Карлос Альберто Алмейда , Пессоа, Андреа Принтес Ногейра «Планирование и учебная программа: важность и вклад в образовательный процесс»

УДК 37.091.14:005

<https://orcid.org/0000-0002-6749-6341>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГА

Лелюхин Владимир

преподаватель физического воспитания

ПУТЛ «М. Коцюбинский»

г Кишинев, РМ

e-mail: volodea62@mail.ru

orcid id: 00000002-6746341

Abstract. The article discusses the concept of pedagogical management, its content is aimed at developing a culture of managerial activity in the educational sphere. From the point of view of the management of educational systems, pedagogical management is a branch of pedagogy, the subject of which is the organization of management in the field of education in educational institutions

Keywords. pedagogical management, types of leadership, educational systems, organization of management.

Наше время- это время значительных социально-экономических изменений. Эти изменения направлены на модернизацию системы в профессиональном образовании, которые требуют повышения качества во всех видах профессионального образования.

Самым значимым направлением является повышение уровня готовности молодых специалистов к организационно-управленческой деятельности. Для этого назрела необходимость изменения самой модели управления названной системы.

Цель - разработать оптимальную модель так, чтобы были четко распределены и согласованы все компетенции и полномочия, функции, ответственность всех субъектов образовательной политики.

Из этого определяются **главные задачи педагогического менеджмента:**

- постановка целей и задач;
- планирование процесса;
- контроль и координация процесса;

- обеспечение высокой мотивации участников;
- анализ результатов.

Нельзя игнорировать то, что образовательная система как социальный институт требует в данный момент решения задач и поиск общих подходов социального управления. Требуется решения проблема оптимизации процессов перехода образовательной системы из одного состояния в другое. Необходима совокупность различных мероприятий, которые направлены на обеспечение эффективного и устойчивого функционирования образовательного процесса в условиях современных учебных и воспитательных учреждений. **Основные задачи:**

- воспитательные и методические;
- организационные;
- имиджевые;
- финансовые;
- информационные;
- дидактические;
- плановые;
- кадровые;
- снабженческие;
- контрольно-мониторинговые.

Поэтому назрела необходимость выделения в отдельный вид подготовку будущего менеджера образования. Педагогический менеджмент - это интеграция двух наук - педагогики и менеджмента. Этот курс объединяет такие дисциплины как педагогические технологии, общая и профессиональная педагогика, психология, организация методической и воспитательной работы и т.д. Теоретическая подготовка необходима на основе изучения курса "Педагогический менеджмент"; практическая - применение практикума "Управленческая деятельность педагога".

Отсюда вытекают следующие задачи:

формирование организационно-управленческих знаний, умений, навыков;
развитие профессионально-значимых качеств в личности (коммуникативность, память, внимание, ответственность), воспитание организационной культуры.

В качестве компонентов педагогического менеджмента предлагаются следующие составляющие:

- образовательный;
- организация процесса обучения и воспитания;
- мотивационный - обеспечивает цель совместного трудового процесса;
- когнитивный - отражает методы развития корпоративного мышления;
- деятельностный - применяется в рамках использования научных педагогических подходов;
- творческий - педагогическая деятельность направлена на творческий характер работ, постановку целей и разработки их достижения;
- информационный - определяет информацию как предмет педагогической деятельности;
- интегративный - осуществление реализации функций управления учебной деятельности.

Использование и соблюдение всех этих составляющих создает своеобразный, ни на кого не похожий продукт, а продукт этот - человек. Это значит, что менеджмент в педагогической системе обладает определенной спецификой, которая имеет ряд **особенностей:**

- непосредственное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса;
- дифференциация и индивидуализация образовательных услуг;
- функционирование организации от поведения потребителей;

- проблематичность создания запасов;
- владение совершенными навыками работы с потребителями;
- сложность в определении эффективности работы персонала.

Применение всех этих особенностей и воплощение в жизнь зависит, в первую очередь, от руководителя образовательного учреждения. Руководитель должен обладать качествами, которые дадут возможность успешного образовательного процесса.

- Выделяется **пять типов лидерства:**

- техническое - руководитель максимально компетентен в планировании, организации, составлении бюджета, учебного расписания;

- человеческое лидерство - налаженный контакт с людьми, оказание поддержки коллектива и управления конфликтами;

- образовательное - успешная диагностика проблем школы и учителей, оказание помощи в оценке учителей, успешное составление учебного плана;

- символическое - школу знает не по названию, а по фамилии руководителя. Он принимает участие в церемониях, собраниях, знает по именам сотрудников и учеников, посещает занятия, делает обходы школы. Педагогический коллектив и ученики ощущают и понимают, что руководитель ценит их, поддерживает, вселяет уверенность в реализации всех действий;

- культурное - главный хранитель традиций школы и ее символов.

Таким образом, для успешного обеспечения образовательного процесса и руководитель и подчиненные должны сочетать в себе и в работе различные типы и навыки работы.

Педагогический менеджмент в конечном счете является все-таки разновидностью социального менеджмента. От знаний основных понятий педагогического менеджмента зависит качество управления педагогическим процессом.

Библиография

1. Беспалько В.П. “Слагаемое педагогических технологий” Москва. Педагогика. 1989 г.
2. Ситаров В.А., Смирнов А.И. “Культура предпринимательства” Вологда. издание Полиграфист, 2006 г.
3. Файоль А. “Управление - это наука и искусство” Москва, 1992г.
4. Львов Л.В. “Педагогический менеджмент” Уч. пособие, Челябинск, ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2008 г
5. Водопьянова Н.Г., Шардар, ГКУОСШ им.М.Горького
6. Теория и методика физического воспитания : учеб. для ин-тов физ. культ. в 2 т. / под общ. ред. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1976. – 2 т.
7. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов; под общ. ред. Ж. К. Холодова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000.
8. Национальный куррикулум . Начальное образование . Кишинэу ., 2018 г Министерство Образования , культуры и исследования РМ
9. Национальный куррикулум. Физическое воспитание . Классы 5-12 , Кишинэу , 2020
10. Филипов В, Панфил С. Национальный гид . Физическое воспитание. Кишинэу , 2007 г

УДК 37.091.32:004

<https://orcid.org/0000-0002-8110-2791>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА SLACK ДЛЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Беспечная Светлана

учитель информатики

Теоретический лицей им. Аксентия Долженко

г. Вулканешты РМ

e-mail: sbespecinaia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8110-2791>

Abstract: In this article, the author describes in detail the possibilities of using the Slack virtual space to create a personal electronic portfolio or team work. The article lists the pros and cons of Slack - space. The functionality of Slack is disclosed in detail.

Keywords: teacher, portfolio, functionality, applications, channel, video conference, messages, files, information.

Спектр деятельности современного педагога может быть достаточно широк и огромен, поэтому собрать все результаты учебной и внеучебной деятельности в одном документе на сегодняшний момент просто невозможно. В этом случае возникает необходимость создания электронного портфолио, который объединит все достижения педагога и поможет представить все аспекты его деятельности в виде полной картины[2].

Портфолио учителя – это способ фиксирования, накопления материалов, демонстрирующих уровень профессионализма учителя и умения решать задачи своей профессиональной деятельности. Портфолио учителя показывает уровень подготовленности педагога и уровень активности в учебных и внеучебных видах деятельности[3].

С развитием Интернета бумажный вариант портфолио учителя в виде необъемной папки, был заменен электронным. При этом структура портфолио не поменялась. Может поменяться содержание и объем портфолио, так как электронный вариант позволяет прикрепить весь файл целиком, а не краткие основные моменты. При этом не следует забывать, что бумажный вариант портфолио не все смогут увидеть и оценить. Аудитория Интернета настолько велика, что сотни людей смогут по ссылке увидеть ваше портфолио и оценить его по достоинству, воспользоваться или поделиться передовыми педагогическими идеями. Бумажный вариант, лежащий в шкафу, не представляет никакой ценности ни для педагога, ни для общественности. На сегодняшний день публикация в сети портфолио просто необходима[2].

Хочу предложить использование виртуального пространства Slack для создания и публикации электронного портфолио педагога или методической комиссии. Slack собирает в одном окне обсуждения в общих темах (*каналах*), частных группах и личных сообщениях; имеет собственный хостинг, режим предпросмотра изображений и позволяет искать среди всех сообщений сразу. Кроме того, Slack поддерживает интеграцию с почти 100 сторонними сервисами, такими как Dropbox, GoogleDrive, GitHub, GoogleDocs, GoogleHangouts, GoogleCalendar, Twitter, Trello. Регистрация простая: в строке браузера необходимо набрать <https://slack.com/>[4], затем указать свой gmailакаунт (Рис. 1).



Рис. 1. Стартовая страница

В сервисе предусмотрены чаты, группировка каналов, возможность обмена текстовыми и голосовыми сообщениями, получение файлов и уведомлений, видеозвонки и не только. Пространство Slack можно разбить на каналы: каждый канал – это отдельная часть электронного портфолио (Рис. 2).

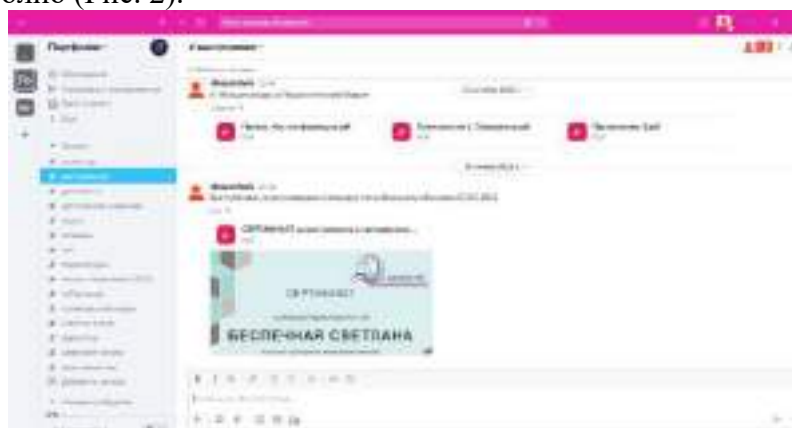


Рис. 2. Структура Slack

Количество каналов не ограничено. Каналы могут быть частными и публичными. Каналу можно задать своё имя, которое обязательно должно начинаться с символа #. Slack можно использовать для решения многих задач: структурирования и хранения данных, эффективная организация проектов, взаимодействие между членами команды.

Хочу отметить все положительные стороны использования Slack[5]:

- Простой и удобный интерфейс для любого пользователя.
- Загрузка файлов любого формата — текстовых, графических, видео, чертежей и схем, выполненных с помощью специализированных программ.
- Эффективное взаимодействие с другими платформами. Обеспечивает быстрый доступ к данным, редактирование и хранение документов и другие полезные опции.
- Упоминание пользователей в комментариях. Педагог получит звуковое оповещение или всплывающее уведомление и быстро отреагирует на него.
- Расширенная функция поиска. Доступны различные критерии — дата, имя пользователя, ключевые слова, другие параметры.
- Отличная организация групповых каналов. Легко найти ответ на вопрос, разобраться, кто к кому обратился.
- Универсальность. Приложение совместимо с устройствами на базе iOS, Android, ОС Windows, Linux, MacOS.
- Высокая точность настроек. Сервис легко адаптировать под индивидуальные потребности пользователей.
- Много полезных функций. Среди них — форматирование сообщений, установка режимов оповещения, передача файлов в каналах.
- Одним из наиболее важных инструментов является напоминание, которое можно установить для любого события, указав дату и время оповещения. В противовес напоминанию, есть функция «НЕ БЕСПОКОИТЬ», которая приостанавливает все виды оповещений. В экстренных случаях можно отправить только одно сообщение в приват.

- Отображение регионального времени. Предусмотрено для каждого из участников чата. Опишу и немного минусов, с которыми столкнулась при работе в Slack:
- В Slack невозможно отследить статус сообщения — прочитано или нет.
- Необходим большой объем оперативной памяти для установки и использования.

Для оценки портфолио другими педагогами, достаточно предоставить доступ по ссылке либо добавить членов пространства через e-mail. Таким образом, при аттестации педагога все члены аттестационной комиссии как школьной, так и региональной, имеют возможность просмотреть и оценить портфолио педагога в любое время (Рис. 3).

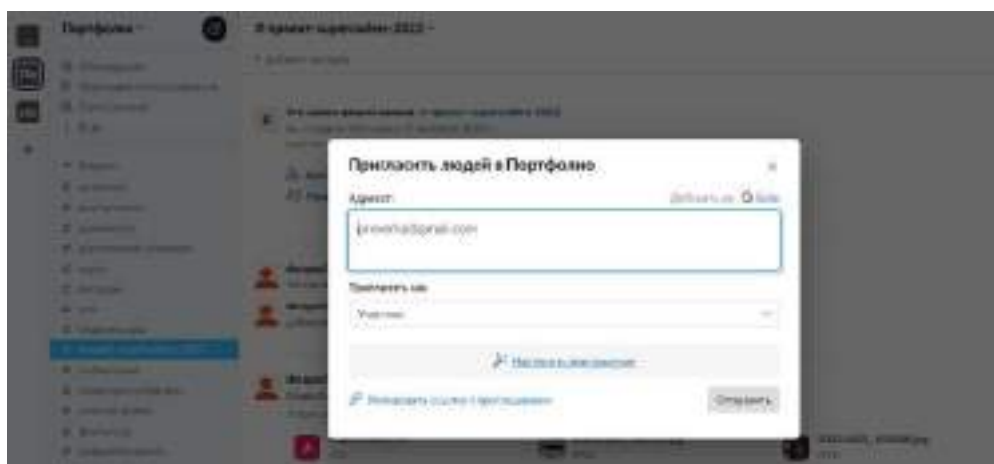


Рис. 3. Добавление пользователей

Slack — структурированный мессенджер для командной работы с любым количеством сотрудников[1]. Согласно рейтингу Starpack, Slack находится на 5 позиции — уступает Telegram, WhatsApp, Skype, Viber. Сервис разработали для сетевой игры Glitch, но в 2014 году он стал доступным для всех. Рекомендую использовать Slack для ведения портфолио Методической комиссии: руководитель МК создает пространство для совместной работы и приглашает всех членов комиссии в это пространство, наделяя каждого равными правами для использования пространства. Любой участник Slack может добавлять свой материал, который будет свидетельствовать о достижениях педагогов - членов МК. Чтобы пообщаться с коллегами на удаленке, можно использовать функцию СОЗВОН (Рис.4).

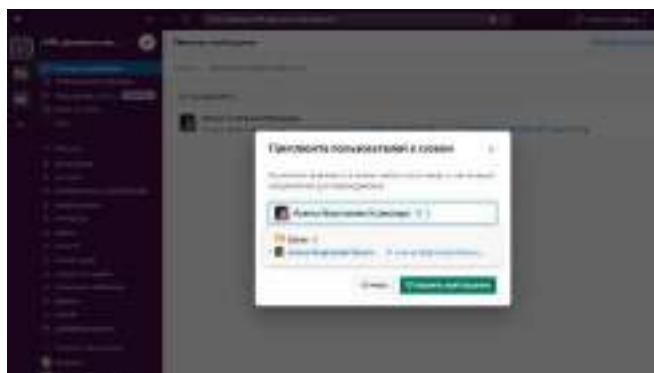


Рис.4. Организация созвона с коллегами

Видеоконференция позволяет собрать до 15 человек и транслировать всем свой экран. В отличие от других мессенджеров, функционал Slack достаточно широк. Он не только упрощает коммуникации, но и интегрируется с популярными сервисами. Для синхронизации работы нужно перейти в каталог приложений и посмотреть, какие из них уже используются. Далее просто настройте их под себя (Рис. 5).

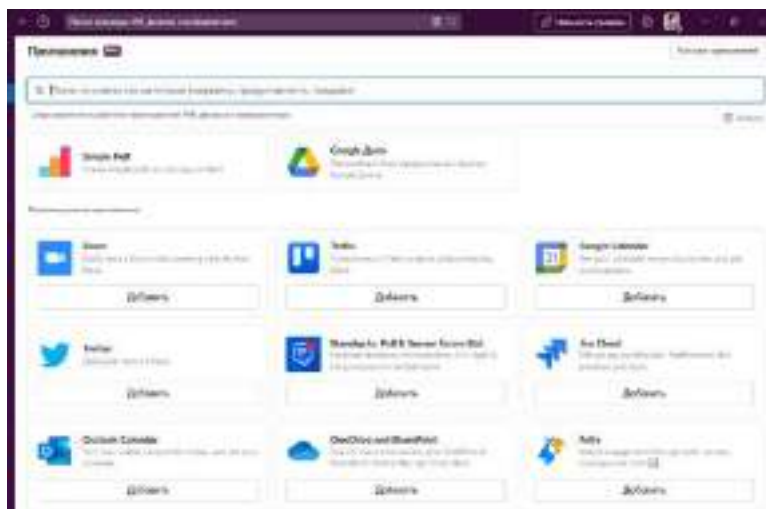


Рис. 5. Каталог приложений

Для коллективного использования Slack – пространства рекомендуется соблюдать правила хорошего тона:

- Отправляйте сообщения в соответствии с темой канала.
- Если коллега упомянул вас в беседе, обязательно отреагируйте. Если понимаете, что не можете ответить сразу, так и напишите об этом.
- Не злоупотребляйте функцией @here, которая позволяет оповещать всех участников, которые находятся в онлайн.
- Чтобы упростить общение и не мешать другим участникам чата, пользуйтесь ветками сообщений.
- Обновляйте свой статус — если уходите в отпуск или берете отгул, напишите об этом, чтобы коллеги не ждали от вас быстрой реакции.

Выводы. Slack — коллективный мессенджер с расширенным функционалом для общения в команде. Основные возможности: структурирование каналов, общение в частных чатах, форматирование сообщений, эффективная система поиска. Slack интегрируется со сторонними приложениями: GoogleCalendar, Trello, GoogleDocs и десятками других. Доступны голосовые и видеозвонки, набор быстрых команд и другие полезные функции. 4 тарифных плана: Free, Pro, Business+, Enterprise Grid, которые описаны на сайте <https://slack.com/pricing>.

Библиография:

1. Великова Т.Г. «Электронный портфолио как инструмент развития компетенций оценки и самооценки индивидуальных достижений студента». Кишинёв, 2011 г.
2. Дубровский А.В. Сайт учителя истории. <https://nsportal.ru/dubrovskiy-aleksandr-viktorovich/>. Дата обращения: 02.01.2023 г.
3. Евсеева Э.А. Статья «Мой взгляд на представление своего профессионализма» http://modernbiology.ru/что_portf.htm Дата обращения: 27.12.2022 г.
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Slack> Дата обращения: 14.09.2021 г.

УДК 373.1:159.953

[https://orcid.org/0000-0003-0863-1563-](https://orcid.org/0000-0003-0863-1563)

<https://orcid.org/0000-0002-4290-146X>

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.

Шеврина Светлана,

учитель английского языка.

МБОУ СОШ №8 г.Мытищи Московской области,

sysheverina@mail.ru

orcid id 0000-0003-0863-1563

Кожухарь Ирина,

учитель английского языка.

МБОУ СОШ № 8 г.Мытищи Московской области.

Orcid id 0000-0002-4290-146X

Abstract. The article considers how an individual touch analyzer (the strongest kind of memory) affects the choice of methods and techniques during the training process. The memory features of each individual require their own methods and techniques for more efficient storage and consolidation of information. The work contains a test for detecting the strongest kind of memory, the analysis of the testing of teenagers and recommendations for students and teachers on how to study and teach material, taking into account the peculiarities of memory.

Key words: memory, teaching, perception, consolidation, visual, motor.

Память - сложный психический процесс, состоящий из нескольких процессов, которые связаны между собой. «Память - это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта» - А.И. Мещеряков.

Чтобы получать и лучше закреплять информацию в процессе обучения, специалисты рекомендуют узнать свой индивидуальный сенсорный анализатор (то есть, самый сильный вид памяти), основываясь в обучении на данных показателях.

Для исследования были рассмотрены основные виды памяти, а именно: зрительная, слуховая, моторная и смешанная.

Зрительная память – особый вид памяти, с помощью которого мы фиксируем зрительные образы. Те люди, у которых лучше развита именно зрительная память, гораздо лучше закрепляют ту информацию, которая, например, представлена в виде текста. Или при воспроизведении какого-то образа в их голове могут всплыть страницы, строчки, которые с ним связаны. Благодаря этому виду памяти в жизни запоминаются маршруты, внешний вид, образы, текст и множество других вещей. Так же выделяют профессии, где на первый план выходит зрительная память, например: водитель, официант, кондуктор и т.д. Но нет такой профессии, где бы она ни использовалась в работе вовсе.

Слуховая память – память, которая связана с деятельностью слухового анализатора и направлена на запоминание различных звуков. Благодаря этому виду индивид понимает смысл услышанного и быстро обрабатывает полученную информацию. Многие люди помнят услышанное гораздо яснее того, что прочитали. Музыканты развивают органы слуха до высокой степени. Есть даже такое понятие, называющееся «абсолютный слух». Это явление, при котором человек сразу может определить, какую ноту он услышал.

Моторная память – процесс запоминания и воспроизведения различных движений и систем. Этот вид памяти обеспечивает жизнедеятельность человека. При решении каких-то задач выстраивается алгоритм выполнения. Без моторной памяти мы бы забывали, как, например, ездить на велосипеде, плавать, двигаться. Рассматривая игру на музыкальных

инструментах, можно сказать, что даже после долгого перерыва руки «помнят» ранее изученное произведение, человек может автоматически играть.

Смешанный вид памяти содержит в себе элементы всех трех видов памяти, описанных выше. В таком случае способности человека распределяются равномерно.

Было проведено тестирование среди двух младших и одного старшего классов, а именно среди учеников 3 (8-10 лет), 4 (9-11 лет) и 9 классов (14-16 лет) нашей школы. По результатам тестирования в 4-ом классе наиболее сильной памятью оказалась слуховая память (13 учащихся, ~57%); зрительная – 5 учащихся, ~22%; моторная – 3 учащихся, ~13%; смешанная – 2 учащихся, ~9%.

В 3-ем же классе самым сильным типом памяти оказался зрительный (9 учащихся, ~47%); слуховая память – 7 учащихся, ~37%; смешанная – 2 учащихся, ~11%; моторная – 1 учащийся, ~5%.

В 9-ом классе преобладающей памятью среди класса стала слуховая (12 учащихся, ~55%). Одинаковым количеством учеников обладают зрительной и смешанной памятью (по 5 учащихся, ~23%. В сумме - ~46%). Интересно, что в данном классе не выявлено учеников с моторным видом памяти.

Для лучшего запоминания информации для учащихся с выраженной **зрительной** памятью рекомендовано:

- 1) больше записывать;
- 2) читать самим;
- 3) пользоваться иллюстрациями;
- 4) попробовать выделять основные моменты в тексте и выписывать их.

Для учащихся с выраженной **слуховой** памятью рекомендовано:

- 1) чаще слушать и фокусировать внимание на том, что говорят другие;
- 2) проговаривать прочитанное вслух;
- 3) стараться работать в тихой и спокойной атмосфере;
- 4) попробовать больше проговаривать, рассуждать вслух.

Для учащихся с выраженной **моторной** памятью рекомендовано:

- 1) больше конспектировать;
- 2) зарисовывать нужные иллюстрации, отображая материал в виде таблиц, наглядных диаграмм;
- 3) при выполнении какой-либо лабораторной работы старайтесь больше делать сами.

Пользуйтесь только рациональными приемами запоминания:

- 1) информация должна быть понятной для вас;
- 2) процесс запоминания должен быть логически выстроенным;
- 3) вы должны научиться концентрировать свое внимание на том, что нужно запомнить.

Попробуйте составить свою личную «программу» по развитию отстающих типов памяти:

- 1) распишите план запоминаемого материала;
- 2) разделите его на части;
- 3) выделите в этих частях основные моменты, найдите «связку» между всей предоставленной информацией, например: с помощью ассоциаций, сравните материал между собой, найти отличия, сходства, общие признаки;
- 4) систематизируйте материал.

Для лучшего усвоения материала, свяжите новую, полученную информацию с ранее известной информацией, используйте воображение. Не забывайте повторять материал, ведь для того, чтобы информация запомнилась надолго, необходимо прочитать ее несколько раз. Например: вам потребовалось выучить правила по английскому языку. И имея зрительный тип памяти, на уроке в школе вы законспектировали, зарисовали все необходимое. Придя домой, стали изучать ранее вами записанное, попробовали выучить. Затем, откройте тот же материал спустя несколько часов. Рекомендуется так же повторить материал незадолго до сна.

Старайтесь повторять изученное несколько раз в течение учебного периода времени – это поможет держать вам эту информацию в голове намного дольше!

Важно понимать, что необходимо развивать и слабовыраженные типы памяти!

По проведенному опросу выяснилось, что в определенном классе наиболее выраженные типы памяти могут быть разными. Опираясь на это, рациональным способом будет при подаче нового материала учитывать ярко-выраженную память, чтобы учащиеся легче воспринимали и эффективнее усваивали полученную информацию. Но в процессе обучения так же необходимо не забывать о слабовыраженных, «отстающих» типах памяти и развивать их на уроке, используя соответствующие рекомендации. Все типы памяти должны работать взаимосвязано.

Учителям при подаче материала классу, где наиболее выраженной является **зрительная** память, рекомендуется:

1. Контролировать наличие тишины в классе.
2. Использовать образы и ситуации при объяснении.
3. Рекомендовать при выполнении домашнего задания для самостоятельной тренировки устной речи, диалогов использовать зеркало. Встать напротив, войти в роль, погрузившись в реальную ситуацию, интерпретируя на заданную тему.

4. Показывать больше наглядных примеров, иллюстраций.

5. Просить выделять нужную информацию.

Упражнения на развитие зрительной памяти для индивидуальной работы:

Сыграть в игру «найди 10 отличий»

Рисуем необычные узоры:

Для этого найдите фотографию, например, природного камня с разводами и попробуем перерисовать ее с помощью цветных карандашей. Обращайте внимание на изгибы, толщину, цвета. Затем пробуем сделать то же самое без фотографии.

Для класса, где наиболее выраженной является **слуховая** память:

1. Использовать обсуждения в классе, вести лекции, просить читать по ролям, прослушивать различные аудио.

2. Изучая материал, просить повторить важные вещи вслух.

3. Просить записывать самое важное на отдельную карточку, время от времени возвращаясь к ней, так же прося прочитывать или проговаривать вслух.

Упражнения на развитие слуховой памяти для индивидуальной работы:

Учите наизусть, неважно что

Читайте скороговорки, повторяйте их

Прослушивайте радио, аудиокниги

Попробуйте на слух определить, какой инструмент играет в определенной музыкальной композиции

Для класса с наиболее развитой **моторной** памятью:

1. Попробуйте использовать музыкальный фон при объяснении.
2. Устраивайте подвижные перерывы.
3. Рекомендуйте детям при чтении держать книгу в руках, а не на столе, использовать в качестве указки палец и «следовать» за ним.

4. Создавайте на уроках модели, проводите опыты, развивая моторику рук.

Упражнения на развитие моторной памяти для индивидуальной работы:

Моторная память – это навык, приобретаемый с практикой.

Если вы хотите приобрести определённый навык - нужно монотонно повторять одно и то же действие и стараться сделать так, чтобы каждый раз он выполнялся одинаково правильно.

Развивайте кисти рук, то есть, старайтесь как можно больше работать руками.

Повторяйте по образцу, например, какие-то спортивные движения, которые вам кто-то показывает.

Попробуйте разными руками выполнять различные действия.

Попробуйте расслабиться с помощью уроков танцев или танцуйте дома, включая музыку. Все это можно совмещать с какой-то домашней работой, например, уборкой. Уроки танцев признаны лучшими для развития двигательной памяти и у детей, и у взрослых. Тестирования показало, что у современных школьников наиболее развита слуховая память, затем зрительная. Существует совсем мало обучающихся с развитой моторной и смешанной памятью. Для эффективного обучения рекомендуется учитывать преобладающий тип памяти, взяв его за основу, но не исключать и другие приемы объяснения учебного материала, тем самым развивая другие типы памяти у учащихся. Таким образом, учитель эффективно использует сильные стороны обучающихся и развивает слабые.

Библиография.

1. <https://donpi.ru/prochee/obraznaya-pamyat-eyo-osobnosti-i-vozmozhnosti-razvitiya.html>
2. Журнал "Школьный психолог"
3. <https://ekaterina-alexeeva.ru/nachinayushhim/kazhdomu-svoe-osobnosti-zapominaniya-dlya-audialov-vizualov-kinestetikov.html>
4. Журнал "Здоровье детей"
5. <https://poisk-ru.ru/s22728t7.html>

5.2. KULTURALAR ARASI ÜÜRETİM
5.2. EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ
5.2. МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ

C.Z.U. 37.013.42 2

<https://orcid.org/0000-0002-7018-6651>

VALORILE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE

Diana Antoci

dr. hab., conf. univ.

UPS „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: antoci.diana@upsc.md

orcid.org/0000-0002-7018-6651

Abstract: The article reflects the scientific and personal positions with reference to intercultural education carried out within educational institutions and being a daily reality, which contributes to the knowledge, development, promotion of traditions, values, interests of representatives of different cultures in various educational contexts. Intercultural education is a means for awareness and formation/development of both general human values (respect, empathy, tolerance, etc.) and those specific to representatives from the multicultural environment. Through the conducted study, the idea of the diversity of intercultural values according to the specifics of the social environment is outlined and the necessity of correlating intercultural values with national ones is found in order to preserve the identity related to the demands of contemporaneity.

Keywords: values, intercultural education, general human values, respect, empathy, tolerance.

1. Introducere

Transformările cotidiene produse cu un flux rapid devin o obișnuință pentru fiecare membru al societății care încercă să corespundă acestora, să reușească prin modificarea tempoului vieții, utilizarea tehnologiilor moderne, prelungirea zilei de lucru, mărirea eforturilor etc. Schimbările produse și cele care au loc în prezent la nivel mondial impun noi cerințe în formarea unor calități profesionale și personale corespunzătoare, acestea, prin urmare, măresc necesitatea pentru informare, mobilitate, comunicare, înaintarea noilor rigori la nivelul social, economic și de învățământ.

Realizând o comparație a sistemului educațional la sfârșitul secolului trecut cu cel din prezent constatăm unele avansări prin noi abordări în educație. Tendințele globale în mod direct se reflectă în politici educaționale la nivel de stat, în conținuturi și finalități ale sistemului de învățământ, în diverse evenimente, în obiective care derivă din necesitățile și problematica contemporaneității.

Noile educații se încorporează în sistemul de învățământ tradițional și includ diverse alternative care răspund necesităților societății. Esența noilor tendințe se axează pe educația axiologică, se proiectează pe formarea valorilor și orientărilor valorice de care are nevoie umanitatea, reflectă interacțiunile cu varii domenii conexe și propune noi oportunități și soluții [1; 3; 5].

2. Poziții și reflecții științifice

„Noile educații” promovează pozițiile umanității la nivel mondial, apărute într-un mediu cultural, se extind prin actualitatea și importanța la nivelul sistemului educațional, în majoritatea cazurilor pentru a deveni cunoscute, a constitui noi viziuni și poziții, a re-conceptualiza sau a forma valori, a sprijini, dezvolta și a respecta diversitatea.

Fiecare mediul social este bogat prin diversitatea de culturi și include membrii societății de diferite etnii, încadrați la toate nivelele și în varii domenii. Incluziunea membrilor societății din diverse culturi în instituțiile de învățământ general și superior constituie una din prioritățile sistemului educațional, oferind tuturor șanse egale pentru studii, comunicare, dezvoltare și creșterea personală și profesională, asigurând prin aceasta și educația interculturală.

Educația interculturală reprezintă una dintre tendințele contemporaneității apărute din specificul timpului, globalizării, diversității culturale și care contribuie la promovarea politicilor de egalitate, la valorificarea transformărilor culturale și crearea condițiilor favorabile pentru respectarea drepturilor și îndeplinirii obligațiilor. Educația interculturală este pilonul principal și de perspectivă pentru societatea postmodernă, care formează atitudini deschise, comunicarea transparentă, empatie, respect, toleranță etc. Devine importantă conștientizarea valorilor culturale [1; 2], transmiterea culturii, stabilirea și menținerea relațiilor umane dintre fiecare membru al societății, preluarea bunelor practici, asigurarea prosperității și viitorului societății prin implicarea activă în organizarea și realizarea sistematică și sistemică a ansamblului de măsuri pentru formarea personalității integre.

Educația interculturală în viziunea cercetătorului C. Cucuș constituie o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează pregătirea viitorilor cetățeni în așa fel, încât ei să facă cele mai bune alegeri și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori [8, p.109]. Acest tip de educație reprezintă o abordare pedagogică a diferențelor culturale, fiind și o strategie prin care se iau în considerație particularitățile spirituale sau de alt gen (cum ar fi: diferența de sex, diferența socială sau economică etc.), prin care se evită, pe cât este posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, și mai grav – tendințele de atomizare a culturilor [ibidem].

Educația interculturală în viziunea grupului de cadre didactice, condus de profesorul V. Goraș-Postică, reprezintă o opțiune ideologică în societățile democratice, o abordare pedagogică a diferențelor culturale, care vizează dezvoltarea unei educații pentru toți [10].

În curriculumul școlar pentru clasele 1-9 sunt enumerate valorile centrale care sunt promovate prin educația interculturală în baza metodologiei axate pe integrarea în spațiul educațional: respect, solidaritate, cooperare, echitate, toleranță, onestitate, demnitate, responsabilitate, spirit civic etc. [11]. Prin urmare, scopul educației interculturale constă în valorificarea multidimensională a personalității, formarea și dezvoltarea competențelor interculturale, civice, morale, de autocunoaștere și autorealizare în vederea asigurării șanselor egale în evoluția fiecărui subiect, indiferent de apartenența etnică; de integrare în societate prin intermediul reflecției critice asupra semnificației interculturalității.

Analiza pozițiilor științifice referitor la educația interculturală relevă importanța deschiderii oportunităților pentru actanți educaționali în cunoașterea, trăirea afectivă și estimarea pluriculturalității mediului social din care fac parte, descoperirea și conștientizarea valorilor specifice pentru fiecare cultură [3; 4]. Rezultatul acestor acțiuni conduce spre reevaluarea orientărilor valorice proprii (acestea includ așa manifestări cum ar fi: comportamente, dispoziții, atitudini, convingeri și valori) și ale societății. Este necesar, ca oportunitatea de a face cunoștință cu alte culturi și valori să fie realizată în corelare cu valorile naționale, ceea ce poate conduce spre apariția unor noi paradigme de valori sau schimbării ierarhice a sistemului de valori și asigurarea păstrării tradițiilor și obiceiurilor relevante pentru funcționarea eficientă a societății și educarea generațiilor viitoare.

Reflectând asupra exteriorizărilor orientărilor valorice, C. Cucuș precizează existența cunoașterii relaționale, centrate pe dialectica dintre dependență și autonomie vizavi de altul, numită de Michele Salmona *phorică* (de la grecescul *phorein*, care înseamnă a purta, a suporta, a asuma dependența și autonomia altuia și a ' sinelui). Formarea pentru phoric constă în conștientizarea de către actori a dificultăților relaționale în termeni afectivi, prin raport la eșecurile, temerile, grijile fiecăruia [8, p.112].

Noile educații, precum și educația interculturală, devin actuale la momentul solicitărilor timpului și societății, care treptat își pierd importanță după atingerea scopului său major și statutul de „nou” și urmează să dispară sau să se transforme într-o altă educație metamodernă. Educația interculturală contribuie la cunoașterea umană, dezvoltarea practicilor culturale, creșterea instituțiilor sociale, astfel, participă în procesul de evoluție prin armonizare reieșind din circumstanțe și condițiile existente în mediul în care se desfășoară. Valoarea noilor educații este determinată după contribuții pentru societate și beneficii care provoacă starea de bine a ființei umane.

Educația interculturală asigură dezvoltarea gândirii critice complexe care stimulează conștientizarea diversității și respectul față de alte popoare, valori și culturi, formând identitatea

personală. Acest rezultat se obține prin interrelaționare, comunicare dintre subiecți și grupuri de indivizi care găsesc noi abordări, identifică poziții creative, îmbogățesc cultura. Educația interculturală promovează în instituțiile de învățământ principiile de acceptare reciprocă, preluarea valorilor între culturi prin realizarea transferului și ulterior – crearea valorilor superioare celor existente, conviețuirea cu ceilalți, implicarea activă, evitarea prejudecăților existente și dezvoltarea educației democratice interculturale sau multiculturale.

Valorile educației interculturale ca și ale altor educații noi au la bază valorile general-umane, numite conform unor clasificări din domeniul filosofiei, pedagogiei (P. Andrei, T. Vianu, B. Șerbănescu, P. Iluș etc.) ca absolute, morale ș.a.m.d. Printre valorile pe care se pune accentul și care sunt formate în procesul desfășurării educației interculturale sunt: respectul, empatia, toleranța, solidaritate, credință, bunătate etc.

Există multiple abordări și definiții expuse privind valoarea „respectul”. De exemplu, Kant și adepții lui, interpretează respectul ca un sentiment autoprodus. Fiind produs de sine, spre deosebire de cel provocat de stimuli externi, este ceea ce îl face diferit de toate celelalte sentimente, fiind personalizat [apud 9].

În viziunea lui Darwall (1977) respectul prezintă dorința de a lua în considerare unul din aspectele persoanelor atunci când acțiunile cuiva le afectează și din acest punct de vedere este de părere că există două moduri diferite în care persoanele pot fi obiectul respectului și pot dezvolta două atitudini care sunt ambele numite „respect”. „Respectul recunoașterii” constă în luarea în considerare sau recunoașterea corespunzătoare a unei anumite trăsături a obiectului în deliberarea despre ceea ce trebuie făcut, iar „respectul-evaluare” implică ținerea oamenilor în mare atenție sau admirarea trăsăturilor lor „legate de caracter” [apud 9].

Studiul realizat de un grup de savanți referitor la legătura dintre respectul și relațiile de marketing (inclusiv a consumătorilor) a evidențiat faptul că în orice fel de relație, respectul contribuie la succesul personal și cel de grup, la rezultate favorabile în activitatea profesională, fiind o verigă principală în construirea încrederii, satisfacției, loialității, pozitivismului. Respectul îi face pe subiecți să se simtă demni, apreciați, importanți și bineveniți [9]. Cercetătorii Markman, Stanley și Blumberg (1994) au menționat importanța respectului în relațiile conjugale, nominalizând-o ca una dintre cele patru valori de bază ale relațiilor [ibidem].

G. Giorgini și E. Irrera în cartea „Roots of Respect” [13] au realizat un studiu referitor la respect abordat din varii perspective inclusiv și cea filosofică și în acest context a fost scoasă în evidență preocuparea lui T. Hobbes pentru idealul respectului, fiind reliefată în observațiile despre stima, onoare și respectul egal pe care oamenii și-l datorează unul altuia în calitate de ființe umane. G. Giorgini și E. Irrera abordează următoarele forme de respect în starea de natură propuse de T. Hobbes: 1) respectul ca stima și reputație; 2) respectul ca onoare; 3) respectul bine întemeiat și neîntemeiat pentru sine; 4) respectul ca încredere în sine, ca judecător cu autoritate; 5) două tipuri de respect egal față de persoane: (5a) unul bazat pe recunoașterea puterii umane de a răni alte persoane; (5b) respectul pentru puterile sale agentiale (una prescrisă de legile naturii lui Hobbes).

Astfel, înțelegerea și interpretarea respectului este multiaspectuală atât din perspectiva științifică, cât și cea personală. Rămâne importantă interiorizarea, conștientizarea și manifestarea acestei valori din perspectiva verticalității umane și beneficiului pentru societate.

Empatia reprezintă potențialul perceptiv, afectiv și intelectual al ființei umane de a determina starea unui subiect și de transpunere în realitatea intuită.

E. Lord-Kambitsch aduce exemplul propriei experiențe din cadrul unui workshop cu referire la empatie: „Două pahare de apă simbolizează sentimentele mele și sentimentele tale; empatia este un al treilea pahar în care fiecare turnăm câte o măsură din sentimentele noastre”. Autoarea constată, că în această paradigmă, empatia ocupă un spațiu în afara experienței ambilor indivizi; empatia le permite oamenilor să se întâlnească la jumătate din punct de vedere emoțional și să recunoască și să observe experiențele emoționale ale celuilalt și interacțiunea dintre ei, de la distanță [15].

Conform dicționarului englez Oxford empatia este identificată ca o capacitate care implică cunoașterea și emoția: „Calitatea sau puterea de a-și proiecta personalitatea sau de a se identifica

mental cu un obiect de contemplare și, astfel, de a-l înțelege sau de a-l aprecia pe deplin... Capacitatea de a înțelege și aprecia personalitatea altei persoane, sentimente, experiență etc.” [apud 15].

E. Lord-Kambitsch [15] este de părere, că relația dintre imaginație și empatie, prin procesul de autoproiecție, este aproape întotdeauna prezentă ca element de discuție. Acest aspect al empatiei ar trebui să fie considerat în continuare important atât pentru oamenii de știință care doresc să înțeleagă mai bine cum funcționează empatia din punct de vedere social, psihologic și chiar fiziologic, să cultive empatia în mod activ în propriile vieți și să o promoveze prin educație în societate.

Toleranța constituie una dintre principalele valori ale educației interculturale, care este abordată complex în domeniul pedagogiei și promovată în sistemul de educație.

Conceptul de bază în viziunea autorilor curriculumului pentru disciplina *Educația pentru toleranță* reprezintă toleranța, identificată ca atitudine și comportament, care se învață, se însușește pe bază de modele de la cea mai fragedă vârstă, școala devenind laboratorul principal pentru practicarea / exersarea acesteia, dar și un agent de integrare socială și un centru cultural al comunității [12].

3. Concluzii

Identificarea valorilor educației interculturale și a valorilor promovate de educația interculturală este ambiguă și diferită în dependența de societate, cultură, perioada temporară, politica statului, particularitățile personalității implicate în procesul educațional etc., dar este cert faptul, că educația interculturală contribuie la prosperitatea și coeziunea societății, la păstrarea și promovarea valorilor general-umane, la formarea personalității conform cerințelor contemporaneității.

Educația interculturală devine tot mai actuală și este susținută în majoritatea țărilor lumii. Acest tip al noilor educații reprezintă un stimul pentru revizuirea modelelor utilizate în sistemul de învățământ privind abordarea culturilor existente în cadrul societății, soluționarea unor probleme specifice diferențelor: culturale, gender, de vârstă, etnice, valorice, de tradiții etc.

Educația interculturală constituie un mijloc de prevenire și aplanare a unor conflicte, de actualizare sau reconstrucție a sistemului de valori, de evoluare a societății în favoarea omului.

Bibliografie:

1. ANTOCI, D. Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor. Monografie. Chișinău: S. n., 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). 220p.
2. ANTOCI, D. Value Orientations in Education System: Approach, Interpretation, and Formation. In: A. Sandu (vol. ed.), Lumen Proceedings: Vol. 17 World Lumen Congress 2021 (pp. 06-25). Iasi, Romania: LUMEN Publishing House, 2022. <https://doi.org/10.18662/wlc2021/02> URL: <https://proceedings.lumenpublishing.com/ojs/index.php/lumenproceedings/article/view/743>
3. ANTOCI, D. Temeiuri științifice privind noua direcție de cercetare teoria și metodologia educației axiologice. In: Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane, Conferință științifică internațională din 5-6 iunie 2021. Ed. 1-a, Vol.I. pp.109-129. Chișinău: UST, 2021. ISBN 978- 9975-76-346-2. Disponibil: <https://drive.google.com/file/d/15mc9mnqHTZkodZfVsbyLOCaMRwaXOFw9/view>
4. ANTOCI D. Lifelong learning and value orientation development in personality's system. Annals of the University of Craiova, Psychology - Pedagogy, year XIX, 2020, no. 41. pp.27-37. ISSN 2668-6678 ISSN-L 1582-313X. https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2020/07/2.-AUC_PP_no_41_Antoci_D_pp.-27-37.pdf
5. ANTOCI, D. Educația prin valori și pentru valori: suport de curs. Red. șt.: Valentina Botnari. Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Pulsul Pieței”), 2018. 260p.
6. Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică. Consiliul Europei (CRCCD). 2018. Volumul 1. <https://rm.coe.int/cdc-vol1-/168097e5d1>
7. Codul Educației al Republicii Moldova (CERM) nr. 152 din 17.07.2014 In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).

8. CUCOȘ, C. Pedagogie și axiologie. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1995. 160p.
9. COSTLEY, C., BABIS, P., FRIEND, L., Fitzpatrick, M. Respect. Proceedings of the 12th International Colloquium in Relationship Marketing. Hamilton, New Zealand, 2004. URL: <https://www.academia.edu/2015135/Respect>
10. Educație interculturală: Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi / Viorica Goraș-Postică et.al. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020 (Tipogr. „Bons Offices”). 140 p.
11. Educația interculturală. Curriculum școlar, clasele I-IX / Lilia Pogolșa et.al. Chișinău: IȘE, 2012. 22p. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_interculturala_clasele_i-ix.pdf
12. Educație pentru toleranță: curriculum optional pentru gimnaziu. URL: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2018/06/CO_Educatie-pentru-toleranta.pdf
13. GIORGINI G., IRRERA E. Roots of Respect: A Historic-Philosophical Itinerary. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2017. 230 p.
14. Glosarul Cadrelui de referință al competențelor pentru cultură democratică. Consiliul Europei. 2018. URL: <https://ccd.intercultural.ro/glosar/>
15. LORD-KAMBITSCH E. Introduction to Empathy: Activation, Definition, Construct. In: A Journal of the Arts, Humanities, and Social Sciences, 1(1) ‘Empathy’, 2014. 1-8. DOI: 10.14324/111.2058-492X.001.URL: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1458034/1/Emily_Lord-Kambitsch_Introduction_to_Empathy_.pdf

C.Z.U. 378:008

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

FUNȚIILE ȘI FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI DIN PERSPECTIVĂ CULTURALĂ

Sorin Cristea

Universitatea din București

or. Bucuraști, România

e-mail: sorincristea3@yahoo.com

orcid id: 0009-0005-1249-6263

Abstract. Funcțiile și finalitățile educației sunt fundamentate axiologic pe baza unor valori-normă, determinate cultural, în plan obiectiv și valori-scop, condiționate subiectiv.

Funcțiile educației, cu caracter obiectiv, sunt exercitate de politica educației determinată de cultura validată social-istoric, realizată subiectiv, prin valorile-normă și valorile-scop, angajate de finalitățile educației orientate prospectiv la scara socială a întregului sistem și proces de învățământ.

Educația ca formare, proiectată și realizată prin cultura este (re)construită istoric prin raportarea permanentă a produselor superioare ale cunoașterii umane: arta, religia și filozofia; știința, tehnologia. Este construită axiologic prin:

1. Valoarea-normă, obiectivată prin funcțiile generale ale educației: A) funcția centrală = formarea-dezvoltarea permanentă a personalității educatului în perspectiva integrării psihosociale pe tot parcursul existenței; B) funcțiile principale: a) formarea-dezvoltarea psihologică (formarea-dezvoltarea cognitivă; formarea-dezvoltarea noncognitivă / afectivă, motivațională, volitivă, caracterială); b) formarea-dezvoltarea socială (formarea-dezvoltarea culturală; formarea-dezvoltarea civică; formarea-dezvoltarea profesională; formarea-dezvoltarea comunitară; formarea-dezvoltarea naturală).

2. Valoarea-scop, raportată la funcțiile generale ale educației (cu caracter obiectiv), exprimată subiectiv prin filozofia și politica educației angajată în construcția finalităților educației care definesc orientările valorice prospective ale educației și ale instruirii, la nivel macrostructural (idealul educației, scopurile generale / strategice – ale sistemului de învățământ) și microstructural (obiectivele generale, specifice, concrete / operaționale ale educației / instruirii – ale procesului de învățământ).

Valorile-normă și valorile-scop, fundamentate cultural (ca valori pedagogice generale: binele moral, adevărul științific; utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihică și fizică), determină valorile-mijloc reflectate și concentrate în conținuturile generale ale educației (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice), realizate prin conținuturile instruirii (plan de învățământ, programe școlare), prin metodele și formele de organizare a instruirii, prin strategiile de evaluare a instruirii.

Funcțiile și finalitățile educației sunt fundamentate axiologic pe baza unor valori pedagogice-normă, determinate cultural, în plan obiectiv și subiectiv. Este ceea ce exprimă conceptul german de Bildung care definește educația ca formare proiectată și realizată prin cultură, abordată ca „formă de cunoaștere (superioară) și tip comportamental autentic” (Reinhart Kosellek, 2009, p. 95).

Funcțiile educației, cu caracter obiectiv, sunt exercitate de politica educației determinată de cultura validată social-istoric, realizată obiectiv, prin valorile-normă și subiectiv prin valorile-scop, angajate de finalitățile educației orientate prospectiv la scara socială a întregului sistem și proces de învățământ.

Funcțiile generale ale educației definesc una dintre dimensiunile obiective ale educației, determinate la nivel cultural (și intercultural) – dimensiunea abstractă, internă, esențială care angajează formarea și dezvoltarea educatului pe termen scurt, mediu și lung.

Dimensiunea abstractă a educației este situată în același plan obiectiv cu:

- dimensiunea generală – care implică sfera de referință a educației: ansamblul de activități pedagogice (organizate formal și nonformal) și de influențe pedagogice neorganizate, generate informal de mediul social intern (școlar) și extern (natural, comunitar, cultural, economic, politic);

- dimensiunea stabilă, confirmată istoric – care fixează interdependența între educator și educat, între profesor și elev, necesară în orice activitate pedagogică formală și / sau nonformală, existentă și la nivelul efectelor generate de orice *influență pedagogică informală*, degajată de mediul social extern (familia, grupul de prieteni, comunitatea locală etc.) și intern (școala, clasa de elevi etc.)

Funcțiile generale ale educației definesc consecințele și proprietățile *obiective* ale educației abordată global și deschis ca activitate de *formare și dezvoltare* permanentă a personalității umane, necesară pentru integrarea psiho-socială a personalității educatului pe tot parcursul existenței sale.

Consecințele obiective, determinate de *valoarea pedagogică-normă* marchează sfera de referință profundă reflectată de *funcțiile generale ale educației*. Sunt angajate la nivel: a) *central*, nuclear, de maximă profunzime necesară în orice activitate de formare și dezvoltare; b) *vectorial*, obiectivat în cadrul a două direcții principale de formare și dezvoltare psihologică și socială, desfășurate în mod necesar pe tot parcursul existenței umane.

Funcția centrală, nucleară, de maximă profunzime angajează *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalității *educatului*, realizată global (moral, științific / intelectual, tehnologic / profesional, psihofizic) în context deschis (organizat *formal* și *nonformal*, dar și neorganizat, *informal*), fundamentată *cultural* la nivel: superior (prin produsele superioare ale cunoașterii umane: arta; religia și filozofia, știința / științele: logico-matematice și informatice, naturii, socio-umane și tehnologia (știința și arta aplicată); intermediar (prin mass-media) și comunitar (prin obișnuințe, cutume, ritualuri, mentalități, tradiții, simboluri etc. exprimate în plan local, teritorial, național etc.).

Funcțiile principale angajează formarea-dezvoltarea permanentă a personalității educatului, psihologică și socială.

1. *Funcția de formare-dezvoltare psihologică a personalității educatului* este realizată vectorial la nivel de *formare*:

1.1. Cognitivă: a) *empirică*, angajată predominant în *dezvoltarea reprezentării* sau a *intuiției* valorificată în perspectiva asigurării saltului spre conceptualizare; b) *logică (rațională)*, angajată

predominant în *dezvoltarea gândirii*, în plan *informațional* (concepte, judecăți, raționamente), *operațional* (analiză, sinteză, abstractizare, generalizare; ierarhizare, clasificare, comparație – *logică*; rezolvare *logică* a problemei / concretizare *logică*) și *instrumental* (algoritm și / sau euristic);

1.2. Noncognitivă: a) *afectivă* (de formare-dezvoltare afectivă); b) *motivațională* (de formare-dezvoltare a motivației pentru activitate); c) *volitivă* (de formare-dezvoltare a voinței necesară pentru depășirea obstacolelor care apar în realizarea activității); d) *caracterială* (formarea-dezvoltarea atitudinii caracteriale obiective și subiective, față de societate și față de sine).

2. *Funcția de formare-dezvoltare socială a personalității educatului* este realizată vectorial la nivel de *formare socială*:

2.1. *Culturală*, angajată predominant în *dezvoltarea culturală (generală, de profil, de specialitate / profesională) a personalității educatului*;

2.2. *Civică*, angajată în *dezvoltarea civică* (politică, juridică, deontologică, spirituală . moral-religioasă) a *personalității educatului*;

2.3. *Profesională*, angajată în *dezvoltarea profesională a personalității educatului*, anticipată în *condiții* de orientare școlară și profesională, consolidată în *condiții* de consiliere pentru / în carieră, de integrare optimă în profesii din domeniul economiei, politicii, culturii etc., dobândite în *condiții* de instruire profesională de nivel mediu și superior / licență, master, doctorat;

2.4. *Comunitară*, angajată în *dezvoltarea personalității educatului* în context comunitar (local, regional, național, internațional) în condiții de centralizare științifică – descentralizare administrativă;

2.5. *Naturală*, angajată în *dezvoltarea personalității educatului* pe fondul condițiilor naturale existente (sanitare, demografice, geografice, climaterice etc.) (Sorin Cristea, 2022, pp. 134-136).

Proprietățile obiective ale educației, pe care la marchează *funcțiile generale ale educației*, sunt evidente la nivelul unor *caracteristici generale ale educației*:

1. *Interne*, cu referință specială la *caracterul*:

a) *obiectiv* al educației, angajat la nivelul relației de determinare a *structurii de bază* a educației (susținută prin corelația necesară permanent între *educator* și *educat*);

b) *axiologic* al educației, angajat prin *valorile-normă* situate axiomatic la nivelul relației dintre dimensiunea *obiectivă* a educației (dependentă de funcția generală și de structura de bază a educației) și dimensiunea *subiectivă* a educației, asumată prin finalitățile educației, macrostructurale (idealul educației, scopurile generale, strategice ale sistemului de învățământ) și microstructurale (obiectivele generale, specifice și concrete ale procesului de învățământ), construite în condiții de filozofie și de politică a educației;

c) *prospectiv* al educației, angajat la nivelul oricărui proiect de educație și de instruire care implică atingerea unui stadiu nou, superior în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității *educatului* în condiții de implicare permanentă, *psihologică* (cognitivă și noncognitivă) și *socială* (culturală, civică, profesională, comunitară, naturală);

d) *dialectic* al educației, angajat la nivelul raporturilor de interdependență, necesare în realizarea oricărei activități de educație și de instruire, între: *educator* și *educat*, *informare* și *formare-dezvoltare pozitivă*, *evaluare* și *autoevaluare*.

2. *Externe*, cu referință specială la *caracterul*:

a) *istoric*, al educației, care confirmă stabilitatea funcțiilor generale ale educației angajată specific în epoca modernă și postmodernă (contemporană), obiectivată la nivel de *teorie* și de *practică pedagogică* (vezi evoluția concepțiilor și instituțiilor pedagogice, reflectată în evoluția sistemelor de învățământ);

b) *universal* și *național*, al educației, care confirmă capacitatea de realizare a funcțiilor generale ale educației la nivelul raporturilor de interdependență necesară, existentă între modelele culturale afirmate istoric în societatea modernă și postmodernă (contemporană), validate axiologic prin valorile-normă implicate în legitimarea produselor superioare al culturii (arta; religia și filozofia; științele logico-matematice și informatice, ale naturii, socio-umane; tehnologia / știința și arta aplicată), cu efecte formative pozitive, durabile (pe termen scurt, mediu și lung);

c) *sistemic*, al educației, care confirmă importanța funcțiilor generale ale educației la nivelul deciziilor majore de politică a educației care pun accent pe realizarea unei educații / instruirii eficiente, eficace, echitabilă;

d) *determinant*, al educației, în raport cu ereditatea (fiziologică și psihologică) și cu mediul social (cultural, comunitar, economic, politic, natural) care confirmă importanța realizării funcțiilor generale ale educației la nivel calitativ superior, în perspectiva educației permanente și a autoeducației (Sorin Cristea: 2021, pp. 75-77).

Finalitățile educației sunt fundamentate axiologic pe baza unor *valori pedagogice-scop*, determinate cultural, în plan *subiectiv*, pe fondul deciziilor asumate la nivel de filozofie și de politică a educației, angajate la scara întregului sistem și proces de învățământ. La nivel de concept pedagogic fundamental, finalitățile educației definesc orientările valorice, perspective ale activității de educație și de instruire, stabilite de proiectanții educației, în context pedagogic *macrostructural* (situat în zona extinsă a interdependenței dintre educație și societate, între sistemul de învățământ și sistemul social) și *microstructural*, situată în zona raporturilor dintre educație și instruire, dintre sistemul și procesul de învățământ)

Ambele categorii de *finalități* ale educației – *macrostructurale* și *microstructurale* - îndeplinesc *funcția pedagogică generală* de proiectare curriculară a activității de educație și de instruire angajată axiologic și prospectiv prin *valorile-scop*, determinate *cultural* (și *intercultural*), validate în plan universal și național, cu referință la *binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul* (din artă, natură și societate), *sănătatea psihică și fizică*, reflectate teleologic la nivel de sistem și de proces de învățământ. *Structura de bază*, corespunzătoare *funcției pedagogice generale*, este *bidimensională* în contextul interdependenței dintre cerințele față de educație și educat: a) *psihologice*, definite la nivel de competențe cognitive și noncognitive, care pot fi dobândite pe termen lung și mediu; b) *sociale*, definite la nivel de conținuturi de bază (cunoștințe teoretice și aplicative, susținute valoric și atitudinal) care pot fi dobândite pe termen lung și mediu (în raport de *competențele vizate*) și pe termen scurt, prin performanțele concrete, observabile și evaluabile imediat, pe parcursul lecției etc. (raportate la competențele vizate pe termen mediu și lung (Sorin Cristea, 2021, p. 78)

La nivel *macrostructural*, sunt angajate *finalitățile sistemului de învățământ* angajate în zona raporturilor dintre *educație și societate*, abordată global (cultural, economic, politic, comunitar, național) la nivel de: a) *ideal al educației* care definește tipul de *personalitate* umană, necesar societății informațională, bazată pe cunoaștere pe termen lung – *personalitatea deschisă, autonomă* (socio-cultural) și *inovatoare* (psihosocial); b) *scopurile generale ale educației* definesc direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului și a procesului de învățământ pe termen lung și mediu: conducerea managerială; democratizarea, informatizarea, flexibilizarea spațiului și a timpului pedagogic. (Sorin Cristea, 2021, pp. 82-89).

La nivel *microstructural*, sunt angajate *finalitățile procesului de învățământ* angajate în zona raporturilor dintre *educație și instruire*, abordate *psihologic și social*, definite în termeni de *obiective generale, specifice și concrete (operaționale)*

Obiectivele generale și specifice sunt definite: a) *psihologic* în termeni de *competențe* (de cunoaștere, înțelegere, aplicare; analiză, sinteză, evaluare critică); b) *social*, de *conținuturi de bază* (*cunoștințe teoretice și aplicative*, susținute *valoric și atitudinal*), integrate în *arii curriculare și materii școlare*, construite disciplinar / intradisciplinar / interdisciplinar / multi sau pluridisciplinar / transdisciplinar la nivel de plan de învățământ și de programe școlare sintetice (pe trepte de învățământ) și analitice (pe ani de învățământ).

Cunoștințele teoretice definite de UNESCO prin formula *savoir (a ști)* reprezintă ansamblul de concepte, axiome, legi, principii, reguli, formule, date / informații esențiale etc.), preluat din zona produselor superioare ale *culturii umane* artistice; religioase, filozofice; științifice și tehnologice, validate istoric (în plan universal-național), preluate și prelucrate pedagogic și transpuse didactic în funcție de particularitățile fiecărei vârste psihologice și școlare.

Cunoștințele aplicative definite de UNESCO prin formula *savoir-faire (a ști)* reprezintă ansamblul de *deprinderi* (dobândite prin exercițiu) și de *priceperi* (de rezolvare de probleme și de

situații-problemă) specifice fiecărei trepte și discipline de învățământ, antrenate și perfecționate permanent în contextul oricărei activități de instruire (formală, nonformală) la nivelul interdependenței curriculare între acțiunile de predare (elaborare și comunicare a mesajului didactic) – învățare (receptare / asimilare / interiorizare / utilizare a mesajului didactic) – evaluare a rezultatelor acțiunilor de predare-învățare în acord cu obiectivele activității de instruire).

Valorile și atitudinile, definite de UNESCO prin formula *savoir-être* (*a ști să fii*), reprezintă condițiile necesare pentru asimilarea, interiorizarea și utilizarea durabilă a *cunoștințelor teoretice și aplicative*, în perspectiva *educației permanente*, a *învățării / autoînvățării eficiente pe tot parcursul vieții*; sunt vizate: a) *valorile pedagogice generale* (binele moral, adevărul științific: logico-matematic și informatic; natural / experimental / explicativ; socio-uman / hermeneutic, interpretativ; frumosul, sănătatea psihică și fizică) proprii fiecărei trepte și discipline de învățământ; b) *atitudinile psihologice* (afective, motivaționale, volitive, caracteriale) care direcționează în sens pozitiv, activitatea de educație / instruire cu impact pe termen scurt, mediu și lung.

Obiectivele concrete (operaționale) sunt definite în termeni de *performanțe concrete* ale elevilor, observabile și evaluabile în cadrul lecției, într-un spațiu și timp pedagogic concret (clasa elevi, 50 de minute), pe baza activității profesorului de operaționalizare a obiectivelor specifice ale capitolului sau ale unității de învățare (2-5 lecții) stabilite de programele școlare analitice (anuale); în termeni logico-matematici și informatici, operaționalizarea implică deducerea obiectivelor concrete ale lecției din obiectivele specifice ale modulului de studiu / capitolului / unității de învățare (2-5 lecții). Aprecierea calitativă a performanței implică raportarea la nivelul de competență vizat pe termen mediu și lung (în condiții psihologice de cunoaștere reproductivă, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare critică).

Obiectivele concrete sunt raportate, astfel, la *valorile-normă* (concentrate la nivelul funcțiile generale ale educației) și la *valorile-scop* (reflectate pedagogic la nivelul obiectivelor generale și specifice ale instruirii). Realizarea lor, la diferite niveluri de *performanță* (minim – mediu – maxim), dar și de competență, implică *valorile-mijloc* (conținuturile, metodele și formele instruirii și strategiile de evaluare) (Sorin Cristea, 2022, pp. 263-264).

Bibliografie:

1. Cristea, Sorin, *Pedagogie. Hărți conceptuale*, volumul *Teoria generală a educației*, Didactica Publishing House, București 2022,
2. Cristea, Sorin, *Pedagogie. Teoria generală a educației*, Didactica Publishing House, București 2022
3. Kosellek, Reinhart, *Conceptele și istoriile lor*, Editura Art, București, 2009

CZU: 378:008

orcid 0000-0001-9096-621x

orcid 0000-0001-9010-4062

PROBLEMATICA SENSIBILIZĂRII CULTURALE A STUDENȚILOR

Viorica Goras-Postică

dr. hab. în pedagogie, profesor universitar,

USM din Chișinău, RM

viorica.goras-postica@usm.md

orcid id: 0000-0001-9096-621X

Silvia Nastasiu

dr. conf. univ USMF „N. Testemițanu” RM

silvia.nastasiu@usmf.md

orcid id: 0000-0001-9010-4062

Abstract. The given study presents conceptual syntheses regarding cultural sensitivity as a contemporary educational phenomenon, but also the results of a mini-questionnaire applied among

medical students. Having a confirmatory purpose, the practical research revealed to us problematic aspects regarding the level of general culture of the students, but also some problems related to their intercultural competences.

Keywords: culture, education, cultural sensitivity, intercultural competence, university.

Educația universitară, de la începuturile sale și până în prezent, a avut ca deziderat nobil oferirea oportunităților, inclusiv persoanelor tinere, de accedea la valori superioare, științifice, culturale și profesionale. Oricâte schimbări s-au produs, pe parcurs de secole, acest imperativ rămâne ca unul peren, iar era informației și a tehnologiilor moderne nu a modificat, ci a extins și a aprofundat multiplele conotații ale acestuia. Or, sensibilitatea culturală, denumită și sensibilitate interculturală sau pur și simplu conștientizare culturală, este cunoașterea, conștientizarea și acceptarea culturii proprii, dar și a altor culturi și a identităților culturale ale altora. Este legată de competența culturală (abilitățile necesare pentru comunicarea eficientă cu oamenii din alte culturi, care include și competența interculturală) și, uneori, considerată precursorul dobândirii competenței culturale, dar este un termen mai utilizat decât competența culturală. La nivel individual, sensibilitatea culturală le permite călătorilor și lucrătorilor să „navigheze” cu succes într-o cultură diferită cu care interacționează [6], având la bază propria cultură.

În mod particular conceptul de „cultură” este dificil de definit, în mare măsură fiindcă grupurile culturale sunt întotdeauna eterogene la nivel intern și adoptă o gamă de norme și practici diverse care sunt deseori contestate, se modifică în timp și sunt puse în practică de către indivizi în moduri personalizate. Acestea fiind spuse, orice cultură dată poate fi văzută ca având trei aspecte principale: resursele materiale care sunt utilizate de membrii grupului (de exemplu, unelte, alimente, îmbrăcăminte), resursele sociale comune ale grupului (de exemplu, limba, religia, normele de comportament social) și resursele subiective care sunt utilizate de membrii individuali ai grupului (de exemplu, valori, atitudini, convingeri și practici pe care membrii grupului le folosesc în mod normal drept cadru de referință pentru a înțelege lumea și a relaționa cu ea). Cultura grupului este un compus format de toate cele trei aspecte, constând într-o rețea de resurse materiale, sociale și subiective. Ansamblul total de resurse este distribuit la nivelul întregului grup, însă fiecare membru individual al grupului își însușește și folosește numai un sub-ansamblu din totalul resurselor culturale potențial disponibile. Definirea „culturii” în acest fel înseamnă că grupuri de orice mărime pot avea propriile culturi distincte. Acestea pot fi state, grupuri etnice, grupuri religioase, orașe, cartiere, organizații de muncă, grupuri profesionale, grupuri bazate pe orientarea sexuală, grupuri bazate pe dizabilități, grupuri specifice unor generații, familii ș.a.m.d. Din acest motiv, toți oamenii aparțin simultan și se identifică cu multe grupuri diferite și cu culturile asociate acestora [1, p. 32].

În contextul nostru, în Codul Educației al Republicii Moldova (2014), articolul 75 „Misiunea învățământului superior” se stipulează că (1) Învățământul superior este un factor-cheie pentru dezvoltarea culturală, economică și socială a societății bazate tot mai mult pe cunoaștere și un promotor al drepturilor omului, dezvoltării durabile, democrației, păcii și justiției și are (2) drept misiune: a) crearea, păstrarea și diseminarea cunoașterii la cel mai înalt nivel de excelență; b) formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivi pe piața națională și internațională a muncii; c) crearea oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți; d) păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale.” [2] Astfel, apare evident în contextul dat răspunsul politic la sarcina de sensibilizare culturală și interculturală a viitorilor specialiști, pregătiți să activeze în cele mai diferite sfere socioeconomice. În același document, la capitolul „Finalitățile educației”, ultimul domeniu de competență-cheie, ca statuare, ca ”încununare a operei”, se referă la „competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale”, care conform cu formulările Comisiei Europene, se constituie structural astfel [5, pp. 26-27]:

Tabel 1 Elementele competenței de sensibilizare, conștientizare și exprimare culturală

Competența de sensibilizare și exprimare culturală		
Cunoștințe	Deprinderi / aptitudini	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> • conștientizarea moștenirii culturale locale, naționale și europene; • conștientizarea locului patrimoniului cultural în lume; • cunoștințe de bază referitoare la opere culturale majore; • înțelegerea diversității culturale și lingvistice în Europa și în alte regiuni ale lumii; • înțelegerea necesității de a conserva această diversitate culturală și lingvistică; • înțelegerea importanței factorilor estetici în viața zilnică. 	<ul style="list-style-type: none"> • a aprecia critic și estetic operele de artă, spectacolele, precum și exprimarea personală printr-o varietate de mijloace, folosind propriile atitudini; • a compara propriile puncte de vedere și opinii cu ale altora; • a identifica și a realiza oportunitățile sociale și economice în activitatea culturală; • înțelegerea necesității de a conserva această diversitate culturală și lingvistică; • a dezvolta aptitudini creative care pot fi transferate în diverse contexte profesionale. 	<ul style="list-style-type: none"> • înțelegerea profundă a propriei culturi și sentimentul identității ca bază a respectului și a atitudinii deschise față de diversitatea exprimării culturale; • creativitate și voință de a dezvolta propriul sens estetic prin practica personală a exprimării artistice și prin participarea la viața culturală

Din perspectivă acțional-pragmatică, competența culturală și implicit, interculturală, se prezintă ca și capacitatea unei persoane de a interacționa, de a lucra și de a dezvolta în mod eficient relații semnificative cu oameni din diferite medii culturale. Contextul cultural poate include credințele, obiceiurile și comportamentele oamenilor din diferite grupuri. Dobândirea competenței culturale este un proces ce se dezvoltă în mod extensiv, dar și în profundis pe tot parcursul vieții de creștere a conștientizării de sine, de dezvoltare a abilităților și comportamentelor sociale în jurul diversității și de dobândire a capacității de a pleda pentru alții. Practicienii observă că aceasta merge dincolo de toleranță, ceea ce înseamnă că cineva este pur și simplu dispus să treacă cu vederea diferențele. În schimb, include recunoașterea și respectarea diversității prin cuvintele și acțiunile noastre în toate contextele [Apud 4].

Sensibilitatea culturală, la rândul ei, înseamnă a fi conștient de faptul că diferențele culturale și asemănările dintre oameni există fără a le atribui o valoare – pozitivă sau negativă, mai bună sau mai rău, corectă sau greșită. Înseamnă, pur și simplu, că ești conștient că oamenii nu sunt toți la fel și că recunoști că cultura ta nu este superioară alteia. O provocare, dacă mă întrebați pe mine, pentru membrii culturilor dominante, conchide Dabbah M. [3].

Sensibilitatea culturală se referă la atenția menținută față de valorile culturii/culturilor cu care te identifiți, dar și ale altor culturi. Cunoașterea și înțelegerea diverselor culturi și afirmarea variațiilor și asemănărilor îi ajută pe indivizi să interacționeze mai eficient și să creeze relații semnificative. Având în vedere că învățământul superior se focusează pe contexte profesionale, conceptul de sensibilitate culturală la locul de muncă este destul de simplu, consideră practicienii. Este o compilație de abilități care te ajută să înveți și să înțelegi oameni din culturi și credințe diferite decât ale tale. De asemenea, acordând semnificație unicității fiecărei culturi, suntem îndemnați să nu acordăm prioritate valorică unei culturi anume. Cu toate acestea, având în vedere comunitățile din ce în ce mai diverse care coexistă în aceleași domenii, uneori poate deveni imposibil să înțelegi totul despre indivizii cu care aveți de-a face la locul de muncă. Prin urmare, este vital să rămânem sensibili din punct de vedere

cultural la locul de muncă și să manifestăm empatie față de diferite manifestări culturale, fără a emite judecăți pripite sau concluzii evaluative [Cf.7] .

De manieră participativă, explicăm și dezvoltăm algoritmi la cele 7 motive fundamentale, care devin pași în practicarea sensibilității culturale:

- Construiți locuri de muncă valoroase.
- Veniți cu abordări inovative.
- Îmbunătățiți în mod constant empatia între colegi.
- Luați împreună decizii.
- Dezvoltați abilitățile de comunicare.
- Sporiți încrederea în sine / în fiecare.
- Produceți schimbări comportamentale pozitive.

În concluzie la acest suport teoretic pentru studiul nostru, atragem atenția la faptul că, actualmente, sensibilitatea culturală pune accent aproape excesiv pe competența interculturală, ceea ce, credem noi, nu este corect. Opinăm că armonizarea accentelor puse pe propria cultură, cunoașterea, practicarea și manifestarea atitudinilor „sănătoase”, constructive față de propria cultură, cu multitudinea sa de valori, îmbogățirea permanentă a acesteia, desăvârșirea personalității prin ea, facilitează accesul corect la alte culturi și dialogul inerent între acestea.

Întru constatarea nivelului de sensibilitate culturală a studenților din Republica Moldova, a recunoașterii și respectării diversității prin cuvinte și fapte, în diverse contexte, am aplicat un chestionar elaborat de autoare (20 itemi) la 7 grupe (anul I) de mediciști alogloți (76 de respondenți) de la Facultățile de Medicină, Stomatologie și Farmacie a Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” (<https://usmf.md/ro>), având ca reper algoritmi la cele 7 elemente fundamentale în practicarea sensibilității culturale enumerate mai sus. Lotul de respondenți a fost cu preponderență feminin – 75, 6%, bărbații constituind 24, 4%, vârsta medie a acestora fiind 19,8 ani. Contextul în care activează respondenții – Universitatea e Stat de Medicină și Farmacie (USMF) „Nicolae Testemițanu”, este o instituție de învățământ superior medical, care prin educația profesională contribuie constant la însușirea cunoștințelor teoretice specifice domeniului medical, formarea de competențe profesionale și transversale (competența de comunicare, competența de a asculta și de a argumenta etc.), dar și transmiterea de valori morale, etice și de comportament social necesare activității profesionale respective.

Așa cum comunitatea academică medicală, în general și cea de la instituția vizată, în special, constituie un conglomerat de culturi și etnii, astfel devine extrem de oportun a înțelege și a reacționa adecvat la valorile propriei culturi, dar și la diversitatea culturală a celor ce o formează. Astfel, prin curricula disciplinelor, USMF își aduce permanent contribuția la păstrarea și perpetuarea valorilor naționale, valori ce implică cunoașterea tradițiilor, obiceiurilor, culturii și a limbii române, vorbite de majoritatea locuitorilor acestei țări, dar, totodată, propagă descoperirea, cunoașterea și păstrarea valorilor naționale ale altor popoare ce conviețuiesc în țara noastră, astfel promovând nediscriminarea, toleranța, empatia și respectul față de ființa umană – principii esențiale în educarea și instruirea viitorilor profesioniști ai sănătății.

În acest sens, cu toate că managementul universitar, în opinia noastră, depune eforturi considerabile de ordin strategic și operațional, de a valorifica și a dezvolta valorile culturale ale fiecărei etnii, doar 22,4% dintre respondenți apreciază contribuția universității în dezvoltarea valorilor culturale și interculturale ca fiind: *foarte mare*, 35,5% – *mare*, iar 38,2% – *medie*. Respectiv, reieșind din acest scor, urmează să dezbatem și să planificăm de manieră participativă anumite activități, care ar spori nivelul contribuției universității, dar și a înțelegerii, valorificării acesteia de către subiecții educaționali. La întrebarea *Care dintre factorii –familia, școala, universitatea etc. - v-a ajutat cel mai mult să vă dezvoltați din punct de vedere cultural* – 17,1% dintre cei chestionați au răspuns că *universitatea*, 22,4% – *școala*, iar cei mai mulți (46,1%) dintre aceștia au considerat că *familia* este factorul principal care i-a ajutat să se dezvolte din punct de vedere cultural. Astfel,

familia rămâne pilonul principal în educarea valorilor naționale, dar și a tradițiilor culturale și interculturale, iar universitatea are misiunea de a dezvolta/extinde acest tezaur.

După cum am subliniat mai sus, sensibilitatea culturală se concretizează inclusiv prin conștientizarea diferențelor și asemănărilor culturale proprii și a altor culturi. La întrebarea referitoare la *valorile culturilor cu care se identifică*, 28,9% dintre respondenți au optat pentru cultura *rusă* – 28,9%, 22,4% – *mai multe*, 19,7% – *alta*, iar 18,4% – cultura *moldovenească*. Eterogenitatea identitară, manifestată prin valori din multiple culturi, este o realitate comună pentru spațiul cultural și educațional basarabean, iar cadrele didactice au nevoi de formare specifică în acest sens, inclusiv de competențe interculturale avansate. De asemenea, curricula disciplinelor de cultură generală și profesională ar fi bine să valorifice aceste rezultate.

La întrebarea *Cum vă apreciați propriul orizont cultural*, 21,1% dintre respondenți l-au considerat ca *vast*, 67,1% – *mediu* și 10,5% – *sub medie*. În mod evident, aici suntem provocați de ultima categorie de răspunsuri, în pofida faptului că spiritul autocritic ar fi putut comporta un nivel exagerat de apreciere. Chiar dacă profilul profesional al studenților noștri este medical, cultura generală nu poate fi neglijată în niciun sens și mobilizarea tuturor, inclusiv prin inițiative specifice la nivel instituțional devine imperativă, or, competențele profesionale se edifică pe cele culturale și interculturale, fiind favorizate mult de acestea.

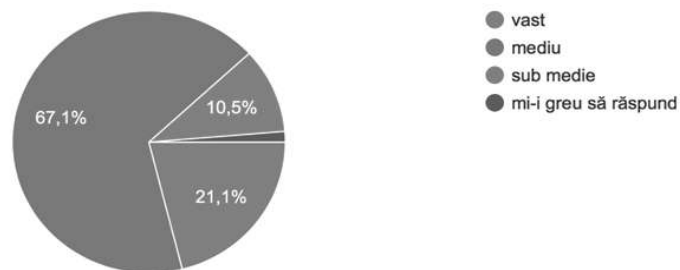


Figura 1. Nivelul de cultură auto-apreciat de studenți

Considerând *limba vorbită ca factor identitar și cultural de bază*, am propus întrebările de mai jos, iar răspunsurile primite, ne permit să cunoaștem aspecte problematice, decisive pentru disciplina pe care o predăm: *limba română*, ca limbă oficială a statului nostru, vorbită de majoritatea populației cu care vor interacționa viitorii medici. Nu este nimic nou că alolingvii din țara noastră, în cazul nostru reprezentați de eșantionul de medici, acced la valorile culturale inclusiv prin intermediul limbii ruse, important pentru noi este însă ca aceștia să posede limba oficială și să îi poată înțelege și să poată conlucra cu pacienții vorbitori de limbă română, care, în ultimul timp, nu mai posedă limba rusă, precum generațiile formate în perioada sovietică. Foarte asemănătoare este situația și privitoare la limba de studiu științific, care, am fi așteptat să fie puțin altfel, de vreme ce noi pregătim specialiști pentru Republica Moldova, iar sursele de documentare științifică sunt, majoritatea, în arealul nostru, în limba română, studenții ar fi bine, în mod evident, să beneficieze de ele. Cu atât mai mult subliniem toate acestea, deoarece la întrebarea *Credeți că limba unui popor este element de cultură și civilizație?* – 97,4% dintre studenți au dat răspuns afirmativ, niciunul negativ categoric și doar 2,4% au ales *nu știu*. Evidențiem aici faptul că, la nivel de cunoștințe, ca element al competenței, studenții au oferit răspunsuri, care pot fi apreciate calitativ ca medii, la nivel de abilități de practicare a limbii și de atitudini însă lucrurile nu se prezintă foarte bine. De exemplu: 100% de respondenți știu că limba română este de origine latină, știu limbile înrudite cu aceasta, cunosc nume diverse de scriitori și diverși oameni de cultură care au contribuit la dezvoltarea acesteia ș.a.m.d., au învățat-o 12 ani la școală, o studiază și la facultate, locuiesc în medii unde predomină vorbitori de limbă române etc. și totuși observăm mai jos că ea nu a devenit limbă, cel puțin, de informare și documentare pentru ei.

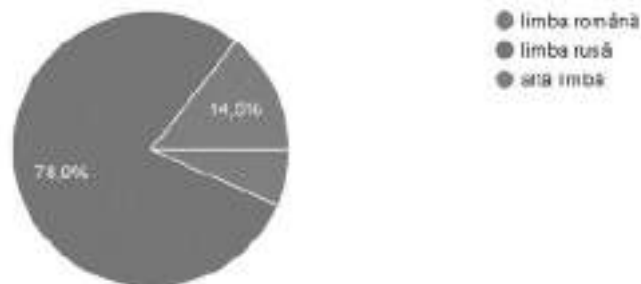


Figura 2. Limba de informare a studenților



Figura 3. Limba de studiu științific al studenților

La întrebarea de ordin calitativ general, *Care sunt sursele de dezvoltare culturală și interculturală*, marea majoritate au menționat: familia, școala, universitatea (ca instituții prioritare, în ordinea respectivă – nota noastră); internetul, cărțile de istorie, muzica, evenimentele culturale, dar și comunicarea cu oameni de diferite culturi și etnii. Era de așteptat aici ca internetul să fie pe primul loc în sursele non-instituționale, or, în epoca digitală, tinerii utilizează în mod preponderent surse virtuale, chiar dacă aici cărțile de istorie urmează imediat, ele sunt la cote procentuale semnificativ mai mici.

Printre *acțiunile întreprinse* de respondenți, *pentru a se dezvolta din punct de vedere cultural și intercultural*, se regăsesc: studiile la universitate, lectura, excursiile, întâlnirile cu oamenii de cultură, comunicarea cu persoane de diverse etnii și culturi, participarea la diferite festivaluri ce promovează cultura și tradițiile poporului etc. Ne-am bucurat să regăsim aici pe primul loc studiile la universitate, or mediul academic multicultural, prin activități diverse de ordin educațional și cultural general, dar și medical-profesional oferă o gamă largă de oportunități printre care sunt și cele de mai sus. Toate acestea contribuie în mod decisiv la dezvoltarea competențelor interculturale, ca și competențe transversale, inerente profilului profesional al medicului din Republica Moldova, dar și din toate țările lumii.

Cât privește *condițiile de dezvoltare culturală în Republica Moldova*, tinerii chestionați le apreciază ca *medii* – puțin peste o treime dintre ei și ca *insuficiente* - jumătate dintre ei, respectiv, dezvoltarea culturii generale și lingvistice a acestora urmează a fi extinsă și fortificată, atât în instituție, cât și în societate, inclusiv pentru dezvoltarea competențelor interculturale, dar și pentru asigurarea coeziunii sociale și civice.

În final, apreciem importanța studiului realizat pentru cunoașterea unor particularități ale sensibilizării culturale a studenților, care dezvăluie realități din contextul nostru și provoacă cadrele didactice și manageriale, dar și factorii decizionali, la acțiuni de optimizare, de re-proiectare a demersului educațional *aici și acum*. Competențele interculturale poartă caracter transversal și dezvoltarea ei prin studiile universitare se produce atât prin relaționarea cotidiană între actorii educaționali pe parcursul anilor de studii, cât și prin conținuturi, situații didactice, studii de caz, orientate în mod expres spre aceasta. Realitățile sociale, educaționale și profesionale în continuă schimbare reclamă abordări pedagogice actualizate și centrate pe varii provocări ale studenților. Am

utilizat în egală măsură și în ordinea dată conceptele *cultural* și apoi *intercultural* în mod intenționat, având convingerea că orice persoană, instituție trebuie să fie mai întâi „culturală, apoi interculturală” (Apud Const. Cuceș). Prin propria cultură se accede la valorile altei culturi/etni, dar în cazul în care valorile etnoculturale ale individului sunt altele decât cele ale populației majoritare dintr-un stat al cărei cetățean, viitor profesionist este, se impune de manieră etică și se relevă sensibilitatea culturală, se manifestă competența interculturală, dacă se cunosc și se asumă, se aplică și valorile culturii titulare. Am insistat în partea practică asupra valorii de limbă vorbită, ca element al culturii profesionale, civice, cunoașterea căreia, în cazul nostru presupune efort și menținerea unei atitudini tolerante, deschise, devenind parte a orizontului cultural și profesional.

Bibliografie:

1. Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică. Volumul 1. Context, concepte și model de competențe, Consiliul European, 2018. Disponibil: <https://rm.coe.int/cdc-vol1-/168097e5d1>. Accesat: 25.01.2023
2. Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2014
3. Dabbah M. What is a cultural sensitivity. Disponibil: <https://redshoemovement.com/what-is-cultural-sensitivity/>. Accesat 25.01.2023
4. Guzman M. R. de et al Cultural Competence An Important Skill Set for the 21st Century. În: NebGuide. Nebraska Extension, Februarie, 2016. Disponibil: <https://extensionpublications.unl.edu/assets/html/g1375/build/g1375.htm#:~:text=Overall%20cultural%20competence%20has%20three,demonstrating%20empathy%20and%20effective%20engagement>. Accesat 30.01.2023
5. Mândruț O, Catană L. Competențele ca finalități ale procesului de instruire. În: Ardelean A. Mândruț O.(coord.) Didactica formării competențelor, Universitatea de Vest „V. Goldiș” Arad, Centrul de Didactică și Educație permanentă, „Vasile Goldiș” University Press ARAD – 2012. Disponibil: <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Didactica-competente-final.pdf>. Accesat 26.01.2023
6. Sensibilitatea culturală. Disponibil: https://hmn.wiki.ro/Cross_cultural_sensitivity.
7. Why Is It Important To Be Culturally Sensitive: 7 Reasons to implement? <https://www.getimpactly.com/post/important-to-be-culturally-sensitive> Accesat 2.02.2023

CZU 373.1(07) (063)

orcid. id: 0000-0002-2318-3175

ROLUL MEDIULUI SOCIAL ȘI ȘCOLAR ÎN EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

Ioana Axentii

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
Cahul, RM

e-mail: antoci.diana@upsc.md
orcid. id: 0000-0002-2318-3175

Abstract. The study represents a conceptual analysis of intercultural education that can be effectively achieved by establishing an appropriate social and school environment. The education of the individual in society is the way of transmitting culture and continuing civilization, allowing the renewal of the social group. The process of formation and development of the young persons in the spirit of interculturality will follow their integration in the social realities in which they live, provided that their individuality is respected. In the educational process in the school social environment,

students will be put in a position to reflect on certain aspects related to cultural diversity as coming naturally within their own culture or their own environment.

Keywords: social cultural environment, intercultural, cooperation, tolerance, diversity

Actualitatea subiectului cercetat rezultă din condițiile socioistorice de mobilitate demografică, de emigrare, schimb de experiență, ajutor reciproc în care mediul social și școlar are o responsabilitate majoră pentru educația interculturală a tinerilor. Tendința de a adera la Comunitatea Europeană, la Comunitatea Euro-Atlantică forțează în a recunoaște realitățile multiculturale și interculturale.

Cercetarea și înțelegerea diversității etnice și culturale trebuie să fie o prioritate în educație, deoarece trăim într-o lume care se transformă pe zi ce trece. Un mediu social intercultural adecvat presupune diversitatea culturilor iar, într-un cadru politic de înțelegere, cooperare, toleranță, respect devin posibile alăturarea și dialogul dintre membrii unui grup școlar, comunitar etc. Or, de calitatea politicilor culturale și educaționale înțelepte depinde realizarea menirii educației ca instrument al creării, dezvoltării și menținerii relațiilor de înțelegere și acceptare, colaborare între comunități, grupuri și persoane diferite ca limbă, port, tradiție religie, condiție socială etc., obiectivele fundamentale fiind: prosperitatea, securitatea, menținerea și întărirea păcii, soluționarea problemelor comune și construirea societății de mâine [6, p.196].

Așadar nu putem nega fenomenul că din perspectiva educației interculturale un rol deosebit îl are factorul social. Dacă mai mulți indivizi acționează pentru un scop comun în societate aceasta încă nu înseamnă că ei formează o comunitate. Comunitatea presupune o împărtășire a scopurilor, o comunicare a intereselor, o organizare a activității în funcție de scopuri, un consens al existenței, o conștiință socială. Omul nu poate ființa ca om în afara unui mediu social determinat. Activitățile lui vitale sunt asociate cu ale altora, deoarece este o ființă destinată să fie legată de alte ființe. El nu își poate realiza propriile activități, fără să țină seama de ale altora, pentru că acestea constituie condițiile indispensabile pentru realizarea propriilor tendințe [1, p.45].

Consolidând cele spuse, menționăm că individul care trebuie educat este un individ social unde educația lui totală se realizează prin participarea la conștiința socială a omenirii. Adaptarea activității individuale pe baza acestei conștiințe sociale este unica metodă sigură de reconstrucție socială. Ajungând să aibă acces în mod treptat la resursele intelectuale și morale pe care omenirea a reușit să le acumuleze, el devine „moștenitorul capitalului consolidat al civilizației” [4, p. 46].

În aceste condiții adevărata educație se face prin încurajarea capacităților copilului de către cerințele împrejurărilor sociale în care se găsește. Prin aceste cerințe, el este stimulat să acționeze ca membru al unei unități sociale și să se autoevalueze în funcție de bunăstarea grupului căruia îi aparține.

Totodată menționăm că copilul este dotat din naștere cu instinctul sociabilității, instinctul muncii și al creației, instinctul cercetărilor, al curiozității și instinctul artistic. „Instinctele și capacitățile proprii ale copilului furnizează materialul și oferă punctul de plecare al întregii educații” [ibidem, p.47].

În jurul acestor instincte, în care fiecare reprezintă și o nevoie, se desfășoară întreaga viață spirituală a copilului. Dacă eforturile profesorilor nu corespund cu timpul activităților pe care copilul le desfășoară din proprie inițiativă, educația se reduce la o presiune exterioară. În activitatea lui, copilul trebuie stimulat și controlat prin „viața comunitară”. Viața lui socială este punctul de concentrare sau de corelație în ceea ce privește instruirea sau dezvoltarea lui. Educația fiind un proces social, școala este pur și simplu o instituție socială, acea „formă de viață comunitară în care sunt concentrați acei agenți care vor fi cei mai eficienți în a-l determina pe copil să adere la resursele moștenite ale omenirii și să-și utilizeze forțele proprii în scopuri sociale” [apud 1, p.46].

Atunci când un om acționează îi pune în acțiune și pe ceilalți și reciproc. Ceea ce individul întreprinde depinde de așteptările, cerințele sau dezaprobările celorlalți. Astfel, mediul social prezintă certe valențe educative, fiindcă participarea la o activitate comună favorizează comunicarea și împărtășirea experiențelor.

De aici deducem că individul nu trebuie privit ca o ființă izolată, ci ca o individualitate care acționează și se dezvoltă într-un mediu natural și social firesc. Astfel, educația, constituie mijlocul

transmiterii culturii și al continuării civilizației, permițând reînnoirea grupului social. Dacă încercăm să examinăm educația în sens larg vom observa că ea constituie un mijloc pentru menținerea acestei continuități sociale a vieții și apare ca o necesitate a vieții, ca o funcție socială foarte importantă. Prin urmare procesul educativ devine unul de continuă reorganizare, reconstrucție, transformare. O persoană educată are puterea de a merge mai departe și de a obține și mai multe realizări în viață. De aceea, educația trebuie privită ca o dezvoltare continuă a spiritului, ca o continuă iluminare a vieții, prin participarea activă a individului la conștiința socială a omenirii.



Formarea și dezvoltarea ființei umane este imposibilă dacă nu se creează un mediu educativ, care să permită potențelor și intereselor valoroase să se manifeste. Așadar, în procesul educativ interacționează două categorii de factori fundamentali: „...o ființă imatură, încă nedezvoltată, și anumite scopuri, sensuri, valori sociale, încorporate în experiența matură a adultului. Procesul educativ constă în interacțiunea legitimă a acestor forțe. O astfel de concepere a fiecăreia în legătură cu alta, încât să faciliteze interacțiunea cea mai completă și cea mai liberă, constituie esența teoriei educației” [1, p.46].

În aceste condiții școala va putea direcționa procesul de dezvoltare a tânărului, urmărind integrarea lui în realitățile sociale în care trăiește, cu condiția respectării individualității sale.

Educația trebuie să contribuie decisiv la crearea unui mediu social în conformitate cu valorile de bază ale culturii în armonie cu forțele sociale ale lumii postmoderne în care este nevoie ca ea să producă o schimbare profundă în mintea oamenilor, astfel încât puterea tehnologică enormă aflată la dispoziția lor să fie utilizată pentru a crea și nu pentru a distruge. Societatea trebuie transformată nu pur și simplu printr-o acțiune politică, ci într-un mod mai fundamental, prin educarea membrilor săi, astfel încât să aibă o nouă viziune asupra vieții lor în comun.

Reieșind din aceste reflecții menționăm că școala și educația sunt condiționate implacabil de forțele sociale și culturale. Viața civilizată este o viață de grup în care grupurile ar trebui să joace un rol important mai cu seamă în mediul școlar, astfel încât educația să devină „auto-realizare socială”. Prin educație, individul nu numai că își dezvoltă latura socială a naturii sale, dar învață și cum să participe la crearea mediului social în care trăiește. Întrucât educația interculturală constituie un conținut particular al educației este potrivit să menționăm în acest sens concepțele elaborate de cercetătorul de notorietate S.Cristea (2017) conform cărora ”educația interculturală este definită în *sens restrâns*, ca *educație a solidarității internaționale iar în sens larg*, ca *educație care răspunde pedagogic la tendința promovării globalizării și a respectării comunităților teritoriale și locale*, prin „înțelegerea problemelor legate de *alteritate și de diversitate*” [3, p. 34].

În acest context, autorul descrie obiectivul general al educației interculturale care *vizează realizarea interacțiunii dintre persoanele de diferite culturi, proiectată la nivelul produselor și cerințelor culturale superioare comune, care stimulează învățarea globală, iar obiectivele specifice ale educației interculturale vizează:*

-  *afirmarea identității personalității/produs al etnocentrismului;*
-  *comunicarea pedagogică interculturală/produs al alterității;*

abordarea interculturală a tuturor disciplinelor de învățământ (nu doar a celor care oferă deschideri imediate: istoria, geografia, filozofia, științele socioumane, limbile străine etc.)/produs al curriculumului, dezvoltat ca model de proiectare cu caracter global și deschis... [ibidem].

În acest cadru de referință subliniem faptul că mijlocul accederii spre instituirea dialogului cultural și intercultural, spre realizarea obiectivelor concrete sus nominalizate îl constituie școala a cărei menire ține de angajarea și integrarea tinerilor în societatea globalistă pluralistă, multiculturală. În așa mod fiind abordată, educația interculturală ne poate oferi modalități eficiente pentru soluționarea tensiunilor existente la nivel de sistem de învățământ dar nemijlocit și în procesul de instruire organizat în instituțiile de învățământ, în grupurile școlare, între *valorile* pedagogice de tip: *național - internațional, local - global, identitate – alteritate etc.*

Procesul educațional intercultural, în aceste împrejurări presupune transmiterea de cunoștințe care să ajute individului să trăiască și să interacționeze cu ceilalți. De calitatea managementului intercultural școlar și de competența personalului didactic, dovedită prin calitatea organizării






procesului de învățământ formativ activ, prin crearea situațiilor de învățare, prin comunicare asertivă și empatie depind în mod special performanțele de învățare și de convingere culturală și interculturală în mediul social școlar.

Cercetările întreprinse evidențiază faptul că conceptul de educație interculturală a implicat cu certitudine, elaborarea și aplicarea unui curriculum intercultural, ceea ce presupune o restructurare a conținuturilor educaționale, a strategiilor didactice și chiar a unor politici educaționale. Comunicarea acestor noi conținuturi s-a restructurat, iar rolul cadrului didactic, dincolo de acela de emițător, transmițător de valori educaționale, a devenit și unul de mediere.

Cadrul didactic, ca factor responsabil de aplicarea curriculumului vizat, î-și va asuma rolul organizării și dirijării unei comunicări educaționale din perspectiva principiilor interculturalității. Valorificarea conținuturilor generale ale educației și a comunicării educaționale în sensul unei medieri interculturale este văzută diferit de pedagogi, în funcție de contextul social în care școala funcționează, de experiența interculturală personală și chiar de disciplina predată. Actorii educaționali (părinții, managerii instituțiilor de învățământ, cadrele didactice etc.) implicați în realizarea curriculumului vor avea de realizat sarcina primordială ce ține de formarea identității naționale, de a educa respectul și admirația nu numai față de propriul popor, ci față de alte culturi, învățându-i și formându-le elevilor astfel cultura bunei vecinătăți.

În legătură cu cele expuse anterior este foarte important să menționăm conceptele cercetătorului Vl. Pâslaru cu privire la tangenta directă dintre identitate și *toleranța* (2003). *Conform cercetătorului vizat, "toleranța este un fenomen component conștiinței identității, căci conștiința identității este inerentă conștiinței alterității, adică a conștientizării și acceptării celuilalt, ca și a valorilor sale, numite valori din alteritate. Suntem de aceea toleranți în măsura în care suntem conștienți de propria noastră identitate, și acceptăm ca firești, cu dreptul deplin la viață, valorile din alteritate în măsura în care suntem conștienți de propria noastră valoare. Valoarea Celuilalt nu poate fi descoperită în lipsa conștiinței de sine a propriului meu Eu" [7, p. 110].*

A fi tolerant înseamnă:

-  a-ți conștientiza propria identitate, propria valoare;
-  a conștientiza lumea ca valoare;
-  a înțelege că elementele acestei lumi - oamenii, constituie valoarea ei;
-  a accepta alteritatea, adică a accepta valorile care nu te formează / reprezintă pe tine;
-  a-1 accepta pe cel din alteritate, *pe celălalt*, adică a recunoaște că cel care nu este tu

reprezintă o valoare imanentă[ibidem].

În aceste condiții profesorii vor realiza obiectivele educației interculturale ținând cont de faptul că *toleranța* reprezintă armonia lumii înțeleasă dinspre om și realizată de către om. Ea este congenitală ființelor umane și comunităților umane, în măsură și în mod diferit. Dar, ca orice altă capacitate congenitală, se manifestă preponderent ca o premisă de a fi tolerant, capacitatea de a fi tolerant urmând să fie dobândită de către elevi prin intermediul educației. Aceasta înseamnă că *toleranța* este / trebuie să fie / poate fi una dintre cele mai importante finalități ale educației.

De remarcat în acest context și conceptul conform căruia orice capacitate umană dobândită prin educație formează o dihotomie cu o alta, pe care omul / societatea umană ar putea să nu dorească s-o formeze și s-o dezvolte. În cazul dat individul va deveni intolerant, adică va avea capacitatea cultivată de a nu accepta alteritatea. *Intoleranța* va reprezenta manifestarea unei depășiri de identitate, a unei identități nerealizate, sau a unei identități diminuate. În aceste situații în mod special un rol deosebit va reveni cadrelor didactice, diriginților care trebuie să observe relațiile dintre membrii grupului școlar și în cazul când identifică astfel de manifestări să le înlăture.

Pentru a exemplifica cele menționate vom încerca să descriem cum poate fi gestionată educația interculturală la nivel de școală. Activitățile educaționale organizate în instituțiile școlare vor fi centrate pe:

- ❖ promovarea politicilor educative și legislative bazate pe reglementări școlare deschise;
- ❖ formarea cadrelor didactice într-o perspectivă interculturală;

- ❖ regândirea și organizarea școlară (recrutarea angajaților și repartizarea elevilor în clase, structurarea orarului, a modalităților de desfășurare a activităților extrașcolare și extracurriculare etc.);
- ❖ reconvertirea interculturală a materiilor de studiu și curricula școlară;
- ❖ coordonarea funcțională a finalităților educaționale;
- ❖ promovarea priorităților educative realiste;
- ❖ îmbunătățirea în permanență a climatului relațional la clasă și în școală etc.

Așa, de exemplu, în contextul reconvertirii interculturale a materiilor de studiu și curricula școlară, interculturalitatea va desemna capacitatea de a experimenta alteritatea culturală și de a o analiza pentru a reflecta, de a se servi de această experiență pentru a medita la chestiuni considerate ca venind de la sine în sânul propriei culturi sau al propriului mediu [apud 5, p.3].

În acest scop diriginții vor organiza lecții la care vor pune în discuții așa teme ca: *Educația prin valori și pentru valori. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Ești o personalitate interculturală? Cum se soluționează conflictele interculturale etc.*

Pornind de la aceste afirmații observăm că diversitatea școlară impune să ne ghidăm în activitatea educațională de cercetările specialiștilor pentru a elimina fenomenul de violență, bullying, discriminare, neacceptare bunăoară. *Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în școală, prin formarea unor comportamente precum:*

- ❖ aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi);
- ❖ cooperarea și instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc.;
- ❖ respectul de sine și al altora, toleranța față de opiniile diferite;
- ❖ luarea de decizii în mod democratic;
- ❖ acceptarea responsabilității altora și a propriului eu;
- ❖ soluționarea problemelor interpersonale;
- ❖ stăpânirea emoțiilor primare;
- ❖ aptitudinea de a evita altercațiile fizice etc. [2, p.13].

Ținând cont de cele menționate remarcăm că cu cât educația va fi mai mult dirijată și controlată, cu atât mai mult comoara ascunsă în interiorul ei va putea fi valorificată. În acest sens, dialogul intercultural în domeniul educației se va realiza în cadrul diferitor discipline școlare. Așa de exemplu, *în vederea formării competenței interculturale, la elevii liceeni ne putem ghida de prevederile curriculare la disciplina Limba și literatura română.* Or, studiul limbii și literaturii române în școală este garantul identității noastre naționale, constituie cel mai important mijloc de comunicare interumană și interculturală. Lectura operelor literare la clasă și individual va forma și dezvolta în conștiința liceenilor caractere, comportament în raport cu semenii, cu descendenții altor culturi, cu descendenții diverselor medii sociale cu care conviețuiesc și interacționează, precum și afirmarea eului propriu pentru a putea să se integreze în societatea actuală. Studiarea operelor literare vor releva viziunile, limba, valorile, normele etice, estetice, diferențele culturale, religioase ale diferitor culturi în înțelegerea profundă din partea elevilor a acestora etc. [ibidem, p.13].

De rând cu limba și literatura română remarcăm și faptul că educația interculturală se poate realiza la toate disciplinele de învățământ, promovând toleranța, recunoașterea drepturilor omului și îndemnând la reflecția asupra problemelor contemporane legate de evenimentele cotidiene. Totul va depinde de măiestria profesională și tactul pedagogic al cadrelor didactice responsabile de procesul de învățământ.

Concluzii. Educația interculturală se va organiza într-un mediu interacțional, prin punerea față în față sau alături a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Un mediu social și școlar în educația interculturală va avea un rol esențial când va fi creat într-un cadru politic de înțelegere, cooperare, toleranță, respect. De calitatea politicilor culturale și educaționale depinde realizarea educației ca instrument al creării, dezvoltării și menținerii relațiilor de înțelegere și acceptare, colaborare între comunități, grupuri și persoane diferite ca limbă, port, tradiție religie, condiție socială etc., obiectivele

fundamentale fiind: prosperitatea, securitatea, menținerea și întărirea păcii, soluționarea problemelor comune și construirea societății de mâine.

Bibliografie:

1. Albulescu I., Albulescu M. Orientări în filosofia contemporană a educației. București: EDP, 2018, p. 46
2. Caduc A. Abordarea literară a competenței interculturale în cadrul inițiativei ”Școala digitală”. În: Învățătorul modern nr.6 (82), 2022. Chișinău : Tipografia Centrală, RM, 2022, p. 13
3. Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației, volumul 4. București: DPH, 2017, p. 34
4. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației, traducere de V. Nicolescu. București: EDP, 1992, p. 46
5. Goraș-Postică V. Managementul intercultural educațional : conceptualizare și dezvoltare în context universitar. În: Didactica Pro..., nr. 6 (136) decembrie, 2022. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2022, p. 3
6. Macavei E. Tratat de pedagogie propedeutică. București: Editura Aramis, 2007, p. 196
7. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice. Chișinău: Editura ”CIVITAS”, 2003, p. 110

CZU 37.03:82.0

orcid id: 0000-0002-5316-539X

VALENȚELE ESTETICE ȘI INTELECTUALE ALE TEXTULUI LITERAR

Victor Axentii

doctor în filologie, conferențiar

Universitatea de Stat, B.P. Hasdeu” din Cahul, Cahul, RM

e-mail: axen55@mail.ru

orcid id: 0000-0002-5316-539X

Abstract. The article treats the problem of the literary text from the perspective of intellectual, aesthetic and moral education. The correct understanding of the aesthetic function of the literary work, according to the statement of some aestheticians, is of fundamental importance for the study of literature. At the same time, the author notes that this understanding depends on avoiding the transformation of commentary on the works into a sociological, historical, philosophical, moral-citizen conversation, as is still done, in a completely wrong way. And moral value develops spontaneously from the experience of aesthetic value.

Keywords: literary text, aesthetic function, moral education, intellectual education, aesthetic effect

Textul literar este revendicat de teoreticienii literaturii ca obiect de cercetare, iar de didacticieni ca mijloc de educație și, numai aparent, fiecare încearcă să și-l apropie în așa fel încât să nu mai existe loc și pentru ceilalți, pentru că, în realitate, toți sunt de acord că arta are ca scop obținerea unui efect estetic și prin aceasta se exercită o influență social-educativă de netăgăduit. „Înțelegerea corectă a funcției estetice a operei literare este de o importanță capitală pentru studiul literaturii în școală. De această înțelegere depinde evitarea transformării comentariului pe marginea operelor în convorbire sociologică, istorică, filosofică, moral-cetățenească, așa cum, în mod cu totul greșit se mai procedează.” [10, p. 21].

Valoarea morală se dezvoltă spontan din trăirea valorii estetice și împrejurarea aceasta este poate ce mai limpede, și desigur cea mai des citată, pentru a dovedi chipul în care valorile coincid și se unifică în interiorul structurii sufletești.

Dar nu numai după sistemul kantian pe care Schiller îl dezvoltă, dar și după sentimentul nostru psihologic, arta creează în noi o stare de libertate, de seninătate, de domolare a asprei goane în care ne mână viața practică. Arta nu trebuie să predice morala pentru a fi morală. Binele nu este în contemplația estetică un fruct cules cu osteneală, ci un rod spontan al detașării de viață și al armoniei care se statornicește în noi.

Opera nu e, subliniază Gaëtan Picon, numai acest astru închis în el însuși, acest bloc nocturn și strălucitor a cărui lumină orbește și totodată uimește. Ireductibilă la conștiință, opera dialoghează totuși cu conștiința. Ea ne caută privirile, iar privirile noastre nu pot s-o descopere fără s-o interogheze [13, p. 67].

Opera nu există ca un lucru din natură, ci ca o valoare pentru spirit, pe un plan în care ceea ce ea aduce dialoghează cu ceea ce i se cere, în care ceea ce ea impune se măsoară cu ceea ce-i este impus.

Numai așa se poate explica de ce literatura orală, primul dascăl al popoarelor, a putut să biruie timpul, sfidând absența cuvântului scris. Vorbind de structura basmului, George Călinescu cerea ca aceasta să fie interpretată estetic din perspectiva a trei planuri: mimesis, poetic și didactic, observând cu finețea-i caracteristică absorbirea didacticismului în fapte, forța sugestiei de a se impune conștiinței și studiului atent al problemelor celor mai acute „ale vieții individuale, familiei, societății.” [6, p. 227].

Unul dintre cei mai mari esteticieni ai timpurilor noastre, Nicolai Hartmann afirma că bogăția de idei din poezie o depășește pe cea din filosofie. „Nici o artă, spune el, nu exprimă atâtea idei ca poezia. Și toate ideile pe care le exprimă omul de gândire, sau chiar filosoful, dispar în fața bogăției celor dintâi. Se pune întrebarea: de ce dispar atât de total în fața lor? Poetul este de cele mai multe ori nu doar un gânditor; el nu este deloc cel care înțelege mai adânc și mai adecvat ideile. Cum ajunge el atunci să le exprime în modul cel mai adecvat?” [8, p. 39]. Dar faptul este tocmai acesta că el nu le exprimă, el numai le face să apară. Filosoful se trudește să exprime idei generale; el trebuie să le nimerească precis, să le delimiteze (să le definească), trebuie în genere să extragă ceea ce e general obiectiv, ca atare, și să-l facă evident. Toate acestea nu sunt necesare poetului. De la el nu cere nimănui socoteală. El trebuie doar să ne îndrepte privirea, și nici măcar spre ce e general ca atare - generalizarea o descoperă lesne fiecare, ci doar spre anumite momente caracteristice ale vieții individuale, ale sentimentelor personale, ale pasiunilor, deciziilor, etc. Aceasta este complet îndeajuns.

Elogiul pe care N. Hartmann îl aduce muncii poetului este grăitor: „Într-un anumit sens este culmea capacității omenești să privești evenimente, caractere, destine, pasiuni și fapte astfel, încât din ele să reiasă cu adevărat sensul unor idei generale - fără ca totuși individualitatea concretă să fie ștearsă” [6].

Se consideră că alături de alții, că relația sub semnul căreia stă întreaga poezie modernă este cea dintre poetic și poetic, adică dintre facere - producerea de către artist a operei - și spunere a facerii - a mesajului ca atare. Pentru ilustrarea acestei idei se face cel mai adesea apel la francezul Arthur Rimbaud care vedea în poet un hoț, ce fură foc, un „vizionar” (voyant). Domeniul poetului nu este confortul psihic, ci „tortura inefabilă”; el „își caută sufletul, îl inspectează, îi oferă tentații și îl învață”, după care „consumă într-însul toate otrăvurile pentru a nu rămâne decât cu chintesențe.

Caracterul informativ (cognitiv), ca trăsătură specifică funcției estetice a textului literar, este remarcat și de C. Parfene care subliniază, în plus, o altă particularitate a literaturii, indisociabilă de prima, anume caracterul ei formativ: „Opera literară își formează un subiect în stare s-o recepteze, care se lasă influențat de ea” [11].

Această aserțiune face să dispară orice comentariu, dacă ne gândim că nu există tratat serios de pedagogie generală care să nu opereze cu dihotomia obiective informative, obiective formative ca atribut al obiectivelor generale și specifice ale educației intelectuale, operabile la nivelul procesului de învățământ.

În cazul unui subiect bine format, în stare să perceapă profund textul literar, educația intelectuală prin literatură devine complementară educației intelectuale prin matematică și științe.

Prejudecata că numai matematica ar dezvolta gândirea persistă și astăzi, deși Bergson a încercat s-o spulbere cu mulți ani în urmă, afirmând că nu e vorba de gândire în ansamblul ei, ci doar de acea parte a ei unde premisele sunt date odată pentru totdeauna, impersonale și unde se impune o concluzie impersonală, cu alte cuvinte, gândirea matematică operează foarte bine acolo de unde viața a fost alungată. În devenire, însă aceleași rațiuni vor putea dicta unor persoane diferite, sau aceleași persoane la momente diferite, acte profund diferite, deși egal de raționale. De aceea nu putem opera asupra lor în abstracto, din afară, ca în geometrie, nici rezolva pentru altul problemele pe care viața i le pune. Fiecare să și le rezolve dinăuntru, pe contul său... Pentru o ființă conștientă, a exista constă în a se schimba, a se schimba în a se maturiza, a se maturiza în a se crea în mod diferit pe sine însuși.

Eminescu, el însuși neîncrezător în puterea absolută a științei pure de-a oferi rețete și definiții pentru crearea vieții individuale, itinerar unic dat în exclusivitate de trăire (*În zădar în colbul școlii...*). Fără îndoială că, atunci când sublinia că ideile nu sunt făcute pentru a fi gândite, ci pentru a fi trăite, tocmai la această particularitate a literaturii medita, aceea de a ne face că trăim experiențe de viață autentică. De altfel, cu mult timp înaintea sa, Bergson demonstrase că științele pozitive urmează direcția arătată de către percepția exterioară, că ele descriu, măsoară, cântăresc și apreciază lumea fizică în timp ce artistul este preocupat să vadă dincolo de obiecte, să sesizeze intenția vieții, mișcarea simplă care aleargă printre linii, care le leagă unele de altele și le dă o semnificație. În consecință, a rupe educația intelectuală prin matematică și științe de educația prin literatură și a afirma prevalența uneia asupra celeilalte este și neserios și dăunător rostului fundamental al școlii.

Influența pe care a exercitat-o textul literar în formarea intelectuală a unor personalități marcante ale culturii universale și chiar asupra genezei unor rezultate deosebite ale activității lor este astăzi unanim recunoscută, de aceea nu amintim decât în treacăt doar două nume celebre, Freud și Nietzsche: primul a mulțumit întotdeauna porților că l-au ajutat să descopere inconștientul (instanță fundamentală în triada sa – Überich, Ich, Es), iar cel de-al doilea n-a ascuns niciodată că din analiza tragediei antice și-a extras teoriile sale privitoare la cele două structuri tipologice, apolinicul și dionisiacul [4, p. 120].

Așa cum se știe unul din obiectivele formative ale educației intelectuale este și cel al dezvoltării spiritului de observație circumscris dezvoltării capacităților cognitive. Spiritul de observație presupune însă o bună experiență perceptivă, ori experiența perceptivă este limitată. Tocmai de aceea psihopedagogii insistă asupra pregătirii și dirijării ei prin cuvânt, dar, oricât ar fi ele de ingenioase, tehnicile didactice în absența textului literar nu reușesc atât de bine ca atunci când acesta li se alătură spre a-l ajuta pe educat să treacă de la formele neorganizate ale percepției spre percepția organizată și orientată. Privirea educabilului alunecă pe deasupra lucrurilor și se oprește fie asupra detaliului insolit, fie asupra celui familiar. Fără „dădăceală” și teorie, textul literar prin forța imaginilor sale artistice îl conduce mult mai lesne pe educat să înțeleagă semnificațiile adânci ale detaliului aparent nesemnificativ pentru că literatura sensibilizează și convinge, emoționează și place. Învățându-l implicit pe elev să decupeze caracteristicile obiectelor, textul literar creează premisele formării unor reprezentări nuanțate și ușurează trecerea la reflectarea realității în formă de noțiuni. Psihologii au observat că formarea reprezentărilor la discipoli nu este o simplă întipărire a obiectului perceput, că ea este un proces complex în care un rol esențial îl are limbajul, dar că nu e vorba de orice limbaj [3, p. 58].

Din experiența noastră, am constatat că textul științific, cu toată precizia și bogăția sa de informații, nu poate conduce decât la formarea unor reprezentări sărace, palide și schematice. În schimb, propunând moduri de viață și acțiuni, surprinzând viața în toată esența ei, textul literar oferă posibilitatea de a dobândi o nouă experiență cu ajutorul cuvintelor în care procesul de formare a reprezentărilor se accelerează.

În studiile moderne de psihologie persistă tot mai mult ideea dezvoltării ontogenetice a percepției, și aceasta cu atât mai mult cu cât universul uman s-a complicat. Dacă Baudelaire vorbea cândva în sens metaforic de „pădurea de simboluri” care ne înconjoară și ne fac semne familiare, astăzi metafora baudelairiană a devenit o realitate [9].

Semne grafice, cifre, grupuri de litere în combinație cu cifre, firme, semne de circulație, combinații de culori etc., impun diferențiere și decodare. Informațiile perceptivе merg încă și mai departe în confruntarea eului cu celălalt, când se decodifică detalii vestimentare, gesturi, ticuri, intonația vocii sau simpla mișcare a ochilor. Astfel, peste mecanismele și formele primare ale percepției se elaborează scheme noi și e greu de negat, dacă nu imposibil, rolul textului literar în formarea acestui proces superior, în dinamizarea dezvoltării ontogenetice a percepției, deoarece percepția artistică, cu fundamentul ei solid în domeniul frumosului și al plăcutului, stă la baza dezvoltării percepției ca activitate de explorare și observare, a percepției sistemelor de simboluri și semne convenționale și, nu în ultimul rând, a percepției limbajului, cuvântul fiind, după expresia lui M. Zlate, „mecanismul esențial care asigură declanșarea și formarea reprezentărilor. El asigură structurarea lăuntrică a elementelor reprezentării, organizează reprezentările în sisteme, le fixează în conștiința individului, contribuie la creșterea caracterului lor generalizat, ceea ce permite ca reprezentarea să fie purtătoarea unui sens.” [10, p. 69].

În opinia noastră însă nu e vorba de o „reprezentare naivă”, ci din contră, de una complexă, decepția venind tocmai din depoetizarea până la umilire a replicii reale a unui personaj pe care-l cunoaștem altfel. Cuvântul, în context literar, îmbogățește sensurile reprezentării, îi reduce caracterul ei primar, fluctuant și o face mai puțin fragmentară, consolidându-i forța de generalitate. Privită ca replică a realului, literatura nu copiază lumea ci creează o alta, aduce în fața noastră o alternativă la realul trăit, conducându-ne la o mai bună intuire a realității și a fenomenelor îmbibate de esență. Psihologii au observat că deja la vârsta de șapte ani copilul „are imaginație critică cu elemente de fabulos, intuieste posibilul - imposibilul, necesarul, întâmplătorul, manifestă spirit critic în gândire (îndoială față de exagerările din povestiri, demascarea lui Moș Crăciun), folosește simbolul raportat la fenomene cunoscute.” [7, p. 158].

Dacă domeniul de referință al educației intelectuale îl constituie adevărul, cel al educației estetice este frumosul.

„Educația estetică, spune Sorin Cristea, reprezintă activitatea de formare – dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin studierea, aplicarea și crearea unor valori raportabile la categoria de frumos.” [1, p. 42].

Textul literar răspunde majorității dezideratelor educației estetice: îl pune obligator în contact direct cu „valorile raportabile la categoria de frumos”, îi oferă posibilitatea de a studia aceste valori, de a le aplica în conduită sau în acte personale de creație, îi dezvoltă motivația estetică prin procurarea unor momente unice de desfătare. Ca mijloc de educație estetică, textul literar este un instrument sigur în mâna educatorului pentru rafinarea sensibilității elevilor săi. „Sentimentele, subliniază Ioan Șerdeal, nu se învață, nu se însușesc întocmai ca diferitele noțiuni științifice; ele nu se memorează, nu se repetă la cerere, nu se povestesc. Sentimentele, firește se trăiesc.” Tocmai de aceea pedagogii ne sfătuiesc să acordăm pe cât posibil mai mult spațiu în activitățile noastre trăirii emoționale estetice [2, p. 36].

Se consideră că audierea unei creații literare în lectura unui actor, citirea de către elevi a operelor literare valoroase, fără grabă, fără a urmări alt scop decât delectarea pe care o dă perceperea și înțelegerea lor, contribuie în mod esențial la formarea estetică a educabililor. Nu este obligatoriu, ba mai mult chiar, nu este esențial pentru dezvoltarea estetică a elevilor ca aceștia să identifice idei principale, să rețină date biografice, să știe povesti în rezumat conținutul unei opere literare. Acestea sunt elemente intelectuale. Esențialul este ca elevul să trăiască emoții estetice declanșate de contactul cu opera literară (V. Țircovnicu).

Este interesant de observat aici că toate aceste ipoteze ale pedagogului sunt confirmate și de cercetarea literară care se ocupă de raportul dintre social și textul literar. Astfel, germanul Hans Robert Jauss, studiind formele prin care se manifestă experiența estetică într-o lucrare apărută pentru prima dată la München și tradusă în românește în 1983, reînvie străvechiul concept al desfătării prin arta literară. În opinia sa, comportamentul estetic al desfătării presupune existența a trei funcții:

- poesis, în sensul aristotelic de desfătare prin meșteșugul poetic (poesis = facere), corespunzând „definiției date de Hegel artei, după care omul își poate satisface nevoia generală și absolută de a se simți în lume ca la el acasă doar prin creația artistică” ;

- aisthesis, desfătare dată de „cunoașterea sensibilă, bazată pe sentimente și senzații”;

- katharsis, care reunește „definițiile lui Gorgias și Aristotel” pentru a denumi „desfătarea rezultată din incitarea propriilor afecte” în procesul receptării textului literar, desfătare ce conduce la schimbarea convingerilor sau la eliberarea de tensiunea sufletească.

Valorificate pedagogic, aceste trei funcții enunțate mai sus dau parcă și mai multă dreptate protestelor lui Victor Țîrcovnicu împotriva situației aberante în care mai mult se învață decât se simte”, iar mâhnirea sa de „predicator în pustiu” în favoarea trăirii contactului nemijlocit cu opera străbate până la noi:

„Se pare că interesează prea puțin ce a simțit elevul când a citit o operă literară, ce ecou afectiv, beatitudine personală a trezit acea operă în conștiința lui. Formarea estetică pe baza trăirilor proprii este mai autentică și mai fertilă decât cea care mimează trăiri, emoții și aprecieri străine”. [16,p.14].

Contactul direct cu textul literar este primul și cel mai important pas în educația estetică prin literatură, el este cel care obliga delectarea prin „cunoașterea sensibilă bazată pe sentiment și senzație” (aisthesis). Chiar dacă unii psihologi pun sub semnul întrebării profunzimea percepției estetice a textului literar la copiii mai mici de zece ani.

Trebuie să recunoaștem totuși că neobișnuitul este una din porțile de acces spre desfătarea estetică și pentru adulți, nu numai pentru copii. Asemenea momente se cuvine a fi exploatate ca puncte de plecare în trezirea dorinței de a descoperi în lectură prilej de delectare întrucât, așa cum subliniază Ph. Malrieu, „arta pedagogiei constă, în mare măsură, în a ști să faci dorit ceea ce trebuie să fie dorit”, idee enunțată încă din antichitate de Platon care cerea ca educația copiilor să nu aibă nimic constrângător. „Omul liber nu trebuie să învețe nimic cu de-a sila” spunea el, deoarece „nici o învățătură silnică nu rămâne în suflet”, iar sfaturile sale sunt mai mult decât actuale.

Așadar, nu-i crește cu de-a sila pe copii în învățătură, ci învață-i prin joacă, pentru ca să fii în stare mai degrabă să vezi firea fiecăruia.

Cunoașterea și crearea în interiorul grupului școlar a unei atmosfere favorabile lecturii sunt esențiale în trezirea dorinței de a citi care nu poate fi lăsată în speranța unei apariții spontane [15, p. 87].

Optimismul veritabil nu se poate baza pe instincte și tendințe înnăscute, pentru a-l înălța pe copil până la conduite pe deplin umane; el constă, mai mult, în a sesiza că este gata să-și transforme tendințele primitive la contactul cu operele adultului.

Educația estetică prin textul literar nu se oprește la contactul nemijlocit cu opera, ci continuă în studierea valorilor estetice, chiar și la nivelul învățământului primar. Pentru unii autori, determinarea valorilor estetice ar constitui o dificultate datorită subiectivității „receptorilor dar și a creatorilor de frumos”, însă aceasta este o „poveste de când lumea”. Titu Maiorescu, de pildă, admira sensibilitatea epitetului lui Alecsandri în poemul *Groza*, iar George Călinescu îl ironizează, socotind adjectivul galben din versul „Galben ca făclia de galbenă ceară” absolut banal și fără virtuți artistice, în timp ce nouă, personal, ni se pare că primul are dreptate: redundanța semantică (trupul uman neînsuflețit și ceara sunt galbene prin definiție, dacă nu se operează modificări asupra lor) creează efecte de real, cu atât mai mult aici unde se asociază inversiunii și repetiției, prefigurând tulburătorul spectru al morții.

Exemplul dat nu este decât unul întâmplător în comparație cu altele mult mai celebre: în calitate de editor, André Gide i-a respins lui Marcel Proust manuscrisul primului volum al romanului *În căutarea timpului pierdut*, celebrul estetician italian Benedetto Croce socotea că Rimbaud este „tipul perfectului derbedeu” și că Mallarmé ar fi un „creator impotent și ratat”. Exemplele de acest gen sunt numeroase și, cu siguranță, multe dintre ele sunt și vor rămâne necunoscute. Cert este că practica școlii a demonstrat de-a lungul anilor că, dacă textul literar este judicios ales, în conformitate cu stadiile de maturizare nervoasă a discipilor și dacă beneficiază de un climat social corespunzător (școlar, familial, comunitar), comentarea, discutarea și interpretarea sa contribuie la formarea

sensibilității estetice, a gândirii estetice, a gustului estetic și a conduitei estetice. Sesizarea mesajului operei literare, analiza mijloacelor de expresie, cunoașterea specificului și a cerințelor fiecărui gen literar și ale fiecărei specii literare, constituie un sprijin și pentru formarea unei judecăți estetice avizate, dar și pentru lărgirea posibilităților de a percepe mai adânc opera literară, de a sesiza frumusețea și expresivitatea imaginilor artistice [15, p.102].

În sfârșit, să mai notăm că studierea atentă a valorilor estetice închise în sine de către textul literar contribuie nu numai la lărgirea orizontului de așteptare al publicului, ci și la realizarea unuia dintre cele mai importante obiective specifice ale educației estetice: dezvoltarea capacităților creatoare.

Adevărul și Frumosul ca valori fundamentale ce trebuie sădite și cultivate în conștiința omului nu sunt suficiente pentru formarea personalității umane care nu poate fi completă în afara Binelui. Adevărul și Frumosul pot aduce omului bogăție, putere politică, inteligență, prestigiu sau privilegiu, dar toate acestea sunt oare suficiente pentru a-l defini pe om? Sociologii ne încredințează că nu. Omul bogat nu devine, prin bogăție, nici mai bun și nici mai frumos. Bogăția nu ține loc de putere morală sau coerență personală. Nici puterea politică. Nici inteligența. Omul inteligent poate fi drept sau nedrept, moral sau amoral (...). Un om foarte inteligent poate dobândi prestigiu, dar nu își poate spori prin aceasta puterea sufletească sau morală. Faima poate fi adusă de multe lucruri, dar ea singură nu sporește puterea morală în lume. Aceasta, deci, nu poate izvorî din nimic altceva decât din ea însăși. Sediul și sursa ei nu pot fi nici bogăția, nici puterea politică, nici intelectul (inteligenta). Mai rămâne sufletul. Sufletul singur, și nu oricum, ci ca putere a lumii, deci ca factor colectiv de îndreptare a răului.

Necesitatea prezenței Binelui în sufletul omului inteligent era subliniată și de Rabelais pentru care „știința fără conștiință nu e decât ruina sufletului”, iar Platon separa net inteligența de rațiune: un om inteligent nu este și un om rațional, omul rațional este omul al cărui întreg suflet este condus de lumina Binelui. Pentru că Dumnezeu a creat o lume bună, filosoful antic cerea ca modelul de om pe care-l vizează educația să fie construit numai de lumina dată de ideea binelui, recunoscându-i artistului rolul de călăuză, de antemergător: pictorul adevărat este acela care vede în realitate omul cel mai frumos și care este capabil să-l reprezinte într-un model, convins fiind că ivirea unui astfel de om este cu puțință, iar poetul când descrie un personaj ilustru, nu trebuie să rețină decât exemplarul, deoarece, omul cu minte, atunci când, în decursul istorisirii, ajunge la fapta sau vorba vreunui om de ispravă, va voi să-l înfățișeze ca și când el ar fi acela și nu se va rușina de o atare imitație.

Grecii antici acordau o atât de mare importanță educației morale prin literatură, încât îl socoteau pe Homer drept „învățătorul” lor. Rolul literaturii în civilizarea omului este recunoscut și apreciat de toți marii filosofi ai umanității și cu atât mai mult, de esteticieni. „Dacă poezia este limba maternă a speciei umane, spunea Benedetto Croce, literatura este în schimb îndrumătoarea ei în ale civilizației sau, cel puțin, una dintre îndrumătoarele care au această menire.”

Pentru pedagogi, „educația morală vizează formarea – dezvoltarea conștiinței morale, a profilului moral al personalității umane, proiectat și realizat la nivel teoretic și la nivel practic.” [16,p.33].

Având drept lege supremă să tindă spre frumosul ideal, literatura înfățișează o altă lume, pe cea mai bună, o lume a dreptății și a echității în care victoria vremelnică a răului asupra binelui arată cum viața se dezechilibrează și se urâtește, cum omul se înrăiește și cum natura se îmbolnăvește. Din acest punct de vedere, rostul literaturii în formarea profilului moral al personalității umane nu poate fi tăgăduit, deoarece emoțiile propagate prin imaginea artistică aduc trăirea autentică. Putem spune, deci, că textul literar nu acționează la nici unul din cele două nivele enunțate de Sorin Cristea [5,p.54], „la nivel teoretic și la nivel practic”, ci la nivelul superior al trăirii directe.

Nimeni nu a fost emoționat niciodată citind un tratat de morală, numai dacă acesta atacă tocmai valorile morale consacrate de societate și atunci el nu mai este ceea ce pretinde a fi. În acest sens, Ioan Șerdean are dreptate să spună că sentimentele nu se învață, baza lor fiind, așa cum se știe, constituită din emoții. Noi nu simțim acțiunea binelui în viața cotidiană obișnuită decât atunci când suntem privați de ea. Binele oricât de intensă i-ar fi manifestarea și de extinsă aria, rămâne ceva

inefabil, ca aerul curat și ca apa proaspătă. În schimb, orice variație a răului în om și în lume capătă forme perceptuale extrem de acute.

Ajunși în acest punct, ne-am permite o scurtă incursiune într-un univers tematic ignorat de morala teoretică, adeseori neinteresată de poezia lirică. Este vorba de ceea ce Hans Robert Jauss numește dulceața căminului – model de transmitere a normelor sociale prin intermediul literaturii.

Tema intimității universului de familie în poezie nu este apreciată îndeajuns nici de critica literară, nici de istoria literaturii, pe motiv că forma poetică prin care se realizează nu se impune atenției, iar mesajul nu transmite decât simple informații ale căror semnificații sunt banale. Și totuși, în acest gen de poezie „descripția literară a realității, spune Hans Robert Jauss, nu trimite nemijlocit la obiecte, ea se referă la reprezentările noastre asupra lor; fie că ne permit recunoașterea lor sigură, fie că procură această reprezentare pentru întâia dată cititorului tânăr și neexperimentat, preformându-i experiența viitoare.” [15, p.105].

Transmiterea normei sociale printr-un personaj din afara societății omenești nu contrariază, ci, din contră, emoționează și îi sporește sensibilitatea în contactul cu mediul înconjurător, social și natural.

Ebraicii socoteau că abia după ce a trecut de la cunoașterea senzorială la cea intelectuală, omul adamic a fost capabil de un sentiment moral – rușinea: „Atunci li s-au deschis ochii la amândoi și și-au dat seama că sunt goi...” [15, p.73].

Așadar, armonia vieții sociale se întemeiază pe o simțire comună, pe această proprietate specifică ființelor umane de a simți împreună aceleași sentimente pe care le învață și le trăiesc împreună.

Este adevărat că, dacă facem abstracție de omul care scrie, raportul om – text literar nu este unul interpersonal, dar un om care scrie nu este niciodată singur. Aceste cuvinte au fost scrise de Paul Valéry într-una din zorile calme ale zilelor de meditație când, singur, retras în cabinetul său, părea rupt de universul oamenilor și, de fapt, dialoga cu semenii săi.

Acest argument nu pare suficient, dacă luăm în calcul numai raportul instituit la nivel de limbaj, unde creatorul construiește discursul, iar cititorul decodează. Trebuie însă să mergem mai departe, la dialogul dintre cele două suflete unde emoțiile se propagă prin contagiune și se organizează în experiență emoțională superioară ca bază de statornicire a sentimentelor.

În aceeași ordine de idei, accentuăm încă o dată rolul primordial al educației, cu toate laturile ei în dezvoltarea personalității educabilului, aceeași idee confirmată în unul din studiile psihopedagogice, în conținutul ce urmează: prin intermediul educației, elevul asimilează și interiorizează valorile, normele, modelele – transformându-le treptat în comportamente, atitudini, cunoștințe, astfel se înfăptuiește trecerea de la realitatea pur biologică, la cea socială, umană – prin urmare se edifică personalitatea educabilului.

În acest context, înțelegând prin relația cititor – scriitor o relație interpersonală mediată prin text, putem spune că prin literatură cititorul/elevul/studentul învață sentimente, învață să-și iubească patria și neamul, să le admire valorile trecutului, învață să-și respecte semenii, învață să aprecieze disciplina, delicatețea, politețea, demnitatea, curajul, modestia, cinstea; învață să respingă tot ceea ce nu este uman la sine și la ceilalți.

Bibliografie:

1. Bădescu I. *Teoria latențelor*. București: Editura ISOGEP-EUXIN, 1997, 167 p.
2. Bistrițeanu, Al.; Boroianu C. *Introducere în studiul literaturii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 257 p.
3. Bondrea, A. *Sociologia culturii*. București: Editura Fundației România de Măine, 1993, 55 p.
4. Chiprian, Cristina; Ciupercă, Livia. *Alternative didactice - limba și literatura română*. Iași: Editura Spiru Haret, 2002, 182 p. ISBN 9735790041;
5. Cristea S. *Pedagogie, vol. II*. Pitești: Editura Hardiscom, 1997 p. 49. ISBN 973-8363-91-8
6. Derșidean, I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. Oradea: Emanuel, 2003, 400 p.
7. Goia, Vistian; Drăgoteiu, I., *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: EDP, 1995, 167 p. ISBN 9733042315, 9975918077

8. Hartmann, Nicolai. Vechea și noua deontologie și alte scrieri filosofice. București: Editura Paideia, 1997, 207 p.
9. Itu, Iustina. Funcția formativă a orelor de literatură. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 188 p.
10. Parfene, C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Editura Polirom, 1999, 180 p. ISBN 9736832252
11. Parfene, C. Teorie și analiză literară. București: Editura Științifică, 1993, 376 p.
12. Parfene, Constantin (coord.). Aspecte teoretice și experimentale în studiul literaturii în școală. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2000, 254 p.;
13. Picon, G. Funcțiile lecturii. București, 1991, 283 p.
14. Șerdean, I. Didactica limbii române în învățământul primar. București: Editura Corint, 2008, 320 p. ISBN 978-973-135-233-6;
15. Anghelescu, S. Teoria literaturii. București: Editura Athos, 2007, 160 p. ISBN 978-973-0-04803-2
16. Vianu, T. Filosofia culturii și teoria valorilor. București: Editura Nemira, 1998, 276 p.

CZU 37.03

<https://orcid.org/0000-0003-5489-5058>

IDENTITATE ȘI MULTICULTURALITATE VERSUS TEHNICA HARULUI INTERPRETATIV: DOR „3-LA-3 ÎN TOȚI 3”

Liuba C. Botezatu

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

USC din Comrat, RM.

e-mail: liuba.botezatu@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-5489-5058

Abstract. LONGING, by its very facilitated code, 3-to-3 in all 3" configures itself to be a technique of the same interpretive grace in divinatory - multiple divinatory inclusion: identity, interculturality, gendery - gender equality. In this content concept we allow ourselves to present the entire didactic evolutionary-evaluative format - philologocentric/The current status of the didactics of the specialty, second cycle master's degree MRL/22. Annex No. 1: THI in the ERRE format serves as supporting material. In summary, the LONGING is the first indication of the phenomenocentric fulfillments at the crossroads between the millennia in continuous triplicity: I. Being speaks for itself Kantian beyond appearance. II. Appearances speak for themselves Husserlian as much as appearance, so much being. III. The being speaks Mihaicimpoian phenomenologically from the authentic to the universal.

Keywords: Longing, linguistic identity, idiosyncrasy, multiculturalism, gender education, THI/Interpretative Grace Technique.

Extenso

DORUL, prin cifrul său facilitat, „3-la-3 în toți 3” se configurează a fi tehnică a harului interpretativ/THI în cuprindere divinatoire - devinatoire multiplă: identitate, interculturalitate, gendarietate - egalitate de gen. Astfel ne permitem a prezenta integral conceptul evoluativ-evaluativ al formării culturii filologocentrice, ciclul doi universitar - masterat MRL/22. Ca drept suport sutenitor în această vedere servește Tabelele Nr.1-2 : DOR-THI.

Scopul de perspectivă al acestui curs urmărește recuperarea *crizei unității pierdute* în angajare didacticistă specifică: egalitaritate de gen, identitate și multiculturalitate.

Cifrul/șifrul emblematic al identității neurolingvisticii/neurologisticii româno-moldave

dintotdeauna a fost și va rămâne DOR.

În favoarea acestui adevăr venim, în fața studenților, cu propunerea de a aduce cele mai adecvate sinonime (expresii sinonimice) plinătății de spirit: DOR. Printre acestea recipienții, de obicei enumără: tendință, vrere, iubire de aproapele, plăcere de a face bine, plăcere de dăruire, cutezanță, aspirație, devotament, har interpretativ, sete de realizare, risc, virtute..., sacrificiu, manifestare. Stare sufletească tendențioasă, vrere nemărginită, curaj, virtute, har..., facere de bine, ca drept conținut tendențios al expresiei formatului de sine prin genune. Dar... și în sens advers: plăcere de răzbunare...

Expresia *a mă usca de dor* în română înseamnă a tânji, în rusă – stradati/a suferi; în germană *neigung zur bindung/ tendință-atașament*. A cumpăni, a acționa, a valorifica, a ajuta, a consola, a manifesta devotament în cursa facerii de bine, a suferi alături de cel care suferă, alături de cei dragi, a pretinde spre ieșirea din situații greu de suportat, a încuraja/autoîncuraja instinctul facerii de bine până la dăruire de sine, până la sacrificiu – acestea sunt apelativele specificului identitar al dorului limbii noastre celei române, care evocă din plin tendința instinctivă a harului angajărilor de sine în normativ. Angajarea pe axio – logic/etico-estetic intuitiv-interpretativ, ne este harul cel de toate zilele, tendință axării pe PAG. Accesarea inconștientă pe logic-intuitiv, pe identic-transversiv, național fenomenal – universal, culminează la Poincare prin expresia fenomenală „*intuiția creează - logica demonstrează*”. Stimulul schimbării constructive de mentalitate este garantat de codul și frului emblematic: DOR - *Oful dorului durut...*

La realizarea sensului

„Cine n-are dor de plai se usucă ca un pai” /Gr. Vieru

Îndemn la meditare

- Care trebuie să fie calitățile predominante ale unui „bărbat adevărat”?
 - Cum trebuie să procedeze un soț iubitor atunci, când demnitatea soției este călcată în picioare?
 - Ce trebuie să facă o „adevărată soție”, în vederea ridicării prestigiului soțului ei - „cap al familiei”?
 - Ce înțelegem prin noțiunea familie? La ce îdeamnă acest cuvânt - familie?
 - Ce trebuie să întreprindă ambii părinți pentru menținerea familiei armonioase?
 - Care trebuie să fie rolul copilului/copiilor în familie?
 - Care trebuie să fie remediul tămăduitor eficient pentru un bolnav, ajuns la vârsta bătrâneții?
 - Ce sfârșit al vieții l-ar face fericit pe acest bătrân?
 - Care trebuie să fie aportul școlii în familie, în localitate, în Țară?
 - Ce trebuie să facă un profesor/un manager al educației în *sensul guvernării păcii - buneii înțelegeri în familie, între vecini, în țară, în lume?*
 - Cum trebuie să-și aducă aportul la opera devenirii managerul - învățătorul/profesorul?
- La decodarea cifrului interpretativ DOR, discuția în plen îl mobilizează pe fiecare cursant să:
- vină cu enumerarea mai multor lexeme-cheie de decodare a cifrului autenticitar în ordinea fonematică: DOR;
 - înainteze câte un enunț configurativ (nu mai mult de șase) în favoarea scopului realizării unui început de eseu de la persoana I vizavi de situația - problemă predominantă: identitate lingvistică și multiculturalism, egalitaritate între gendari.
 - aleagă doar trei lexeme din cel puțin șase ale cifrului intonat, motivând aportul lor logico-semantic și funcțional în matricea stilistică a neamului:

D - dăruire, devenire, demnitate, duminică, divinitate – Dumnezeu.

O - orientare, operaționare, origine, originalitate, odraslă/Odor, Om.

R - reînțoarcare, revenire, resemnare, relaționare, realizare - Reînălțare.

Extinderea în același triptic interpretativ: „3-la-3-în toți -3” o realizăm în cadrul lucrului pe text (realizarea eseului cu începutul dat) cere soluționarea, în format continuativ, a celor mai stringente probleme ale actualității. Fiecare actant, în complementaritatea celor trei variante familial suplinitorii: *părinți, copii, profesor/manager*, accesează pe interactivarea competențelor formatului

filologocentric:

- artă a educației - artă a cuvântului (MVPF „6-la-6”/SAS. Nr.I- 3),
- stil specific interpretativ, recital, lectură expresivă, joc de rol/jocul unui singur actor.
- sintetizarea axei de valori, racordarea PLS la PAG.

Provocare în exersiv

Întregul mesaj *al provocărilor în exersiv* își face loc, etapizat, în baza textelor cu începutul dat propuse de profesor, ca drept remediu al dezvoltării eseului conceput de cursanți incipient - nu mai mult de șase enunțuri.

Primul PAS – PĂRINȚI: *Doru-mi-i și mult mi-i dor de-a mea fiică, de-al meu fecior...*

- Poate că și-a găsit-o pe alta, poate mai are vreo odraslă? De vreo câțiva ani nu mai știu nimic de el. Eu, deja, de mai mult de un an sunt aici, departe de casă. Și dacă vin, și vine și el...? Cred că pumnii lui și târâitul pe afară, mă vor scoate cu totul din minți... Ce să mă fac, Doamne?! Ce să fac, copiii mei?! Ce să fac, mamă!?

- Poate că și-a găsit pe un altul - e frumoasă și harnică foc! E deșteaptă, dar ce să mă fac? Dacă mă întorc „gașca” rămasă „fără al lor”, are de mă răs că, iaca, stau sub poalele „muerii”. Și asta până nu voi începe din nou a mă descărca pe ea. Aici am scăpat de acei „prieteni” ai mei. În schimb, primesc puțin; rușii singuri nu au cât le trebuie... De necaz o tot dau cu paharul. „Vodca” băută în hărțuiala cu sine, îi unicul leac al tămăduirii pentru mine. Scumpii mei copii, draga mea soție, ce să mă fac, cum să mă întorc la voi?!

Al doilea PAS: COPILUL/ODORUL - Mi-i dor, dar, Of! Eu n-am nicio putere...

- Bunica e bolnavă, ținută la pat... Frățiorul este încă mic. Pandemia face ravagii... Amândoi părinții sunt la muncă peste hotare - tăticu este în Rusia, mămica e în Italia. Ne trimit bani... Pentru lecuire... E drept, tăticul mai rar... Rar de tot își amintește de noi.

- Of! Dacă și dragul de drag s-ar tămădui... Dacă și dragul de drag ni s-ar expedia în acel „plic...! Of, și iară Of!

Al treilea PAS - MANAGER/PROFESOR: *Pune-ți harul în mișcare și voința în prim plan...*

Este pasul hotărâtor al profesorului/managerului specificului preocupational în poziționare neîntârziată pe filosofo-filologocentric formativ: *identitate lingvistică și interculturalism, educația de gen.*

În cadrul celui de al doilea seminar „**TEHNICA HARULUI INTERPRETATIV - MODELLING AL AVANSĂRII ÎN FORMATIV**”, scopul activităților revine în aceeași abordare -pe treaptă - *recuperarea unității pierdute: identitate lingvistică și multiculturalitate, educație de gen.*

EVOCARIA în acest sens, exersează:

- *Centrarea, vizavi de prima exigență (PAG) posibilitatea de reîntoarcere la esență, pe formatul paronimic nominalizat MECA - spațiului mioritic între istoricul tradițiilor culturii romano-geto-dacice prin Zalmolxis - și MECCA centru al culturii musulmane, mahomedane..., în cheie paradigmatică - actualizată: TMUVS/ SAS Nr. I-7.*

- *Dezvăluirea/analiza plinătății de conținut metaforic a celor două simbolistici reprezentative identitar: MECA - MECCA/„Noapte de decembrie” la prima vedere și la cea de a doua vedere atât în plan vizual - conceptual/logistic diferențiat, cât și în plan emfatic psihointelectual.*

REALIZAREA SENSULUI facilitează:

- *Poziționarea pe factorul pozitiv prim de accesare pe neuro-lingvistic interactiv: ce și cum gândim spunem și scriem - ne centrăm pe interpretarea acestui motiv constructiv?*

- *Poziționarea pe cel de al doilea factor cu influență neuro-logistică regentivă, conexat la sistemul cerebral - aparatul locomotor al propriului intelect și al celui colectiv-social, concomitent: formatul Corpul calos - Corpul grațierii/SAS Nr. I-7.*

- *Poziționarea pe al treilea factor - cel psihomotor, de influență neuro - psihointelectuală integră cu trimitere la pe cine urmăm, directivele cui le interpretăm?, reprezentanții căror culturi sunt ei, cei înregistrați la arta slujirii spiritului identitar-intercultural?*

- *Argumentarea unității plinătății - de conținut la capitolul FAEI-PAG, soluționarea crizei unității pierdute în educație - cultură - civilizație.*

- Accesare oportună pe imperativele: Cine? Ce? Cum? Când? Cât? Încotro? /SAS. Nr. I-4.

REFLECȚIE. Această fază interpretativă, în cazul dat solicită lucrul pe variante.

Varianta I. Tehnica „Jurnalul reflexiv”

- În numele cărui ideal, Zalmolxis și-a jertfit întreaga viață?

- Care lexem îmbrățișează stimulul încurajator al cugetului optimist zalmolxian?

- Dar, Mahomed, care i-a fost crezul spiritului său?

- Ce știm despre formatul culturii mahomedane?

- Cine sunt reprezentanții de frunte ai diverselor culturi universale?

- Din șirul culturilor enumerate mai jos, numiți-le pe cele mai reprezentative, după părerea d-voastră. (cultura ebraică, cultura greco-romană, cultura iudaică).

- Pe care cultură o reprezintă mitul Meșterul Manole? dar cel Mioritic? Despre ce vine să ne vorbească basmul popular „Tineretei fără bătrânețe și viață fără de moarte?”

- Care este crezul - cheie al celor consacrați sfințelor intenții?

- Dezvăluți adâncimea de sens a aforismului sintagmatic: *unitate prin diversitate*.

- Spre ce a îndemnat idealul măreț al omenirii dintotdeauna și care trebuie să ne fie atitudinile în formatul idealului personal?

Varianta II.

a) În baza suportului MECA la intensificarea lucrului individual.

b) Îrebare-răspuns la cele zece suporturi acțional-strategice FAE-PAG/ (SAS, Nr. I-2):

- Cum ne angajăm la realizarea sarcinilor demersului curricular în funcția (în secvență temporal-spațială) specificului profesional?

- Care sunt cele două variante structural-emblematică suplitoare la activizarea TMSC (SAS, Nr.7) în practica profesională la zi?

- De frecvența cărui stimul încurajator trebuie să favorizeze statutul actual al didacticii specialității?

- Care sunt avantajele formării culturii filologocentrice la studenții filologi din cele două cicluri ale învățământului universitar?

- Dar dezavantajele? Cum soluționăm problema în continuativ?

- La care dintre cele zece suporturi acțional-strategice face trimitere, în special, sintagma care ne definește preocupățional: *cultură filologocentrică/designul identității?*

- Cum ne raportăm convingerile în această favoare?

EXTINDERE *Realizarea studiului de caz* (la alegere):

1. „Dorul - cifru al autenticității devenirii între identitate lingvistică și multiculturalism”.

2. „Ființa vorbește fenomenologic, mihaicimpoian, dinspre autentic înspre universal”

TOTALURILE însemnează ceea ce factologic exersăm: competitivitate în competitivitate. Acestea dimpreună reprezintă verdictul progresului valoric al demersului proiectat – realizat de cei 10 masteranzi ai echipei reprezentative : a) disciplinaritate, 50% - 1 persoană; b) interdisciplinaritate, 70% - 4 persoane; c) intertransdisciplinaritate – interculturalitate, 90 - 100% - 5 persoane.

Tabelul 1: Strategia evaluării MFI – DOR „3-la-3 în toți 3”
Strategia evaluării MFI-DOR „3-la-3 în toți 3” descreșterii-creșterii nivelului formativ al fiecărei dintre strategiile reperate

Strategii de realizare	Avantajare	Dezavantajare	Avantajare
DOR „3-la-3 în toți 3.”	+++	---	+++++
PAG „10-la-10”	+ +++++	---	+++++

<i>MVPF, „6-la-6”</i>	+++++	- -	+++++
<i>TMUVS: TIM-TGM</i>	+++++	- -	+++++
<i>MECA- MECCA</i>	+++	- - -	+++++
<i>TMSC-TMCG</i>	+++++	- - -	+++++
<i>Speculare/Reluare realizare - susținere a Studiului de Caz</i>	<i>iagnosticare. Pronosticare. Avansare.</i>	<i>iagnosticare Pronosticare. Stagnare.</i>	<i>Avansare în fenomenal</i>

Tabelul 2: DOR -THI/ TEHNICA HARULUI INTERPRETATIV - „3-la- 3 în toți 3”

„Fiuța vorbește fenomenologic, mihacimpoian, dinspre autentic înspre universal”

/L.Botezatu.

I. THI- modelling - standard al permanenței autenticului interpretativ – DOR

1. DOR - descifrare a codului plinătății de autentic identitar.
2. DOR – iubire de aproapele..., de multietnicul autenticitar.
3. DOR - centrare multiplicită a *eului* pe progresiv evolutiv-autoevaluativ.
4. DOR - trei foneme ale acuprinderii *datumului-dat* în principial exersant: PRE, PRF, PRV, POE, PDF, PPA = PAG.
5. DOR - „3- la - „3” în toți trei/ unitate prin diversitate: identitate-interculturalitate-gendarietate.
6. DOR –plinătate de adâncime a spiritului moldo-român în spațialul-universal al devenirii.

II. THI- modeling – standard/extindere a autenticului interpretativ - DOR al DORULUI durut

1. Plăcere de durere.
2. Plăcere de dăruire.
3. Plăcere de resemnare.
4. Plăcere de liberă autodeterminare.
5. Plăcere de integrare, umanizare, interculturalizare.
6. Plăcere de automodelare/divinizare, resemnare.

Format filologocentric triplu:

- artă a educației - artă a cuvântului (MVPF, „6-la-6”/SAS. Nr. I- 3);
- stil emotiv-estetic specific interpretativ: dicție, recital, gestică, joc de rol;
- sintetizarea axei de valori, racordarea PLS-PPA la PAG.

DOR – „THI” - ÎN EDUCAȚIE

1. Tehnici ale instruirii

a) *Instruirea directă*: lectura, explicația, demonstrația bazate pe deducție. Reguli și generalizări – motivații de la persoana I.

b) *Instruirea indirectă*: investigația, inducția, rezolvarea de probleme, luarea deciziei și descoperirea, centrate pe student. Instruirea indirectă - studenților cu un nivelul ridicat de cunoaștere, pentru observarea, investigarea, ilustrarea concluziilor, formularea de ipoteze

2. Tehnici ale învățării: behavioristă, cognitivistă, constructivistă.

3. Teorii și metodologii acționale: MVPF,,6-la-6”; MUVS, MSSM, MECA, TMSC, TMGC.

***DOR - „THI” PE TABLA DE VALORI A LUMII
/AUTONOMIE - ABSOLUT/***

Format universal triplu:

- Ființa vorbește fenomenologic, kantian, dincolo de aparență;
- Ființa vorbește fenomenologic, husserlian, câtă aparență atâta ființă;
- Ființa vorbește fenomenologic, mihacimpoian, dinspre autentic înspre universal.

L. Botezatu.

ABREVIERI:

DOR - PDD/ principiul demnității devenirii; PDF/principiul didacticist-filologocentrist; POE/principiul originalității exersive; PRE/ principiul revenirii la esență; PRF/principiul responsabilității formative; PRV/principiul resemnărilor valorice = PPA/principiul preaplinului autenticitar (M.Cimpoi) - PAG/Principiul Axiologiei Globale (L.Botezatu).

Prin sinteză. În capul mesei eforturilor preocupăionale, după cum era de așteptat, își face loc tot mai evident:

1. Legea Unității prin Iubire: *iubește-ți aproapele ca pe tine însuși...*;
2. „Planul de care trebuie să se conducă educația” - un principiu al devinației depline;
3. „Un toiag al păstoriei” neamului autenticitar ca unică lege a marilor izbânzi spirituale;
4. DORUL - Cifru/șifru identitar al interetnicului autenticitar.

Bibliografie:

1. Botezatu, L., 2018 „Creativitatea în formarea culturii filologice“, Garomont Studio, Comrat-Chișinău.
2. Botezatu, L., 2020, *The Principle of Graciousness and Longing of the authenticity of our becomings versus the interference: multiple intelligences – multiple graces.* <http://www.scientific-publications.net>.
3. Cimpoi, M., 2011. „Critice (IX), Identitate și alteritate”, Chișinău, Craiova.
4. Cucuș, C., 1995. „Pedagogie și axiologie”. Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București.
5. Didactica Pro, 2016, *Dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice...*
6. Didactica Pro, 2021, *Învățarea altfel*, Nr. 4-5. Octombrie, 2021.
7. Goraș-Postică, V., Brezde, R. 2011. „Leadership educațional, o provocare pentru educarea profesională a cadrelor didactice”, PRODIDACTICA, Chișinău.
8. Ghid metodologic și suport de curs. *Educație interculturală...*, 2020, Chișinău.
9. Knight, Sue. 2007. „Tehnicile programării neuro-lingvistice”. București.

CZU 364.22

<https://orcid.org/0000-0003-3322-1953>

TINERII DIN REPUBLICA MOLDOVA ȘI ȘOMAJUL

Viorica Cerneavschi

doctor în științe pedag., lector universitar,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișină, RM
e-mail: vioricacerneavschi@gmail.com
orcid id:0000-0003-3322-1953

Abstract. This article presents the results of research on the profile of the unemployed youth, namely education and vocational training, job search skills, motivation and flexibility, vulnerabilities, access to the labor market. Young people in the Republic of Moldova have difficulties in finding a stable, well-paid job with prospects for professional growth.

Keywords: unemployment, unemployed, young unemployed, labor market, workforce, workplace, professional training.

Șomajul sau ocuparea incompletă este un fenomen socio-economic ce se caracterizează prin faptul că o parte din populația activă și aptă de muncă nu se poate angaja în câmpul muncii. Cuvântul „șomaj” provine din termenul francez „chomage”, preluat din latină – „caumare” și din greacă „cauma” [6].

Fenomen și problemă majoră a lumii contemporane, șomajul este deosebit de eterogen, cu același cuvânt șomaj desemnându-se realități dintre cele mai diferite. Șomajul reprezintă "un adevărat șoc psihologic și cultural pentru oamenii obișnuiți în trecut să aibă un loc de muncă găsit cu ușurință și menținut cu o și mai mare ușurință"; "fenomen de inutilizare socială", "lipsa postului sau imposibilitatea de a fi angajat - după normele de drept instituite prin legislația în vigoare". În concepția pieței muncii, șomajul reprezintă dezechilibrul între cererea și oferta de forță de muncă; el apare ca un excedent al ofertei față de cererea de muncă, iar șomerii sunt toți cei apti de muncă, dar care nu-și găsesc de lucru [5, p.47].

Prin noțiunea de șomer se înțelege „persoana aflată în căutarea unui loc de muncă, care întrunește cumulativ următoarele condiții: a) are vârsta cuprinsă între 16 ani și vârsta stabilită pentru obținerea dreptului la pensie pentru limită de vârstă sau la o altă categorie de pensie, conform legislației în vigoare, cu excepția persoanelor care exercită dreptul la pensie de urmaș și la pensie de dizabilitate, cărora li se recomandă încadrarea în câmpul muncii în baza programului individual de reabilitare și incluziune socială; b) este aptă pentru prestarea unei munci; c) nu are un loc de muncă; d) nu studiază la o formă de învățământ cu frecvență; e) caută activ un loc de muncă atât în mod individual, cât și prin intermediul subdiviziunii teritoriale și este disponibilă să înceapă activitatea de muncă; f) este înregistrată cu statut de șomer la subdiviziunea teritorială” [7], iar conform Legii Nr. 215 din 29-07-2016 cu privire la tineret, tânăr/ă este orice „persoană cu vârstă cuprinsă între 14 și 35 de ani” [8].

Art. 3 (alin.1) al Convenției OIM nr. 138/1973 privind vârsta minimă de încadrare în muncă stipulează, că „vârsta minimă de încadrare în orice fel de funcție de folosire în orice fel de muncă ce prin natura sa sau prin condițiile în care se exercită este susceptibilă de a dauna sănătății, securității sau moralității adolescenților nu trebuie să fie sub 18 ani”.

Totodată aceeași lege prevede în baza art 3. (alin. 3), că „legislația națională sau autoritatea competentă poate, după consultarea organizațiilor celor care angajează și a organizațiilor lucrătorilor, interesate, dacă ele există, să permită încadrarea în funcție sau folosirea în muncă a adolescenților începând cu vârsta de 16 ani, cu condiția ca sănătatea, securitatea și moralitatea lor să fie pe deplin

garantate și să primească, pentru ramura respectivă de activitate, o instruire corespunzătoare sau o școlarizare profesională [12].

Conform criteriilor Biroului Internațional de Muncă (BIM), *șomerii* trebuie să fie în căutarea unui loc de muncă, utilizând în ultimele patru săptămâni diverse metode pentru aceasta: „înscrierea la Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă sau la agenții private de ocupare, acțiuni pentru a începe o activitate pe cont propriu, publicarea de anunțuri și răspunsuri la anunțuri, apel la prieteni, rude, colegi, sindicate etc.; sunt disponibili să înceapă lucrul în următoarele 15 zile, dacă s-ar găsi imediat un loc de muncă” [1].

Legea RM Nr. 105 din 14-06-2018 cu privire la promovarea ocupării forței de muncă și asigurarea de șomaj operează și cu așa noțiuni, ca:

„*persoană aflată în căutarea unui loc de muncă* – persoană care întreprinde acțiuni concrete pentru a-și găsi un loc de muncă prin mijloace proprii sau prin înregistrare la Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă ori la un alt furnizor de servicii de ocupare a forței de muncă;

asigurare de șomaj – măsură pasivă de ocupare a forței de muncă care are rolul de a asigura, în caz de șomaj, o persoană asigurată în sistemul public de asigurări sociale, aptă de muncă, dar care, din motive prevăzute de lege, nu poate presta o muncă potrivit pregătirii sale, și se realizează prin punerea la dispoziția acesteia, pentru o perioadă determinată, a ajutorului de șomaj”, ș.a. [7].

Cea mai uzuală definiție pe care o dau economiștii șomerului este următoarea: cea persoană care caută un loc de muncă remunerat, și care nu are un asemenea loc în mod curent. În diferitele acte legislative naționale și internaționale se folosesc și alte criterii delimitative ale șomerilor. Aceasta mai ales dacă problema în cauză se leagă de ajutorul de șomaj și de criteriile acordării acestuia [5, p.48].

Prin urmare, pentru ca o persoană să fie declarată șomer trebuie să fie înscrisă pe listele Oficiilor de Plasare a Forței de Muncă și să fie disponibilă de a începe lucrul imediat ce i s-ar oferi un loc de muncă.

Complexitatea naturii șomajului face din acesta un fenomen neomogen, de forme diferite în funcție de preponderența factorilor care îl pot genera. Astfel, se cunosc câteva tipuri de șomaj:

✓ *șomajul voluntar* - datorat de refuzul de a se angaja al celor ce estimează că salariul și condițiile de muncă nu recompensează în mod corespunzător eforturile pe care ei le consimt atunci când lucrează. Acest tip de șomaj poate avea câteva forme de manifestare: *șomajul frictional* (tranzitoriu); *șomajul indus de însăși indemnizația de șomaj* [9, p.114];

✓ *șomajul involuntar* – reprezintă starea specifică a persoanelor neocupate care, deși sunt dispuse să muncească pentru un salariu real mai mic, nu o pot face întrucât aceste locuri de muncă, pur și simplu, nu există. Respectiv, șomajul involuntar poate avea câteva forme de manifestare: *șomajul structural*; *șomajul ciclic (conjunctural)*; *șomajul tehnologic*; *șomajul intermitent*; *șomajul de discontinuitate în muncă*; *șomajul demografic*; *șomajul sezonier* [4, p.405-406].

În condițiile contemporane, șomajul reprezintă un dezechilibru cauzat de un excedent al ofertei de muncă față de cererea de muncă. Deși au fost perioade când șomajul avea un caracter temporar, în prezent acesta este permanent, deși există stări de ocupare optimală a forței de muncă. Șomajul, în legătură cu creșterea economică, are un model ciclic [2].

Există cauze generatoare de șomaj de echilibru și cauze generatoare de șomaj de dezechilibru:

- *cauzele generatoare de șomaj de echilibru* sunt generate în special de starea activităților economice la nivelul de bază, microeconomic;

- *cauzele generatoare de șomaj de dezechilibru* depind de cererea și oferta agregate de muncă și de modul specific în care acestea se intercondiționează; reprezintă procese economico-sociale complexe, cum ar fi: evoluția negativă a activităților economice sau substituirea muncii prin capital; presiuni din partea organizațiilor sindicale privind sporirea salariului minim; creșterea ofertei de muncă, îndeosebi din partea tinerilor ce au vârsta necesară prevăzută de lege pentru a se angaja, creștere aflată în discordanță cu nivelul salariului; creșterea ofertei de muncă din partea unor persoane de vârstă a doua [10, p. 23-24].

Prin urmare, apariția și accentuarea șomajului are o multitudine de cauze obiective, dar și subiective. În condițiile unei productivități a muncii ridicate, ritmul de creștere economică nu mai

este capabil să creeze noi locuri de muncă, astfel încât să asigure o ocupare deplină, pe piața muncii, decalajul între cererea de muncă și oferta de muncă fiind în favoarea ultimei [3, p.20].

Există și cauze de ordin subiectiv, care țin de comportamentul reținut al agenților economici de a angaja persoane tinere, fie datorită lipsei lor de experiență, fie că aceștia nu se încadrează în disciplina muncii. În rândul tinerilor, șomajul apare și ca urmare a tendinței de a căuta locuri de muncă plătite cu un salariu mai mare, fapt ce întârzie integrarea lor activă [5, p.51].

Raportul Băncii Mondiale (2016) arată că decalajul dintre competențele tinerilor și cerințele pieței de muncă este resimțit de către angajatori, indiferent de nivelul de educație al tinerilor. Angajatorii sunt convinși că persoanele tinere care intră pe piața muncii nu au competențele necesare pentru a fi lucrători eficienți, fie că vin din învățământul general secundar, profesional sau chiar superior. Una din cauzele principale ale acestui decalaj al competențelor pe piața muncii, indicate în raport, este lipsa unei orientări sistematice în carieră și lipsa de informare privind piața muncii, necesare elevilor și studenților pentru luarea de decizii privind viitoarele studii și profesii. Soluțiile propuse în raportul Băncii Mondiale prevăd nu doar îmbunătățirea calității și disponibilității informației privind piața muncii, dar și promovarea învățării pe tot parcursul vieții și dobândirii de competențe pentru lucrătorii deja încadrați în câmpul muncii.

În acest raport se menționează, că cele mai importante competențe care vor fi solicitate în anul 2020 pe plan mondial și în diferite sectoare industriale vor fi competențele de abordare a problemelor complexe, competențele sociale, inteligența emoțională și creativitatea [11, p.7].

În timpul târgului locurilor de muncă organizat de Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă în anul 2017 a fost realizat un sondaj cu tinerii care au vizitat târgul și angajatorii care au venit cu oferte de muncă. Angajatorii intervievați au relatat despre decalajul existent între așteptările angajatorilor și a persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă, menționând următoarele, că:

- tinerii nu-și evaluează competențele personale și nici cerințele angajatorilor în efortul lor de a găsi un loc de muncă;
- tinerii aspiră la locuri de muncă „ușoare”, însă au așteptări financiare înalte. Există o lipsă de interes pentru afirmare din partea tinerilor, în combinație cu lipsa interesului pentru dezvoltarea profesională și avansarea în carieră;
- există o discrepanță între instruirea profesională și cerințele angajatorilor. Pe de altă parte, tinerii în căutarea unui loc de muncă atrag atenție la atractivitatea salariului, condițiile decente de muncă și agenda flexibilă de lucru.

Din rezultatele sondajului menționat se poate conchide, că tinerii ar putea să nu recunoască necesitatea de a-și investi resursele (timp, dăruire, profesionalism etc.) în schimbul acelor elemente motivaționale pe care le caută pe piața muncii, acest fenomen contribuind la lărgirea discrepantei dintre așteptările persoanei în căutarea unui loc de muncă și cele ale angajatorului [10, p.7-8].

Analizând structura șomerilor înregistrați (35003 șomeri noi) de Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă pe parcursul a 12 luni ale anului 2022, putem constata că: 14,6% din șomeri erau tineri cu vârsta cuprinsă între 16-29 ani (5119), 7,3% - cu vârsta cuprinsă între 16-24 ani (2565), 28,5% - cu vârsta 16-35 ani (9969) [13].

Autorii Vasilescu D., Sandroshvili afirmă, că generațiile de tineri născuți între anii 1988-2002 sunt numeric instabile, din cauza diferențelor în numărul de nașteri de-a lungul perioadei menționate, precum și fenomenului de migrație care a afectat aceste generații. Prin urmare, numărul tinerilor cu vârsta cuprinsă între 15-29 de ani va continua să descrească în timp, luând în considerare schimbările anuale în numărul generației. Pe lângă cele menționate anterior, în prezent, tinerii se orientează preponderent spre sectorul serviciilor și mai puțin spre sectorul de producție, în care sunt active generațiile mai în vârstă. „Părăsirea” pieței muncii de către generațiile mai în vârstă, cu un număr mai mare de angajați, și „intrarea” generațiilor mai tinere, dar mai puțin numeroase, poate genera un deficit al forței de muncă, în special în sfera producției și un decalaj al calificărilor. În acest context, este deosebit de important să se monitorizeze problemele legate de distribuția populației ocupate după calificări și vârstă, prognoza pieței muncii și instruirea angajaților în funcție de necesitățile economice [11, p. 9].

Criza financiară a atras lumea într-o mare recesiune economică, iar șomajul a devenit o problemă globală. Șomajul se manifestă inegal pe țări, zone, perioade, sexe, vârstă, calificare profesională. Afectează de cele mai multe ori tinerii și femeile, iar prelungirea în timp mărește riscul degradării competenței profesionale și dificultatea de reintegrare [5, p. 48].

Ținând cont de cele expuse anterior, am întreprins o cercetare cu scopul de a studia profilul tânărului șomer, și anume studiile/pregătirea profesională, abilități de căutare a unui loc de muncă, motivație și flexibilitate, vulnerabilități, accesul la piața muncii. Chestionarul a fost realizat cu 7 beneficiari ai DGOFM Chișinău, tineri cu vârste cuprinse între 18 și 35 de ani.

Primele două întrebări țin de *educația și experiența profesională* a tinerilor șomeri. Primul item se referă la cel mai înalt nivel de studii pe care l-au finalizat respondenții, rezultatele fiind prezentate în figura 1.



Fig.1. Nivelul de studii

Datele obținute ne arată, că cea mai mare parte dintre beneficiari – 43% au studii profesionale sau superioare, iar restul au studii gimnaziale sau o anumită formare profesională.

Al doilea item se referă la experiența de muncă a tinerilor șomeri. Datele sunt prezentate în figura 2.

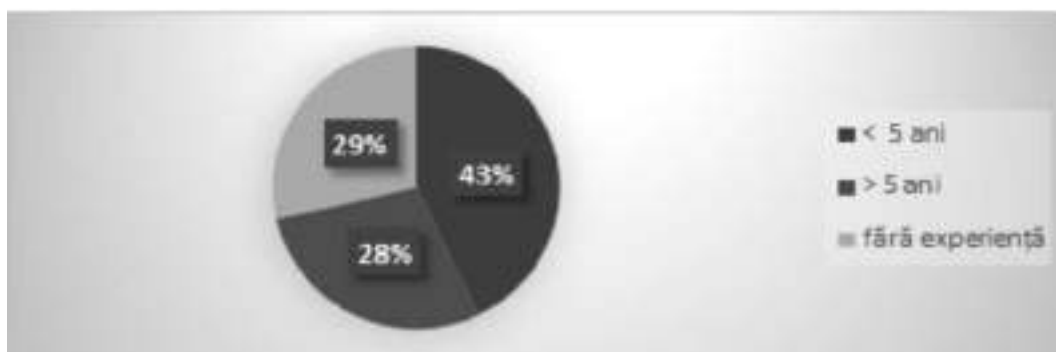


Fig.2. Experiența de muncă

Din figura de mai sus, putem constata că majoritatea respondenților - 43% au o experiență de muncă mai mică de 5 ani, 29% – nu au deloc experiență, iar 28% - au o experiență mai mare de 5 ani.

Următoarele patru întrebări stabilesc *abilitățile de căutare a unui loc de muncă*. Astfel, itemul 3 ține de abilitatea de scriere a unui CV.



Fig.3. Abilitatea de scriere a unui CV

Din figura de mai sus, constatăm că 86% dintre respondenții chestionați cred că au abilitatea să își elaboreze un CV, 43% dintre aceștia l-au și elaborat, iar 14% nu cred că își pot elabora un CV de sine stătător.

Prin itemul 4 s-a determinat abilitatea de a căuta un loc de muncă de sine stătător și dacă respondenții pot să găsească informație despre locurile de muncă vacante. Datele obținute denotă faptul, că toți respondenții consideră că au abilitatea de a găsi un loc de muncă de sine stătător, însă doar 29% au reușit să identifice un post potrivit, iar 71% nu au început încă să caute un loc de muncă.

Următorul item ține de abilitatea de a folosi internetul pentru căutarea unui loc de muncă.

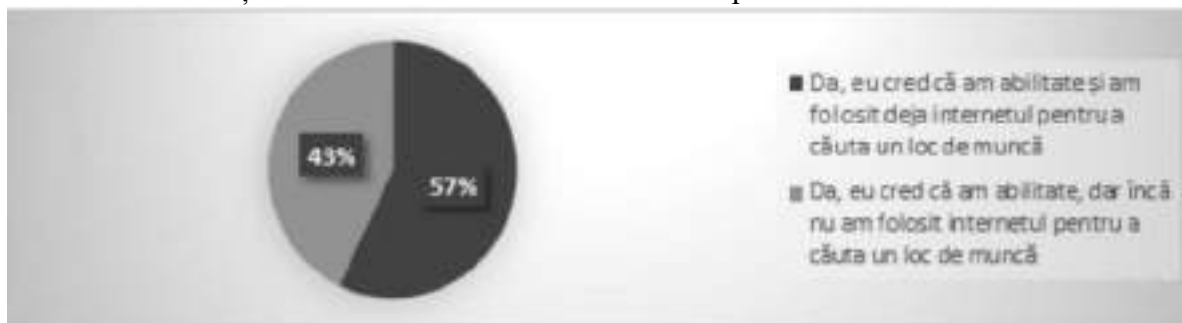


Fig.4. Abilitatea de a folosi internetul în scopul căutării unui loc de muncă

Respectiv, toți respondenții chestionați consideră că au abilitatea de a folosi internetul pentru a-și găsi loc de muncă, însă 43% - nu au folosit încă această modalitate.

Alt item se referă la abilitatea de a se pregăti pentru un interviu de angajare.



Fig.5. Abilitatea de a se pregăti pentru un interviu de angajare

Toți respondenții chestionați consideră că se pot pregăti pentru un interviu de angajare, iar 57% - au fost deja la cel puțin un interviu de angajare.

Următoarele patru întrebări vizează *motivația și flexibilitatea* respondenților. Itemul 7 vizează stabilirea tipului de muncă dorit (timp parțial/deplin de muncă). Majoritatea respondenților (86%) ar accepta un loc de muncă cu timp parțial sau deplin de muncă, iar 14% - ar accepta doar un loc de muncă cu timp deplin, ceea ce denotă o motivație înaltă de lucru.

Următorul item ține de domeniul de muncă solicitat de către respondenți, astfel 71% dintre cei chestionați nu sunt siguri dacă ar accepta o muncă într-o profesie diferită decât cea solicitată, iar 29% - categoric nu ar accepta o altă meserie.

Itemul 9 se referă la amplasarea locului de muncă solicitat. Prin urmare, 43% dintre respondenți ar accepta un loc de muncă în altă localitate sau sector decât în cel în care locuiesc, iar 57% - nu sunt siguri.

Prin itemul 10 am aflat dacă respondenții ar accepta să urmeze un curs de formare profesională oferit de AOFM. Rezultatele obținute relevă faptul, că 43% dintre respondenți ar accepta să urmeze un curs de formare profesională în cazul în care nu este posibilă angajarea conform profesiei solicitate, 29% - nu ar accepta, iar 29% - nu sunt siguri.

Următorul item ține de situații de vulnerabilitate, iar datele obținute denotă că respondenții chestionați nu se află în nici una din situațiile numite: părinte solitar cu copii minori, îngrijește de un membru al familiei care este bolnav cronic, vârstnic, cu dizabilități sau în altă situație similară.

Toți respondenții chestionați pot să se deplaseze la un loc de muncă situat în altă localitate/sector decât locul de trai, folosind transportul public. Aceasta arată, de asemenea, și un nivel înalt de motivație al respondenților.

În ultimii ani, piața forței de muncă din Republica Moldova este caracterizată de un număr mare a persoanelor din categoriile care necesită suport suplimentar pe piața muncii, care întâmpină bariere la integrarea profesională, iar printre care se numără și tinerii.

Rezultatele cercetării pe care am realizat-o ne-au permis să formulăm unele concluzii:

- cea mai mare parte dintre respondenți au studii profesionale sau superioare, iar restul în proporții egale – studii gimnaziale sau o anumită formare profesională; prin urmare, putem conchide că tinerii cu studii mai înalte sunt mai predispuși la șomaj, găsindu-și mai greu un loc potrivit de muncă – fie au așteptări mai mari pentru remunerarea abilităților lor, fie nu găsesc locuri vacante potrivite pregătirii profesionale și nu acceptă un post mai jos de nivelul studiilor lor;

- tinerii sunt dispuși să însușească o altă profesie care să fie cerută pe piața muncii, dar își doresc siguranța salariului dorit sau a perspectivei de creștere; tinerii nu sunt siguri dacă ar accepta o muncă într-o profesie diferită decât cea solicitată, însă mulți ar accepta să urmeze un curs de formare profesională dacă nu este posibilă angajarea conform profesiei solicitate;

- majoritatea tinerilor șomeri au o experiență de muncă mai mică de 5 ani, ceea ce reprezintă un alt impediment în procesul angajării – lipsa experienței profesionale;

- în mare parte, tinerii au diverse abilități: să elaboreze un CV, să găsească un loc de muncă de sine stătător, să folosească internetul pentru a-și găsi un loc de muncă, să se pregătească pentru un interviu de angajare, unii însă ezită să folosească această modalitate.

Tinerii din Republica Moldova întâmpină dificultăți în procesul de tranziție de la școală la muncă, precum și în găsirea unui loc de muncă stabil și cu perspective bune de carieră care va fi bine plătit, acoperind necesitățile pentru un trai decent. Respectiv, începutul traseului profesional are o influență puternică asupra vieții profesionale ulterioare, iar un început profesional nereușit poate provoca dificultăți în atingerea oportunităților pierdute, necorespunderea cerințelor pieței muncii sau șomajul.

Bibliografie:

1. Ancheta Forței de Muncă, Indicatori principali, Metadate. Biroul Național de Statistică (BNS), 2022.
2. Angelescu C., Stănescu I. Economie politică - elemente fundamentale. București, 2000.
3. Cace S. Politici sociale în domeniul șomajului în țările Europei Centrale și de Est. În: Revista Calitatea vieții, nr.3-4, 1997, p.225-254.
4. Dobrotă N. Economie politică - o tratare unitară a problemelor vitale ale oamenilor: București: Ed. Economică, 1997.
5. Frunze O., Vîrlan M. Probleme sociale ale sărăciei. Curs universitar, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2018. 102 p.
6. Ghimpu S., Țiclea A., Tufan C. Dreptul securității sociale. București, 1998.
7. Legea Nr. 105 din 14-06-2018 cu privire la promovarea ocupării forței de muncă și asigurarea de șomaj. Publicat: 10-08-2018 în Monitorul Oficial Nr. 295-308 art. 448.
8. Legea Nr. 215 din 29-07-2016 cu privire la tineret. Publicat: 23-09-2016 în Monitorul Oficial Nr. 315-328 art. 688.
9. Tănase P. Economie. București: A.S.E., 2000.
10. Țoțan L. Ș. Impactul șomajului asupra creșterii economice din România, în perioada de criză. În: Revista Română de Statistică, nr. 6 / 2013, p.23-31.
11. Vasilescu D., Sandroshvili K. Șomajul în rândul tinerilor și experimentele privind incluziunea pe piața muncii: perspectiva tinerilor din Republica Moldova. 2017. 26 p.
12. Convenția nr. 138/1973 privind vârsta minimă de încadrare în muncă (disponibil pe: http://old.mmmpsf.gov.md/file/ilo/conventia_138_md.pdf).

13. Notă de monitorizare. Situația statistică a șomajului înregistrat la Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă în 12 luni ale anului 2022, Serviciul monitorizare, 11.01.2023, disponibil pe:
<https://www.anofm.md/sites/default/files/2023-01/Not%C4%83%20de%20monitorizare%20decembrie%202022%20draft.pdf>).

CZU: 364.044

orcid id:0000-0003-3322-1953

orcid id: 0000-0003-1311-910X

COMUNICAREA INTERCULTURALĂ ÎN ASISTENȚA SOCIALĂ A REFUGIAȚILOR

Viorica Cerneavschi

doctor, lector universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, RM
e-mail: vioricacerneavschi@gmail.com
orcid id:0000-0003-3322-1953

Valentina Stratan

doctor, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, RM
e-mail: vstratanmd@yahoo.com
orcid id: 0000-0003-1311-910X

Abstract. The article analyzes the particularities of the process of communication with refugees, the barriers caused by the sociocultural context, intercultural competence - as the ability to communicate effectively and adequately with representatives from other cultures, the categories of problems that most refugees face.

Keywords: communication, refugees, intercultural communication, intercultural competence, communication barriers, interview.

Comunicarea reprezintă un proces de interacțiune între persoane, grupuri, ca relație mijlocită prin cuvânt, imagine, gest, simbol sau semn. Astfel prin intermediul comunicării, indivizii își împărtășesc cunoștințe, interese, atitudini, simțăminte, idei [1, p.11]. Privită ca proces de desfășurare, comunicarea constă în transmiterea și schimbul de informații (mesaje) între persoane, în circulația de impresii și de comenzi, în împărtășirea de stări afective, de decizii și judecăți de valoare care au ca scop final obținerea de efecte la nivel particular, interior al fiecărui individ.

Este cert faptul, că procesele de comunicare umană sunt indispensabile în constituirea oricărui grup social. Autorul Dumitru G. menționează, că comunicarea este o modalitate fundamentală de interacțiune psiho-socială, un schimb continuu de diferite mesaje între interlocutori, menit să realizeze o relație interumană durabilă pentru a influența menținerea ori modificarea comportamentului individual sau de grup. Comunicarea umană se realizează cu ajutorul unor limbaje verbale și nonverbale prin care se schimbă mesaje (informații, simboluri, semnificații, idei, sentimente, intenții, interese etc) pentru a influența (într-un anumit sens) mai ales calitativ comportamentul celuilalt. Comunicarea urmărește nu numai o activitate psiho-fizică de punere în relație a două sau a mai multor persoane pentru realizarea anumitor obiective, ci un proces psiho-social de influență, prin limbaje specifice, a atitudinilor, comportamentelor destinatarilor și interlocutorilor. Comunicarea este o interacțiune psihosocială, prin care subiecții schimbă mesaje, realizează obiective specifice, dirijează și controlează activitatea unei persoane sau grup, se influențează reciproc și se așteaptă reacții de răspuns (pozitive sau negative sub formă de feedback) [3, p. 86].

Întotdeauna comunicarea are loc într-un anumit mediu și într-un context specific, ce îi conferă semnificație. Natura acestui context poate împiedica procesul de comunicare. Există o serie întregă de obstacole care pot duce la întreruperi sau care determină alterarea mesajului [1, p. 129]. Deaceea este important să menționăm barierele cauzate de contextul sociocultural. Acestea se referă la condițiile de trai ale individului într-un tip de societate sau mediu nesatisfăcător pentru el, precum:

a) *conflictul de valori și lipsa cadrelor de referință* – apare atunci când persoanele nu pot admite și adera la scările de valori, la ideologiile societății în care trăiesc, deoarece nu se pot regăsi pe sine;

b) *condiționarea și manipularea prin mass-media* - apare dacă indivizii nu dau dovadă de spirit critic și de luciditate față de informațiile propuse de mass-media;

c) *prejudecățile* - sau ideile gata confecționate sunt raportate la tradițiile ce își au rădăcinile într-un trecut mai mult sau mai puțin îndepărtat. Adoptarea unei atitudini nonconformiste față de norme și prejudecăți conduce, deseori, la o comunicare neeficientă;

d) *diferențele culturale*. O cultură diferită de cea în care a fost crescută persoana constituie o viziune diferită asupra lumii, un sistem diferit de valori și ideologii, ceea ce face dificilă comunicarea [6, p.102].

Comunicarea nu se finalizează o dată cu preluarea sau receptarea informației. Orice informație exercită o influență efectivă asupra opiniilor, ideilor sau comportamentelor celor ce o receptează, determinând un anumit efect al comunicării și prin urmare devine și un element constructiv al medierii interpersonale și culturale.

Astăzi trecem prin momente când mulțimi de refugiați sunt nevoiți să-și părăsească țara de origine pentru a se salva fie de persecuții, conflicte armate sau violențe generalizate, fie din cauza sărăciei, aflându-se în căutarea unei vieți mai bune. Ajungând într-o altă țară, aceștia descoperă că nu sunt acceptați cu totul în comunitatea în care își doresc să se dezvolte [8]. În mod obișnuit, grupurile de refugiați sunt deosebit de active în perioade de război, astfel mulți părăsind țările de origine pentru a scăpa de guverne opresive.

Deaceea, refugiații sunt nevoiți să facă față, uneori pe perioade ce durează ani de zile, unor evenimente care sunt evident traumatice, fizic și/sau psihic. Experiența refugiatului, a dezrădăcinării sociale este caracterizată de fragmentarea sau chiar distrugerea unei multitudini de structuri socioculturale care, în mod obișnuit susțin identitatea unei persoane, cum ar fi separarea de membrii familiei, de prieteni și vecini, pierderea locuinței și a locului de muncă etc. Descrierea „experienței refugiatului” din perspectivă teoretică, dar și din cea practică oferă o imagine completă a provocărilor sociale și psihologice cărora refugiații trebuie să le facă față –toate situațiile de viață ale refugiaților sunt nefamiliare și, adesea caracterizate de agresiuni fizice și psihice externe [5, p.178-179].

Refugiații întâmpină o serie de obstacole în procesul integrării într-o altă țară, care sunt determinate de experiența exilului involuntar, izolarea, problemele de adaptare din primii ani, tulburări fizice și psihice generate de traumele din trecut și de posibile torture, necunoașterea limbii țării-gazdă, ș.a. De asemenea, întâmpină dificultăți de relaționare în raport cu reprezentanții unor instituții publice și private, dar și dificultăți de comunicare cu membrii societății-gazdă [4, p.210].

Trebuie remarcat faptul, că un refugiat se confruntă cu trei categorii de probleme:

- problemele vieții de zi cu zi, cu care ne confruntăm fiecare dintre noi;
- probleme generate de diferențele culturale ale unui nou mediu și care trebuie să se adapteze la o nouă cultură;

- în plus, refugiații trebuie să depășească efectele experiențelor traumatizante cauzate de exilul forțat (pierderea celor apropiați, situația materială precară, ș.a.).

Pentru a veni în sprijinul refugiaților, este necesară o abordare globală a problemelor acestora. Cel puțin din punct de vedere teoretic, se poate afirma că fiecare dintre aceste mari categorii de probleme presupune o abordare specifică. În acest sens, avem:

- pentru prima categorie de nevoi, consiliere în vederea informării asupra drepturilor și orientarea persoanelor în nevoie către serviciile oferite de instituțiile statului sau alte organizații;

- pentru depășirea obstacolelor generate de diferențele culturale și lingvistice, avem sesiunile de informare și orientare culturală și cursurile de limba română;
- consiliere psihologică și, în unele situații, psihoterapie; sunt metode care vin în sprijinul refugiaților, în vederea restabilirii echilibrului psihic necesar implicării active în viața de zi cu zi [7, p.33-34].

În acest context, cunoașterea de către consilier/asistent social a principalelor elemente ale culturii lor devine o necesitate. Tratarea cu respect și considerație a acestor elemente culturale reprezintă de cele mai multe ori poarta de acces spre nivelurile intime ale personalității lor, iar asociate cu compasiune devin prețioase instrumente de lucru, ajutând specialistul în găsirea celor mai eficiente căi de ușurare a procesului de adaptare și integrare. De asemenea, psihologul trebuie să lucreze și cu sine însuși în direcția consolidării atitudinilor de respect și de toleranță pentru culturi diferite, familiarizării cu experiența de refugiat și cu impactul sau consecințele mediului social-cultural de proveniență, înțelegerii complexității valorilor culturale și a diferențelor lingvistice [ibidem, p.68].

Pentru a stabili condițiile de acordare a unei forme de protecție prevăzute de legislația în vigoare a Republicii Moldova se realizează interviuarea refugiatului. Autorii Vîrlan M. și Dița M. propun câteva recomandări în procesul de comunicare cu solicitantul de azil:

- ✓ interviul va avea loc în condiții de confidențialitate;
- ✓ interviul este efectuat de către un consilier de eligibilitate care este obligat să asigure organizarea și buna desfășurare a interviurii;
- ✓ interviul se va desfășura în limba pe care solicitantul o alege. Acolo unde se presupune în mod rezonabil că solicitantul cunoaște o altă limbă, interviul se poate desfășura în limba respectivă;
- ✓ în cazul victimelor ale torturii sau alte tratamente inumane sau degradante, la interviu poate asista un psiholog sau medicul de specialitate ș.a. [7, p. 40-41].

În contextul postmodern, competența interculturală se impune prin necesitate și actualitate pentru cetățeanul fiecărei țări, din Europa sau din alte părți ale lumii, de vreme ce procesul de globalizare se află în plină expansiune. Conștienți, într-o măsură mai mare sau mai mică, de acest fenomen, este nevoie ca oamenii să achiziționeze cunoștințe vaste și funcționale despre cultura națională și universală, să-și formeze atitudini corecte, să manifeste deschidere și disponibilitate de comunicare și interacțiune civilizată cu oameni din diverse culturi, inclusiv cu cel de alături, să poată coopera cu acesta pentru a soluționa probleme comune [9, p. 7].

Prin competența interculturală înțelegem abilitatea de a comunica eficient și adecvat cu reprezentanți din alte culturi. Competența interculturală presupune în sine: adaptarea la diferențele culturale, prin sporirea sensibilității interculturale; valorificarea perspectivelor multiple; abilitatea de a se comporta adecvat într-un context cultural străin.

În general, competența interculturală se referă la interacțiunea dintre indivizi, nu sisteme, cum ar fi culturile corporative sau naționale. Totuși, fiecare contact interpersonal are loc într-un cadru definit de predispozițiile și normele prezente în sistemul dat. Deaceia pentru a interacționa adecvat cu persoane care fac parte din sisteme diferite de al nostru, este necesar să le cunoaștem și să le înțelegem particularitățile. Din această cauză, nu putem separa competența interculturală de cea culturală [2, p. 394].

În contextul noilor realități este evidentă necesitatea promovării comunicării interculturale. Într-o epocă a interferențelor pe plan mondial, comunicarea interculturală este oportună și recomandabilă. Sintagma comunicare interculturală este de dată recentă, fiind utilizată pentru prima oară în anul 1959 de către T. H. Hall în lucrarea *The Silent Language*. Interacțiunea între oameni aparținând unor culturi diferite nu este o noutate a epocii noastre, dar amploarea pe care o are azi o transformă într-un fenomen generalizat și o experiență pe care o trăiește aproape fiecare persoană.

Însuși conceptul de comunicare interculturală implică două noțiuni fundamentale - cultura și limbă. Legătura strânsă dintre limbă și cultură se materializează în procesul de comunicare. Datorită specificului fiecărei culturi, există numeroase diferențe în modul de a comunica. Comunicarea interculturală înseamnă interacțiunea directă dintre oamenii de diferite culturi, ea implică mult mai mult decât înțelegerea normelor unui grup, ea presupune acceptarea și tolerarea diferențelor.

Menționăm faptul, că reducerea progresivă a insecurității refugiaților în noul mediu social reprezentat de țara de azil se poate realiza numai în condițiile în care, pe lângă activitățile de protecție sub aspect juridic, social, psihologic, educațional, material, există atitudini sociale tolerante față de valorile refugiaților și o comunicare eficientă, non-moralizatoare. Pentru o comunicare eficientă cu refugiații, asistentul social dispune de o gamă de posibilități ce ușurează interacțiunea/comunicarea, cât și transmiterea/receptarea mesajului. Printre acestea putem menționa:

1. Folosirea de gesturi, ele fiind o alternativă pentru a transmite informații importante.
2. Folosirea de imagini, ceea ce va fi modul de comunicare la început. Desenul este o posibilitate pentru a indica direcția, obiectul, etc.
3. Folosirea contactului vizual pentru a fi un ascultător activ și a demonstra că ascuți, chiar dacă nu înțelegi multe.
4. Utilizarea limbajului corpului.
5. Evitarea întreruperilor, ceea ce subliniază ascultarea și respectarea contribuțiilor beneficiarului.
6. Folosirea unui limbaj cât mai simplu.
7. Manifestarea toleranței.
8. Verificarea celor înțelese. E important ca beneficiarul să înțeleagă ce i se spune.
9. Manifestarea deschiderii și interesului pentru a înțelege o nouă cultură.

Comunicarea interculturală este înainte de orice un alt exemplu de comunicare interpersonală și singura diferență este că interlocutorii sunt diferiți din punct de vedere cultural, precum și percepțiile lor asupra comportamentului comunicativ pot fi diferite. Cu toate acestea, aceste diferențe fac parte din identificarea interlocutorului. Este foarte important ca un asistent social să fie conștient, să rămână conectat la persoana refugiată cu care interacționează, la povestea ei, să acorde sprijin, să rămână atent la limbajul verbal și nonverbal al refugiaților și, în același timp, la propriul limbaj.

Refugiații sunt integrați în societate atunci când se obțin rezultate comparabile cu cele ale localnicilor în așa domenii, ca locuință, piața forței de muncă, educație, sănătate; când refugiații au relații active, benefice cu membrii propriului grup etnic, dar și cu membrii societății-gazdă, cu reprezentanții unor instituții publice și private; când are loc identificarea cu valorile comunității-gazdă (cognitiv și emoțional), crearea unei identități sociale comune; când dețin un nivel suficient de cunoștințe și abilități lingvistice și culturale care să le permită o funcționare normală în societate.

Bibliografie:

1. Anghel P. Stiluri și metode de comunicare. București: Aramis, 2003.
2. Anton G.-C. Imigranți și refugiați. În: Buzducea D. Asistența socială a grupurilor de risc. Iași: Polirom, 2010. 894 p. ISBN 978-973-46-0277-3
3. Dumitru G. Comunicare și învățare. București: Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1998.
4. Milicenco S., Crăciun D. Specificul integrării sociale a refugiaților în Republica Moldova. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, nr. 3 (113), 2018, p. 207-215.
5. Nacai L. Competențele și comunicarea interculturală în asistența psihologică a refugiaților. Conferința "Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective", Bălți, Republica Moldova, 2022, p. 178-181.
6. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001.
7. Vîrlan M., Dița M. Asistența socială a refugiaților: curs universitar. Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă". Chișinău: Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2018.
8. Barierele comunicării interculturale (disponibil pe: <https://www.rasfoiesc.com/business/marketing/comunicare/BARIERELE-COMUNICARII-INTERCUL67.php>).
9. Competența interculturală. Auxiliar didactic. Chișinău, 2015 (disponibil pe: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Competenta_Interculturala.pdf).

CZU 37(091):001.8

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

CONSTRUCȚIA ISTORIEI PEDAGOGICE ÎN CONDIȚII DE CERCETARE FUNDAMENTALĂ

Gabriela Cristea

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea „Spiru Haret” din București
or. București, România
e-mail: sorincristea3@yahoo.com
orcid.id: 0009-0005-1249-6263

Abstract. The history of pedagogy asserts itself, as the fundamental science of education, from the 19th century to the present. It is argued: a) academically through university courses and textbooks that fix the specific object of study – the evolution of thought and pedagogical institutions – approached chronologically (the history of pedagogy) and from the perspective of significant ideas or concepts developed in the modern and postmodern (contemporary) era (historical pedagogy); b) epistemological, based on significant epistemological criteria: specific object of study, specific normativity, specific research methodology.

The construction of the history of pedagogy is carried out under conditions of fundamental research oriented predominantly on the specific object of study - the theory and practice of education and training - in evolution in the "long cycle" and in the "medium and short cycle". For scientific knowledge of the specific object of study an ideal model is proposed to analyse the relationship between: a) the historical era (premodern, modern, postmodern / contemporary) - b) the stage of development of pedagogy (pre-scientific - scientific, initial and on the way to maturity - *scientific, on the way to epistemological consolidation*) – the historically affirmed *paradigm* (at the level of theory and practice of education). Such a *model* can be applied in the analysis of the process of historical evolution of pedagogy, at the universal and national level.

Keywords: The construction of the history of pedagogy, the historical era, the stages of development, epistemological consolidation.

Istoria pedagogiei se afirmă, ca *știință fundamentală a educației*, în cadrul unui proces care începe în prima jumătate a secolului XIX, din momentul în care *pedagogia* este predată în universitate (Herbart, *Pedagogia generală*, 1806, *Prelegeri pedagogice*, 1835). Evoluția sa va fi realizată în continuare din perspectivă *academică* și *epistemologică*.

Istoria pedagogiei din perspectivă academică

Istoria pedagogiei este argumentată și confirmată prin cursurile și manualele universitare care fixează *obiectul de studiu specific* – evoluția gândirii și a instituțiilor pedagogice – abordat la nivel *cronologic* (*istoria pedagogiei*) și din *perspectiva unor idei sau concepte semnificative* dezvoltate în epoca modernă și postmodernă (contemporană) (*pedagogia istorică*).

La acest nivel, *istoria pedagogiei* reflectă semnificațiile etimologice ale domeniului: „*poveste*” sau de *narațiune* care desemnează „știința despre trecut” (Ștefan Bârsănescu, 1988, p. 89). Este „disciplina care descrie și explică, în mod *științific* apariția și dezvoltarea educației, evoluția instituțiilor și a sistemelor de învățământ, a categoriilor, teoriilor și doctriinelor pedagogice – expresie a cerințelor societății” în diferite epoci istorice (Ion Gh. Stanciu, 1997, p. 4). În condiții de *cercetare fundamentală*, necesară în mediul *academic*, *istoria pedagogiei* abordează obiectul de studiu specific la nivel:

a) *global*, universal și național, cu referință la educația și învățământul în antichitate și în evul mediu, în Renaștere și în epoca modernă, cu analize speciale care privesc „școala și doctrinele pedagogice în secolul XX în lume și în arealul românesc [11].

b) *universal*, cu trimitere la acele „doctrine pedagogice” afirmate în fiecare epocă istorică, semnificative pentru ceea ce a reprezentat „gândirea pedagogică în antichitate, pedagogia creștină, pedagogia Renașterii, realismul pedagogic modern, pedagogia neoumanismului iluminist, pedagogia clasică în secolul XIX, pedagogia experimentală, pedagogia socială, *Educația nouă, Școala activă, Pedagogia filosofică* *epistemological consolidation* [2].

c) *național*, cu referință specială la „Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova” (pedagogia populară, învățământul din a II-a jumătate a secolului XIV - secolul XIX, gândirea pedagogică în secolul XV-secolul XIX; dezvoltarea învățământului în a doua jumătate a secolului XIX - începutul secolului XX – „lupta pentru școala națională”) (Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova, coordonator responsabil T.T. Cibotaru, (1991)[5]; istoria gândirii și practicii pedagogice românești (educația și instruirea în antichitate, evul mediu, renaștere, epoca luminilor, prima și a doua jumătate a secolului XIX, secolul XX, Ion Albușescu, (2005) [1].; „Gândirea pedagogică în Basarabia (1918-1940), studiu istorico-pedagogic” care analizează „Bazele teoretico-metodologice ale gândirii pedagogice; Implementarea concepțiilor teoretice ale pedagogiei românești, Conceptul metodologic al școlii din Basarabia interbelică” ,Ioana Aurelia Axentii, (2006) [3].

Obiectul de studiu specific al istoriei pedagogiei – teoria și practica educației și a instruirii – este abordat: a) *cronologic (istoria pedagogiei, universală și națională, cu variante exemplificate anterior)* b) *din perspectiva unor idei sau concepte semnificative dezvoltate în epoca modernă și postmodernă (contemporană) (pedagogia istorică)* Ștefan Bârsănescu, (1976)[4].

Istoria pedagogiei din perspectivă epistemologică

Istoria pedagogiei constituie *știința fundamentală a educației* care are ca funcție epistemologică generală, cercetarea evoluției teoriei și a practicii educației și a instruirii (învățământului), realizată în timp la nivelul epocilor, perioadelor, etapelor – istorice, determinate geografic, economic și cultural, politic și comunitar, psihologic (individual) și microsocioal (vezi ciclurile lui Braudel).

Construcția istoriei pedagogiei, în condiții de cercetare fundamentală implică raportarea la *faptele pedagogice semnificative în timp trecut, cu impact în prezent și în viitor, identificate și analizate la nivel de evenimente, instituții, personalități, opere, curente etc.*), abordate epistemologic în funcție de:

1. *Sfera de referință* care fixează *obiectul de studiu specific al cercetării istorice*, determinat și în funcție de epoca / perioada / etapa istorică, analizate pe baza unor criterii epistemologice dependente de *modelul de cercetare* adoptat care pune accent pe *istoria-narațiune, istoria-problemă, istoria comprehensivă, antropologia istorică, monografia istorică, sinteza istorică, modele* care în prezent, tind „către o istorie globală” [8, p. 341].

2. *Normativitatea* care ordonează obiectul de studiu specific, prin *prescripțiile* fundamentate axiologic, în funcție de *valorile-normă*, proprii domeniului, tipice științelor socio-umane, exprimate concis în termeni de *axiomă, legi și principii – ale cercetării istorice*.

3. *Metodologiade cercetare* care asigură evaluarea și valorificarea faptelor istorice (evenimentelor, personalităților, operelor, curentelor, ideilor etc. –pedagogice) analizate prin:

a. Strategia de cercetare istorică *hermeneutică* (sincronică – *diacronică*);

b. Metodele de cercetare istorică: analiza de text, lectura istorică dirijată / orientată; analitică, sintetică; documentară, comparativă etc. biografia, autobiografia, monografia, ordonarea cronologică / tematică / ideologică; eseul istoric, interpretarea contrafactuală etc.;

c. *Modelele* de cercetare consacrate, în special, la nivel de *istorie-narațiune* (cronologică, evenimentială) și de *istorie-problemă* (dezvoltată în jurul unei / unor idei pedagogice), care au impus în mediul academic (german etc.) două direcții de dezvoltare a *istoriei pedagogiei*, obiectivate în mai multe ramuri ale acesteia, distincte, dar și complementare:

- *Istoria pedagogiei* = „istorie a culturii pedagogice care pune accentul în special pe contribuția personalităților pedagogice”, luând în considerare contribuția lor la dezvoltarea educației și învățământului, cercetarea fiind orientată pe epoci istorice și chiar pe secole”;

- *Pedagogia istorică* = model de cercetare fundamentală elaborat și promovat în sens: a) restrâns (abordează istoric idei sau probleme pedagogice fundamentale, cu referință la filozofia și psihologia educației, la finalitățile educației, la sistemul de învățământ, la conținutul învățământului, la metodele didactice etc.); b) larg, „include ansamblul a patru discipline pedagogice subalterne: pedagogia istorică propriu-zisă; istoria pedagogiei, istoria educației, istoria științei educației” [4, pp. 322-327].

Modelul de cercetare bazat pe *istoria-problemă*, valorificat în cercetarea fundamentală promovată de *pedagogia istorică* este productiv în plan epistemologic, în analiza evoluției raporturilor dintre gândirea pedagogică și reformele școlare, întreprinse în arealul românesc. în epoca istorică modernă timpurie și matură [6].

Sfera de referință a cercetării istorice

La nivel *general*, în condiții de *cercetare fundamentală*, *sfera de referință* care fixează epistemologic obiectul de studiu specific, poate fi identificată în raport de „trei piloni ai istoriei contemporane: unul centrat asupra *erudiției* și a respectului *izvoarelor*; al doilea, mai literar, axat pe *arta reconstituirii vii a trecutului*; al treilea marcat de *reflecția asupra sensului profund al cursului istoriei*”. Construcția istoriografică modernă este conturată, astfel, în secolul al XIX-lea – care marchează „tipul sintezelor și al școlilor naționale” – și dezvoltată în secolul al XX-lea care impune mai multe modele de cercetare fundamentală, produse de *școli istorice* importante și de *teoreticieni ai istoriei* reprezentativi [8, pp. 326-330]:

1. „Școli istorice”:

„*Scoala Analelor* – Franța, anii 1960. Are ca scop general „să identifice o istorie globală care să integreze toate dimensiunilor faptelor istorice”.

Microistoria – Italia, anii 1970. Are ca scop generală „să studieze istoria socială cu lupa” în condiții speciale care „privilegiază individul și istoria locală”.

Noua Istorie Economică – S.U.A., 1960-1990. Are ca scop general „să studieze istoria cu instrumentele științei economice, prin metode cantitative, *modelizări*, demers ipotetico-deductiv”, deschis inclusiv spre „demersul contrafactual”.

Infraistoria – „marea tendință a istoriografiei secolului al XX-lea care are ca scop general istoria socială, viața cotidiană, istoria poporului, istoria politică etc., „cu deschideri către problematică științelor omului și ale societății” (economie, antropologie, cultură, feminism, etică generală și profesională etc.).

Istoria politică, dezvoltată în jurul marilor idei și probleme politice ale secolului al XX-lea, care are ca scop general deschiderea spre noi domenii de studiu: istoria industrială, istoria postindustrială, istoria serviciilor sociale, istoria comunităților etc.

2. Teoreticieni ai istoriei:

Fernand Braudel (1902-1985) – „papa istoriei *Analelor*” fixează trei „cicluri” sau „timpuri ai istoriei: *lung* al permanenței geografice; *mediu*, al economiei și a *politicului*, *mediu* și *scurt*, a *individului*” și a *microsocietății / microsocietăților* (*Mediterraneană și civilizația materială și capitalistă; Civilizație materială și capitalism*).

Benedetto Croce (1866-1952) – propune o viziune globală a istoriei ca „loc de creativitate umană în care se înfruntă forțe contrarii: estetică, morală, utilitară, intelectuală etc. într-un tot în mișcare și niciodată terminat” (*Istoria ca gândire și acțiune*, 1939).

Arnold Toynbee (1899-1975) – „înțelege resortul nașterii și al morții civilizațiilor constituite în jurul unei mari *provocări* de învins”; evoluția istoriei este determinată de „capacitatea de a răspunde la *provocare*, ceea ce îi va angaja pe oameni să construiască o civilizație nouă”; noțiunea de civilizație este echivalentul „culturilor filozofului german Oswald Spengler” (*Study of history*, vol. 1-12).

Michel Foucault (1926-1984) – „contribuie la revoluționarea istoriei” în contextul cercetării fundamentului societăților care reflectă „structura lor *arheologică* situată dincolo de fenomenele de suprafață”.

Georges Duhy (1919-1997) – „a dus mai departe ceea ce am putea numi o istorie totală” care trebuie scrisă prin „strălucite monografii”, cu un scop general special, cu impact strategic – „să reconstituie o lume în globalitatea ei”.

În raport de *modelele istoriografice* prezentate sintetic, în condiții de *cercetare fundamentală*, putem fixa sfera de referință a istoriei pedagogiei necesară pentru a delimita obiectul de studiu specific, identificat în funcție de „ciclurile istoriei”, teoretizate de Fernand Braudel:

1. Ciclul istoric lung este determinat *geografic* și economic, dar și cultural și *comunitar*, în cadrul spațio-temporal, desfășurat pe parcursul diferitelor epoci istorice: a) istoria pedagogiei universale; b) istoria pedagogiei naționale (românești).

2. Ciclul istoric mediu condiționat *cultural*, economic și politic, dar și comunitar, raportat la conținutul pedagogic abordat predominant pe parcursul mai multor decenii:

a) Istoria instituțională a educației și a instruirii (învățământului) – istoria practicii educației și a instruirii (învățământului).

b) Istoria gândirii pedagogice – istoria teoriei educației și a instruirii, desfășurată pe parcursul mai multor decenii, în diferite epoci istorice.

3. Ciclul istoric mediu și scurt (concretizat, exemplificat), condiționat *psihologic* (individual) și *microsocial* (comunitar), obiectivat în opera unor personalități ale pedagogiei, care pot fi analizate prin „scrierea unor monografii care să reconstituie o lume în globalitatea ei”, în contextul specific unor etape sau perioade istorice (analizate psihosocial și microsocial / comunitar) (Georges Duhuy).

Cunoașterea istorică

Cunoașterea istorică este parte integrată în cercetarea fundamentală, alături de cunoașterea teoretică, în acord cu modelul epistemologic promovat de Piaget, care evidențiază corelația necesară, între cunoașterea *genetică (istorică)* și cunoașterea *logistică* (axiomatică / conceptuală) [10, pp. 123-130].

În studiul de caz pe care îl propunem avem în vedere analiza evoluției istoriei pedagogiei universale pe baza unui model-ideal, care valorifică noțiunea istoriografică de epoca istorică și conceptul epistemologic de paradigmă [9]. Pe acest fond putem identifica relația existentă între: a) *epoca istorică*, abordată la nivel de „ciclu istoric lung”, divizată în două *perioade istorice* (timpurie, matură / pe cale de maturizare); b) *stadiul epistemologic atins de pedagogie* ca știință specializată în studiul educației și al instruirii, în condiții de *inițiere* (preștiințifică) și de *afirmare* / maturizare / consolidare (științifică); c) *paradigma afirmată epistemologic* în calitate de *mod de abordare* a teoriei și a teoriei și practicii educației și a instruirii (învățământului), în cadrul unei epoci istorice determinate [7, pp. 20, 21].

Epoca istorică de dezvoltare a societății	Stadiul de dezvoltare epistemologică a pedagogiei	Paradigma pedagogiei afirmată istoric
Premodernă (secolele XVI-XVIII)	<i>Pedagogia premodernă</i> , preștiințifică (fundamentată / condiționată filozofic / metafizic, teologic, literar, comunitar etc.)	- Paradigma conformității educației cu natura educatului: abstractă (Comenius) și concretă (Rousseau) - Paradigma magistrocentristă
Modernă (secolele XIX-XX)	- <i>Pedagogia modernă</i> științifică (în faza de inițiere pe o bază: etică, psihologică; biologică; socio-comunitară etc.) - <i>Pedagogia modernă</i> științifică (în faza de maturizare epistemologică, realizată pe o bază: psihologică – sociologică).	- Paradigma fundamentării etice și psihologice a educației, la nivel de: <i>pedagogie generală</i> (Herbart), <i>pedagogie a învățământului primar</i> (Pestalozzi) și <i>preșcolar</i> (Frobel) a. <i>Paradigma pedagogiei psihocentristă</i> (Binet, Meumann; <i>Educația nouă</i>) b. <i>Paradigma pedagogiei sociocentristă</i> (Natorp, Durkheim, Makarenko; <i>Educația nouă</i>).

<p>Postmodernă (a doua jumătate a secolului XX – secolul XI)</p>	<p>- Pedagogia postmodernă științifică (pe cale de maturizare epistemologică deplină), concepută global, complex, integrat, la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educație și educat: psihologice (exprimate în termeni de competențe) – sociale (exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate social)</p>	<p>a. <i>Paradigma</i> pedagogiei tehnocentriste – tehnocentristă („pedagogia prin obiective” concrete: Mager, Bloom); b. <i>Paradigma</i> pedagogiei globale, a curriculumului (centrarea pe finalitățile educației construite integrativ, la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educat: psihologice – sociologice) (Dewey, Tyler, Bloom, Bruner, De Landsheere, D’Hainaut, Pinar).</p>
--	--	---

În perspectiva unor studii viitoare, avem în vedere *Istoria pedagogiei românești*, desfășurată „în ciclul istoric lung”, determinat geografic, cultural și comunitar, raportat la modelul epistemologic prezentat anterior și la cercetările consacrate în domeniul istoriei cronologice, Stanciu Ion, [11, 12, 13]; Ion Albulescu [1].

În epoca istorică premodernă (secolele XVI-XVIII/XIX), pedagogia preștiințifică se afirmă prin următoarele opere, cu fundament teologic (metafizic) și etic, susținut în secolul XIX și în mediul universitar: *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie*, 1518-1521; trad. în limba română, 1650; „prima lucrare românească de pedagogie” (Ștefan Bârsănescu); Dimitrie Cantemir, *Divanul sau gâlceava înțeleptului cu lumea sau județul sufletului cu trupul*, 1698; Simion Bărnuțiu, 1870, *Pedagogia*, text tipărit postum, după primul curs universitar de pedagogie predat la Universitatea din Iași, adaptat după opera pedagogului german H.A. Niemayer, *Principiile educației și învățământului*.

În epoca istorică modernă (secolele XIX-XX) pedagogia evoluează în perioada: a) timpurie, prin afirmarea a două direcții: Sociologică – Spiru Haret: *Raport general anual asupra învățământului ...1883*; *Raport la Rege asupra Ministerului de Instrucție*, 1903; *Regulament special al școlilor pentru adulți*, 1904; *Mecanica socială*, 1910; Constantin Dimitrescu-Iași: *Raportul asupra proiectului de lege a învățământului*, 1898; *Ideal și idealuri*, 1898; Psihologică – Vladimir Ghidionescu, *Introducere în pedagogie și psihologie experimentală* (1915); b) matură: *Pedagogia sistematică, generală* (Ioan Găvănescul, *pedagogia generală* (filosofică, practică / metodologică, istorică, 1923); *Pedagogia filosofică: normativă* (G.G. Antonescu); *a culturii* (Ștefan Bârsănescu); *a personalității* (Constantin Narly); *a școlii creatoare* (Iosif I. Gabrea); *Pedagogia sociologică: monografică* (Dimitrie Gusti); *a muncii* (Simion Mehedinți); *integrativă*, (Petre Andrei); *a comunității naționale* (Onisifor Ghibu); *regionalismul pedagogic* (I.C. Petrescu); *localismul pedagogic* (Stanciu Stoian); *Pedagogia psihologică: teoretică* (Ion Nisipeanu, Dimitrie Todoran); *experimentală* (Grigore Tabacaru, Emil Brandza, Dumitru Muster).

Epoca istorică postmodernă (contemporană) este inițiată din a doua jumătate a secolului XX, prin contribuția a două personalități care asigură continuitatea între pedagogia modernă și pedagogia postmodernă (contemporană): Iosif I. Gabrea: *Problema LEGII în Pedagogie. Legea interacțiunii optime a factorilor de formare a omului*, 1969; Ștefan Bârsănescu: *Dicționar de pedagogie contemporană*, 1969; *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, 1976.

Bibliografie:

1. Albulescu, Ion. *Istoria gândirii și practicii pedagogice românești*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005.
2. Albulescu, Ion. *Doctrină pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007.
3. Axentii, Ioana, Aurelia. *Gândirea pedagogică în Basarabia (1918-1940)*. Studiu istorico-pedagogic. Chișinău: Editura Civitas, 2006.

4. Bârsănescu, Ștefan. *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
5. Cibotaru, T.T. (coordonator). *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*. Chișinău: Editura Lumina, 1991.
6. Cristea, Gabriela. *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944)*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA., 2001.
7. Cristea, Sorin. *Pedagogie. Hărți conceptuale, Volumul I*. București: Didactica Publishing House, 2022.
8. Dortier, Jean-Francois. *Istoria în căutarea trecutului*. În: *Științele umaniste. O panoramă a cunoașterii*, trad. București: Editura Științelor Sociale și Politice, 1998.
9. Kuhn, Thomas, S. *Structura revoluțiilor științifice*, trad. București: Editura Humanitas, 1999.
10. Piaget, Jean. *Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance*. Paris: Editura Gonthier, 1970.
11. Stanciu, Ion Gh. *O istorie a pedagogiei universale și românești*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
12. Stanciu, Ion Gh. *Istoria pedagogiei. Manual pentru clasa a XII-a, Școli Normale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 1997.

CZU 378.03

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

STUDENT'S INTERCULTURAL EDUCATION IN THE HIGHER EDUCATION FRAMEWORK

Ludmila Darii

Associate Profesor, PhD Moldova State University,
mun. Chișinău, RM
e-mail: ldarii@mail.ru
orcid id:0000-0002-3375-6491

Abstract. This article deals with the problems of students' intercultural education and the role of higher education institutions in promoting the intercultural curriculum, which must include strategies for recognizing diversity, as well as strategies for developing a dialogue among members of different cultures. Intercultural education represents a transcultural and methodological challenge for university lecturers and curriculum designers.

Keywords: intercultural education, intercultural competences, higher education, university teaching staff, master's degree students, university curriculum.

Intercultural education is currently the focus of all education systems. The main factors of its evolution are undoubtedly teachers, professionals who are closest to pupils/students and who have a crucial role in their development.

In April 2021, Moldova State University and the PRO DIDACTICA Educational Center concluded a collaboration agreement for implementing the project "Promoting and Developing Intercultural Education in Teachers' Initial Training" (2nd stage), implemented with the support of the Pestalozzi Children's Foundation from Switzerland.

The main objectives of the partnership are: supporting the initial training of the young people, future teachers in developing intercultural education; promoting educational values based on tolerance towards other cultures in the university environment; organizing training programs in order to strengthen the capacities of university lecturers and managers in the field of intercultural education; providing assistance in revising the university curriculum at the faculties of Education Sciences (cycle II, Master's degree courses), etc.[1].

In the process of students' intercultural education, an important role belongs to the value and educational directions of university lecturers. The teaching staff is a facilitator, a cultural mediator, a moderator of the dialogues among the participants of the educational communication. For the "*interculturally competent*" teaching staff, not only the teaching-learning process is important, but also the efficiency of this process, the way students perceive themselves, their colleagues and the others around them. Designing and implementing effective strategies in intercultural education is possible if university lecturers possess the given skills. Intercultural competences represent a transversal component for all teaching staff in general, regardless of professional field and are not specific for certain categories of university lecturers.

The professional development of university teaching staff from the perspective of intercultural education was ensured by the specification of intercultural competences and the organization of seminars for the development of these competences.

Theoretical-practical seminars were held on the Module: *Interculturality in the University Environment* at the Didactic Resource Center in the field of ICE of MSU between May and June 2022 as part of the continuous training program for MSU teaching staff and the training for applying the assessment tools of intercultural competence in pupils/students in November. The team members of the project "*Promoting and Developing Intercultural Education in Teachers' Initial Training*" V. Goraş-Postică, PhD, hab., University Professor, L. Darii, PhD, Associate Professor, D. Dodul, PhD, Associate Professor, A. Lupuşor, PhD, Associate Professor; I. Carauş, university lecturer, S. Guţu PhD., Associate Professor, R. Pascari, PhD-student, university lecturer and S. Arnăut (psychologist) were invited as trainers.

On average, 20 university lecturers participated in the offline seminars and webinars who were motivated to develop their intercultural competence and to participate in training professional dialogues in the given issue.

In the process of some seminars and through self-training, the teaching staff developed critical views on the problem facing the responsibilities of university teaching staff, namely: ensuring a balance between the various major aspects of education (cultural, professional qualification, social, professional development purposes); providing opportunities for communication and cooperation, even between groups differentiated by culture, religion, gender, age; ensuring equal opportunities in education; considering the various realities specific for multicultural societies through all types of curriculum; introducing some intercultural education modules in the professional culture socio-human disciplines; presenting information from as many perspectives as possible in order to increase awareness of diversity and unity through diversity.

At the same time, trained teaching staff together with master's degree students participated in the piloting of the university curriculum in the discipline of General Pedagogy (*infusion approach*). The curriculum and the methodological guide for the development of intercultural competence in future teachers were developed by the author within the project "*Promoting and Developing Intercultural Education in Teachers' Initial Training*".

In the curriculum of the host discipline, elements of their own content units and some specific competences, namely intercultural education, gender education and inclusive education were introduced [2]. Among the specific objectives of the course we propose: knowledge and understanding of the main issues of ethnopedagogy, popular pedagogy and challenges of intercultural pedagogy; identifying the possibilities/limits of the intercultural, inclusive and gender approach in education; promoting the intercultural, inclusive and gender dimensions of education.

The proposed methodological guide is a logical continuation of the content provided by the university curriculum for General Pedagogy and is focused on developing some interactive and integrative learning situations, through various practical applications, tasks for individually directed work, which involves analysis, synthesis, reflections, questions, comments and extensions.

The General Pedagogy course is also provided with digital resources, which include updated informative appendices, terminological glossaries, collections of e-books, scientific articles and curriculum documents, PPT presentations, audiovisual teaching aids; interactive exercises,

educational games and films, video lessons, animations, simulations and multimedia learning and (self) assessment activities, all placed on the Moodle platform (<https://moodle.usm.md/>)

This course is the key element of the psycho-pedagogical module, which is carried out within the II cycle (at various master's degree programs for all 11 faculties) and contributes to the professional training of future teachers. The psycho-pedagogical module is optional: so General Pedagogy is a discipline that master's degree students can opt for, but once chosen, the objectives become mandatory to achieve.

Thus, in the period September-December 2022, masters' degree students studied specific topics thoroughly for the development of intercultural competence in order to be able to face the challenges during the pedagogical internship in educational institutions, which must become more and more inclusive and friendly to all disciplines, regardless of ethnicity, spoken language, denomination or social status.

During the first semester, 16 hours of online course/seminar were held on the following subjects: *Intercultural Pedagogy, Ethnopedagogy and Popular Pedagogy; The New Educations (intercultural, inclusive and gender education); Ways of Achieving Intercultural Education and the Teacher's Competences in the Contemporary Intercultural School.*

For completing the individual work in the curriculum, 36 hours were planned and the following final products were expected: Didactic project of instructive-educational activities for the implementation of ICE at group/class level; The scenario of an extracurricular educational activity in the ICE issue (optional); ICE monitoring and evaluation tools at group/class level; a scientific article on the issue of intercultural pedagogy, ethnopedagogy, intercultural education, inclusive education, gender education (optional).

About 5 extracurricular activities were organized outside the classroom in online and offline formats. Within these activities, the master's degree students were involved in solving some intercultural problems, case studies, participated in various aid campaigns for people with special needs; they contributed to the organization of various exhibitions and promoted the national cultural heritage.

It is important to mention the fact that all training activities, either in online classes or during intercultural events within the *Didactic Center of Resources in Intercultural Education* offline/online or outside the university were directed towards the formation of one or more components/dimensions of intercultural competences.

In the mentioned academic discipline, the evaluation of the level of intercultural competence of master's degree students was carried out at the initial and final stages (understanding the concept of interculturality; the importance of interculturality in socio-professional and academic integration; the degree of development of interculturality among students, etc.).

During the intercultural education seminars, piloting of the set of tools for monitoring/evaluating the intercultural competence of future teachers developed by S. Arnăuț (psychologist), A. Secrieru (teacher), D. Vacarciuc (manager and teacher) and V. Cîrhană (trainer) was carried out in the field of non-formal education. For master's degree students, the following tools were chosen and applied: *Social relationship style; Intercultural competences, Uncertainty Tolerance Questionnaire, Diversity.*

In the process of monitoring and evaluating CIC in master's degree students, the following conclusions have been reached: students were open, expressed interest and acceptance of non-standard learning situations, including situations that involve tolerance for ambiguity, empathy, flexibility, conflict resolution. Most of the evaluated students proved medium and high level of intercultural competences.

The analysis of the results allows us to **conclude** that the impact of the project "*Promoting and Developing Intercultural Education in Teachers' Initial Training*" within the university in general and piloting of the intercultural course General Pedagogy is positive.

“Even though interculturalism is not a treatment with immediate effects, after whose administration colors any attitude, any school space and the whole curriculum, even if it is not simple

and convenient, the effort to build a school of diversity is not optional, but becomes a duty for practitioners“(Nedelcu A.)[3, p. 131].

We recommend students to capitalize on the theoretical knowledge obtained and intercultural skills developed within the course piloted in the pedagogical internships and in the research activity, including the completion of the master's thesis.

We recommend university teachers to (re)update periodically the criteria and indicators for evaluating teachers and students from the perspective of intercultural education (at the level of the faculty, department, program, etc.); to include the intercultural education component in the strategic development plans of the faculty and their subdivisions; to periodically evaluate the level of achievement of intercultural education within the institution and the subdivisions (bachelor's theses, master's theses); to promote intercultural values in the teaching-learning process; to initiate different programs of extracurricular activities with the aim of promoting students' intercultural education.

Bibliography:

1. Consolidarea parteneriatului dintre Universitatea de Stat din Moldova și Centrul Educațional PRO Didactica. [Accesat10.012023] Disponibil: <https://prodidactica.md/consolidarea-parteneriatului-dintre-universitatea-de-stat-din-moldova-si-centrul-educational-pro-didactica/>
2. Nedelcu A., Cartaleanu T. Recomandări pentru conceptorii de curriculum universitar. [Accesat10.012023] https://mecc.gov.md/sites/default/files/recomandari_metodologice_pro_didactica.pdf
3. Nedelcu A. Fundamentele educației interculturale – diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008

UDC 378.245(560)

orcid id: 0000-0001-8480-058X

orcid id: 0000-0002-2758-5999

KANITA DAYALI ÖĞRENME BECERİSİ BOYUTUNDAN YÜKSEKÖĞRETİMDE YAPILAN TÜRKÇE TEZLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çolaklar Huriye

Doç. Dr. /Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü
Bartın Üniversitesi /Türkiye
e-mail: hcolaklar@bartin.edu.tr
orcid id: 0000-0001-8480-058X

Altay Ahmet

Doç. Dr. /Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü
Bartın Üniversitesi /Türkiye:
e-mail: aaltay@bartin.edu.tr
orcid id: 0000-0002-2758-5999

Abstract: Turkish Language and Literature and Turcology departments are a discipline that examines the Turkish language, the development of Turkish literature in the historical process, its evolution, general structure and its connection with other world languages. With these features, it is one of the important disciplines of the field of social sciences. However, when we look at the literature, it is seen that although there are many academic studies on these disciplines, scientific studies on the field are not sufficiently examined. In this study, it is aimed to examine the postgraduate theses in the field of Turkish language and literature and Turcology made in universities in Turkey. In this context, in this study, postgraduate theses in higher education between the years 1960-2022 were examined, especially in the fields of Turkish Language and Literature and Turcology. In the

study, literature review and descriptive analysis method were used. 150 theses from the 'thesis name', 18079 theses from the 'subject', 'index' in the relevant fields from the results of the search made on the 'Thesis Search' page of YÖK Thesis Center

(<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>) 353 thesis data were accessed from his name. Findings obtained -subject, index, type of thesis, year of the thesis, place of the thesis, scientific method used in the thesis, etc. their distribution according to the criteria - presented in statistical tables. As a result of the study, it was determined that more postgraduate theses were made in the fields of Turkish Language and Literature and Turcology, and the topics of Turkish, Turkish language, linguistics, education, Turcology, Turkish language and literature were used more frequently. In addition, it has been observed that the number of theses in the field of Turkish language and literature is higher and more theses related to both fields are prepared at Gazi University. When theses made in higher education are evaluated in terms of scientific research methods used, documentary scanning, descriptive analysis, bibliography method, questionnaire and test method, literature review, content analysis etc. It has been determined that evidence-based learning skills-based methods are used. In addition, it has been observed that research methods similar to disciplines such as information and records management are used in these fields and scientific studies are produced with a multidisciplinary approach. Conducting such studies is associated with the fact that the evidence-based learning model is used to gain students social and emotional learning skills in higher education.

Keywords: Turkish language and literature, Turcology, Theses, Evidence-based learning skill, Higher education, Turkey.

Giriş İnsanlar var olduğundan beri birbiriyle iletişim kurmak, tecrübelerini ve bilgilerini aktarmak, konuşmak, sosyal-kültürel, bedensel, ruhsal ve fizyolojik ihtiyaçlarını ifade etmek için 'dil' önemli bir iletişim aracıdır. Dil, insanlar arasında iletişimi ve anlaşmayı sağlayan, kendisine özgü kuralları olan, bu kurallar çerçevesinde gelişen, değişen ve seslerden örülmüş bir anlaşma sistemidir [3, s. 176]. Bir başka ifadeyle insanları birbirine yaklaştıran ve milli kültürün önemli öğelerinden biri olan dil, bir toplumda sözlü ve yazılı iletişim aracı ve düşünme aracıdır [8, s. 261]. Bugün dünya üzerinde pek çok dil grupları vardır. Bunlar Hint-Avrupa dilleri, Sami dilleri, Bantu dilleri, Çin-Tibet dilleri. Türkçe ise, bu gruplardan Ural-Altay dilleri grubuna girmektedir. Türk dili ve lehçelerini konuşan ülkeler vardır: Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan. Bunun adı geçen ülkelerin ortak tarih ve kültürel yapıya sahip olmalarından kaynaklandığı görülür.

Dil ve yazma, insanın iki önemli yeteneği ile ilgilidir: Düşünsel üretim yeteneği ve iletişim. Yazı ile dil birbirinden ayrılmaz bir güç olarak birbiriyle bağlantılıdır. Yazı, dille konuşulanları, sesleri görüntülemeyi ve duyulanları göstermeyi sağlar [1, s. 31]. O halde dilin yazıyla şekillendiği ve anlam kazandığı belirtilebilir.

Bir dilin zenginliği önemlidir. Dilin zenginliği ve büyüklüğü, bir dilin geniş bir bölgede çok kişi tarafından kullanılması, eski yazılı eserlere sahip olunması, kelime sayısının ve ifade gücünün fazla olması gibi ölçütler göz önünde bulundurularak ölçülebilir [3, s. 178]. Türk dilinin kültür tarihimizde oldukça önemli bir yere sahip olmakla beraber topluma özgü tavır ve tutumlarımızı da yansıtır. Dil, devleti ve milleti meydana getiren bireylerin ortak yanını oluşturma özelliği ile milli değer ve kültürü gelecek nesillere aktarılmasını sağlar. Bireylerde kişiliğin gelişmesinde, toplumun ilerlemesinde, kültürün zenginleşmesinde ve bilgi aktarımında anadil önemli bir amaç olduğu söylenebilir.

Türkiye'de dil ve edebiyat alanında yapılan çalışmaların özellikle Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren ivme kazandığını söylemek mümkündür. Türk dili ile ilgili konular ilgilenmek üzere Atatürk tarafından bugünkü adıyla Türk Dil Kurumu 'Türk Dili Tetkik Cemiyeti' kurulmuştur. Bu kurum, Türk dili ile ilgili araştırmaların ve incelemelerin merkezi oldu; bilim, sanat ve dil üzerine dil kurultayları yaptı. Atatürk'ün çabalarıyla gerçekleştirilen Birinci Türk Dil Kurultayı 26 Eylül-6 Ekim 1932 tarihleri arasında yapıldı. Dil kurultayları, ülkemizde ve dünyadaki Türk dili araştırmalarında çok önemli bir yeri olan ve uluslararası bilim çevrelerince kurumsallaşmış bilimsel toplantı olarak

kabul edilir [10, s. 147; 5, ss. 821-823; 12, s. 98]. Akademik olarak da üniversitelerin bünyesinde hizmet veren Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkoloji bölümleri konumuz açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle bölümlerde verilen lisansüstü eğitim kapsamında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri Türk Dili ve Edebiyatı –Türkoloji alanındaki önemli bilimsel çıktılardır. Çalışmanın konusunu teşkil eden bu tezleri incelemeyen önce Türkiye’deki Türk Dili ve Edebiyatı –Türkoloji eğitimine kısaca değinmek faydalı olacaktır.

Türk Dili ve Edebiyatı -Türkoloji Eğitimi

Dil ve edebiyat alanı, halkların ve halkları oluşturan insanların en önemli unsurlarından olan ‘dil ve kültürü’ ile ilgili genel bir bilince sahip olması konusunda büyük rol oynar. Dilin ve kültürün taşıdığı bu önem, anadil ve dil konusunda eğitimin ne kadar değer verilmesi gerektiğini apaçık ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dil eğitimin temel amacı, bireylerin dil, düşünme, iletişim ve yazma becerilerini geliştirmektedir. Bundan dolayı, tüm dünyada anadil ve dil eğitimine önem verilmektedir [8, s. 262].

Ülkemizde yükseköğretimde düzeyinde dil eğitimi veren Türk dili ve edebiyatı ile Türkoloji bölümleri vardır. Bu bölümler dört yıllık eğitim veren bir lisans programıdır. Türk dili ve edebiyatı, Türk dilinin genel yapısını, tarihsel gelişimini, diğer dünya dilleri ile olan bağlantısını ve Türk edebiyat tarihini inceleyen bir bölümdür. Türkoloji bölümü ise, Türk dilini, Türk edebiyatı ve Türk tarihi üzerine araştırmalar yapar [18].

Yükseköğretimde yukarıda bahsedilen programlarda çeşitli öğrenme yöntemleri ile dil eğitimi yapılmaktadır. Alanyazında öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan aşağıda belirtilen becerilere dikkat çekilmektedir [6, 14, 4, 11].

- Problemi tanımlama,
- Konu ile ilgili literatür tarama,
- Kanıtın gücünü değerlendirebilecek kadar yöntem bilgisi ve deneyimi,
- Analiz etme ve değerlendirme yeteneği,
- Dil becerisi,
- Aktif öğrenmeyi kullanma,
- Ters yüz öğrenme,
- Yeni teknolojileri kullanma.

Görüldüğü gibi, yükseköğretimde öğrencilerin dil becerilerini kullanması sosyal, kültürel ve duygusal açıdan gelişmelerini de sağlamaktadır. Aynı zamanda dil becerileri, duygusal ve bilişsel becerileri kapsayan bir eylem olarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz kapasitesini attırdığı, aktif öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Çalışmanın amacı, yükseköğretimde yapılan Türk dili ve edebiyatı (TDE) ile Türkoloji konulu tezlerinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesidir. Çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden olan nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Çalışmada kaynakların incelenmesinde literatür taraması ve verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması, herhangi bir konuyla ilgili kavramları tanımlama veya problem çözmeye yönelik tarama çalışması ve kaynakların incelenmesi olarak tanımlanabilir [9].

Betimsel analiz, verilerin özgün yapısına bağlı kalarak doğrudan alıntılarla verilerin betimsel bir yaklaşımla ele alınmasıdır [16]. Betimsel analiz yöntemi, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren bir yöntemdir [2, 7, 15]. Betimsel analizin kullanıldığı çalışmalarda, elde edilen bilgilerin doğru ve sistemli bir şekilde ortaya konulması, analize tabi tutulması, değerlendirilmesi, tartışılması ve sonuçların açık bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir [13]. Bu bağlamda araştırmada yükseköğretimde Türkçe içerikli 1960-2022 yılları arasında hazırlanan ‘Türk dili ve edebiyatı’ ile ‘Türkoloji’ tezleri kapsama alınmıştır.

Bulgular: YÖK (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı) Ulusal Tez Merkezi’nden Tez Tarama sayfasından [17] 23.01.2023-27.01.2023 tarihleri arasında ‘Türk dili ve edebiyatı’ ve ‘Türkoloji’

anahtar kelimeleri ile yapılan detaylı tarama sonuçlarından elde edilen verilere göre, 18613 tez kaydına erişilmiştir. Araştırmanın verileri, ilgili anahtar kelimelerinin ‘tez adı’, ‘konu’ ve ‘dizin’ tarama alanında sorgulanması sonucunda elde edilmiştir. Bu bağlamda ilgili tarama terimlerinden yapılan tarama sonucunda 31 kaydın duplike tez olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın bulgularının değerlendirilmesinde duplike tezler kapsam dışında bırakılmıştır. Bu çalışmada 18582 tez araştırma kapsamına dâhil edilmiş, tarama alanı ‘Tez adı’ 150 tez, ‘Konu’ 18079 tez, ‘Dizin’ başlıklarından 353 tez verilerine erişilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Tarama stratejisi ve sonuçları.

Tarama Terimi	Tarama Alanı	Tarama Sonucu Çalışmaya Dâhil Edilen Tez Sayısı	Tarama Sonucunda Duplike Tez Sayısı
	<i>Tez adı</i>		
Türk Dili ve Edebiyatı	127	126	-1 (TDE* ve Türkoloji ile)
Türkoloji	24	24	
Toplam	151	150	
	<i>Konu</i>		
Türk Dili ve Edebiyatı	18109	18079	-30 (TDE* ve Türkoloji ile)
Türkoloji	0	0	
Toplam	18109	18079	
	<i>Dizin</i>		
Türk Dili ve Edebiyatı	299	299	
Türkoloji	54	54	
Toplam	353	353	
Toplam	18613	18582	-31

*TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

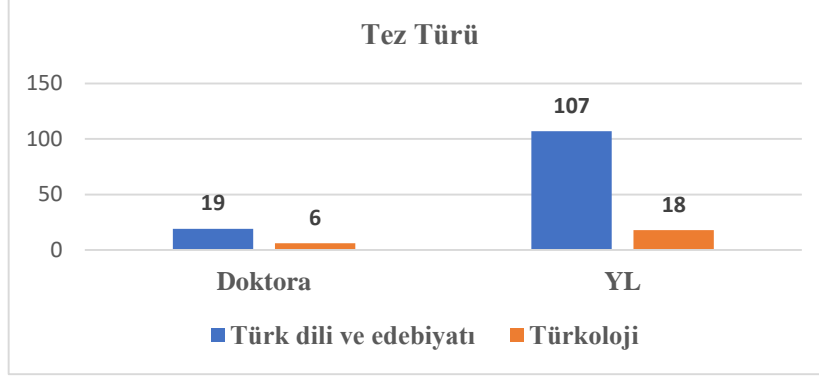
Araştırmada detaylı tarama sonucunda elde edilen verileri tarama alanlarına göre değerlendirdiğimizde konu, dizin, anahtar kelimeler, tez türü, tez yılı, yer, tezde kullanılan bilimsel yöntem ölçütleri dikkate alınmıştır. Tez adı tarama alanı bulgularına göre, ‘Türk dili ve edebiyatı’ tarama terimi ile ilgili 126 teze erişilmiştir. Tez adlarında ‘eğitim ve öğretim’ ile ‘Türk dili ve edebiyatı’ konularının daha sıklıkla geçtiği görülmektedir. Ayrıca ‘dilbilim’ ile ilgili Türk dili ve edebiyatı alanında bilimsel çalışmaların da yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bulgularda Türk dili ve edebiyatı alanında ‘bilgi ve belge yönetimi’, ‘biyografi’ ve ‘din’ gibi disiplinlerle ilgili çeşitli multidisipliner yaklaşımla bilimsel araştırma yapıldığı belirlenmiştir (Tablo 2). Bu bağlamda Türk dili ve edebiyatı alanı ile Bilgi ve Belge Yönetimi alanı arasında benzer disiplinler bir anlayışın var olduğu söylenebilir.

Tablo 2. ‘Türk dili ve edebiyatı’ ile ‘Türkoloji’ başlıklarında konu dağılımları.

Konu	TDE* Tez Sayısı	% Oranı	Türkoloji Tez Sayısı	% Oranı
Bilgi ve Belge Yönetimi	1	1	0	0
Biyografi/TDE*	1	1	0	0
Bibliyografya	0	0	1	5
Bibliyografya/Sosyoloji	0	0	1	5
Dilbilim	2	1	2	11
Dilbilim/Eğitim ve Öğretim	1	1	1	5
Dilbilim/TDE*	1	1	0	0
Din/Eğitim ve Öğretim/TDE*	1	1	0	0
Dilbilim/Sosyoloji/Tarih	0	0	1	5
Dilbilim/Tarih/TDE*	0	0	1	5
Eğitim ve Öğretim	51	40	4	21
Eğitim ve Öğretim/TDE*	42	33	0	0
Halkbilim/TDE*	0	0	1	5
Siyasal Bilimler	0	0	1	5
Türk Dili ve Edebiyatı	26	21	6	
33				
Toplam	126			
100	24	100		

*TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

Aynı alanda yapılan tarama verilerine göre, ‘Türkoloji’ terimi ile ilgili 24 teze erişilmiştir. Türk dili ve edebiyatında olduğu gibi ‘Türkoloji’ tezlerinde de ‘eğitim ve öğretim’, ‘Türk dili ve edebiyatı’, ‘dilbilim’, ‘dilbilim/eğitim ve öğretim’ konularının diğer konulardan daha fazla ele alındığı tespit edilmiştir. Buna göre, Türk dili edebiyatı ile Türkoloji alanlarında benzer konularda bilimsel araştırma yaptıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkoloji alanında ‘dilbilim/eğitim ve öğretim/tarih’, ‘dilbilim/tarih’, ‘halkbilim’ ve ‘siyasal bilimler’ gibi çeşitli konular multidisipliner bir yaklaşımla ele alınmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, Bilgi ve Belge Yönetimi alanı ile bağlantılı ‘bibliyografya’ ve ‘biyografi’ konularında da bilimsel tezlerin yapıldığı bulunmuştur.



Grafik 1. ‘Türk dili ve edebiyatı’ ile ‘Türkoloji’ başlıklarında tez türü.

Tez adı tarama alanından ‘Türk dili ve edebiyatı’ ve ‘Türkoloji’ tarama terimleri ile elde edilen bulgulara göre tez türü TDE konusunda %85’i (107 adet) yüksek lisans, %15’i (19 adet) doktora tezidir. Türkoloji konusunda ise %75’i yüksek lisans (18 adet), %25’i (6 adet) doktora tezidir (Grafik 1). Bu bulgular sonucunda hem TDE hem de Türkoloji adını taşıyan yüksek lisans tezleri doktora tezlerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Tez adı TDE olan tezler incelendiğinde yıllar bazında 2000’li yıllardan sonra tez sayılarının arttığı görülmektedir (Tablo 3). Bunun yanı sıra ‘Türkoloji’ tezlerin de 2010’lu yıllardan sonra sayısının artmakta olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 3. Yıllara göre ‘Türk dili ve edebiyatı’ başlığında yapılan tez sayısı.

Yıl	Tez Sayısı	Yıl	Tez Sayısı	Toplam
1992	3	2008	3	6
1993	1	2009	3	4
1994	1	2010	5	6
1995	1	2011	5	6
1996	1	2012	4	5
1997	2	2013	1	3
1999	1	2014	7	8
2000	0	2015	1	1
2001	2	2016	1	3
2002	4	2017	1	5
2003	2	2018	8	10
2004	1	2019	20	21
2005	2	2020	13	15
2006	6	2021	9	15
2007	5	2022	13	18
Toplam	32		94	126

Tablo 4. Yıllara göre ‘Türkoloji’ başlığında yapılan tez sayısı.

Yıl	Tez Sayısı
1990	1
1997	1
2001	1
2011	1
2013	2
2014	1
2015	2
2017	3

2018	2
2019	3
2020	2
2021	2
2022	3
Toplam	24

Tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı göz önünde bulundurulduğunda, ‘Türk dili ve edebiyatı’ adında yapılan tezlerin %28’i Gazi Üniversitesi, %15’i Marmara Üniversitesi, %13’ü Atatürk Üniversitesi ve %14’ü diğer üniversitelerde hazırlanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Türk dili ve edebiyatı tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı.

Üniversiteler	Tez Sayısı	% Oranı
Akdeniz Üniversitesi	5	4
Anadolu Üniversitesi	2	2
Ankara Üniversitesi	3	2
Atatürk Üniversitesi	16	13
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	6	5
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	3
Gazi Üniversitesi	36	28
İnönü Üniversitesi	2	2
İstanbul Üniversitesi	3	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	5	4
Marmara Üniversitesi	19	15
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2	2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	2
Yeditepe Üniversitesi	2	2
Diğer	18	14

(Afyon Kocatepe, Düzce, Erciyes, Erzincan, Eskişehir Osmangazi, Fırat, Gaziantep, Giresun, Hacettepe, Hatay Mustafa Kemal, İhsan Doğramacı Bilkent, İstanbul Arel, Maltepe, Muğla Sıtkı Kocaman, Necmettin Erbakan, Uşak, Zonguldak Bülent Ecevit, Zonguldak Karaelmas üniversiteleri)

Toplam	126	100
---------------	------------	------------

Türkoloji tezlerinin üniversitelere göre dağılımı değerlendirildiğinde, Gazi Üniversitesi’nde tarafından daha fazla gerçekleştirildiği bulunmuştur. Bunu sırasıyla Erciyes, Sakarya, Trakya, Ege ve Kırgızistan-Türkiye Manas üniversiteleri izlemektedir (Tablo 6).

Tablo 6. Türkoloji tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı.

Üniversiteler	Tez Sayısı
İstanbul Üniversitesi	1
Balıkesir Üniversitesi	1
Erciyes Üniversitesi	2
Sakarya Üniversitesi	2
Kocaeli Üniversitesi	1
Ankara Üniversitesi	1
Karabük Üniversitesi	1
Kırıkkale Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	1
Trakya Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	3
Başkent Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	1
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi	2
İstanbul Kültür Üniversitesi	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1
Ege Üniversitesi	2
Toplam	24

‘Türk dili ve edebiyatı’ adında yapılan tezlerde kullanılan bilimsel yöntemler, %19’u belgesel tarama, %17’si anket ve test, %15’i betimsel analiz, %12’si literatür taraması, %10’u içerik analizi, %8’i karma yöntem vb. nitel ve niceliksel araştırma yöntemleridir. Bunun yanı sıra görüşme, deneysel, karşılaştırmalı, tasarım ve geliştirme, içerik analizi, kanıta dayalı yöntemlerden de yararlanılmıştır. ‘Türkoloji’ tezlerinde ise %17’i belgesel tarama ve bibliyografya yöntemi, %13’ü anket ve test yöntemi ile kanıta dayalı yöntem, %8’i betimsel analiz, karşılaştırmalı yöntem, tarihsel araştırma yöntemi vb. bilimsel araştırma yöntemleri kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 7). Bu yöntemlerden belgesel tarama, eleştirel analiz, eser analizi, içerik analizi ve literatür taraması kanıta dayalı yöntemler olarak sayılabilir. Bulgulara göre hem TDE hem de Türkoloji alanında kanıta dayalı yöntemlerinden yararlandığı sonucuna varılabilir. Ayrıca her iki alanda da bilgi ve belge yönetimi alanına özgü bibliyografya, biyografi ve tasnif yöntemlerinin de kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 7. Kullanılan bilimsel yöntemlere göre dağılım.

Bilimsel Yöntemler	TDE* Tez Sayısı	% Oranı	Türkoloji Tez Sayısı	% Oranı
Anket ve Test yöntemi	21	17	3	13
Belgesel tarama**	24	19	4	17
Betimsel analiz	19	15	2	8
Bibliyografya yöntemi	0	0	4	17
Biyografi araştırma	0	0	1	4
Deneysel yöntem	4	3	0	0
Eleştirel düşünce analizi	1	1	0	0
Eser analizi yöntemi	2	2	0	0
Görüşme yöntemi	5	4	0	0
İçerik analizi***	13	10	1	4
İlişkisel tarama modeli	1	1	0	0
Kanıta dayalı yöntem	2	2	3	13
Karma yöntem****	10	8	1	4
Karşılaştırmalı yöntem	3	2	2	8
Literatür taraması	17	12	0	0
Örnek vaka yöntemi*****	1	1	0	0
Tarihsel araştırma yöntemi	1	1	2	8
Tasnif yöntemi	0	0	1	4
Tasarım ve geliştirme	2	2	0	0
Toplam	126	100	24	100

*TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

**Belgesel tarama: Doküman incelemesi/doküman analizi

***İçerik analizi: Sistematik bir şekilde inceleme

****Karma yöntemi: Anket, mülakat, survey alan taraması, betimsel analiz, test vb. yöntemler

*****Örnek vaka yöntemi: Durum/olay analizi

‘Türk dili ve edebiyatı’ başlığında kullanılan ‘anahtar kelimeler’ bakımından tezler incelendiğinde, ‘Türk dili ve edebiyat’ anahtar kelimesinin diğerlerine göre daha çok kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ilgili konuda öğretim programı, ders kitapları, edebiyat eğitimi, Türk dili, Türkçe eğitimi, edebiyat, eğitim-öğretim, ölçme ve değerlendirme, yeterlilik/öz yeterlilik, metin/metin çözümlenme, destan, Türk hikâyeciliği vb. anahtar kelimelerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8. ‘Türk dili ve edebiyatı’ başlığında kullanılan anahtar kelimeler.

Bilişsel alan	3	100 Temel Eser	2	Ağız	3
Ders kitapları	24	Bilim dili	3	Başarı	3
Destan	9	COVID-19	1	Bilişim teknolojileri	3
Atasözleri ve deyimler	2	Değer ve değerler eğitimi	7	Bilgisayar destekli öğretim	5
Edebiyat	9	Dil	14	Cevat Şakir Kabaağaçlı	1
Edebiyat eğitimi	23	Dil bilimi	5	Hasan Ali Yücel	1
Eğitim-öğretim	15	Dil eğitimi	4	Hüseyin Nihal Atsız	1
Eleştirel düşünme	5	Halikarnas Balıkcısı	1	Konuşma/konuşma eğitimi	3

Feyyaz Kayacan	1	Halk şiiri	2	Mehmet Atâ Bey	1
Hüseyin Rahmi Gürpınar	2	Anı, mektup, deneme	3	Okuma ve okuma alışkanlığı	6
Köy enstitüleri	1	Kadın imajı	1	Rasim Özdenören	1
Masal	1	Nurullah Ataç	1	Sistem dinamiği	3
Materyal destekli öğretim	5	Sanat	2	Soru sorma becerileri	2
Metin/metin çözümleme	10	Sözcük Anlam bilimi	6	Sosyal medya araçları	3
Milli şuur/Milli kültür	6	Tanzimat	4	Sosyalleşme	2
Öğrenci merkezli model	3	Tiyatro	2	Uluslararası Ölçütler	5
Öğrenme becerileri	4	Tutum	2	Üslup bilim	4
Öğretim programı	11	Türk dili ve edebiyatı	81	Yapılandırmacılık	3
Öğretim yöntemleri	2	TDE* öğretim programı	21	Yaşam/meslek becerileri	2
Öğretmen eğitimi	7	Türk dilleri	11	Yaratıcılık	3
Öğretmen görüşleri	8	Türk halk edebiyatı	2	Yazma/yazım	4
Öğretmen ve öğrenciler	9	Türk hikâyeciliği	7	Yeterlik/Öz yeterlik	10
Ölçme ve değerlendirme	10	Türk romanı	1		
Teknoloji becerileri	5	Türkçe/Türkçe eğitimi	11		

*TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

‘Türkoloji’ başlığında kullanılan ‘anahtar kelimeleri’ açısından değerlendirildiğinde, ‘Türkoloji’ ile ‘Türk dili ve edebiyatı’ anahtar kelimelerinin diğerlerine göre daha çok kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca yapılan tezlerde bibliyografya, Türkçe öğretimi, Türkçe, dil bilim, oryantalizm, doğu bilimi vb. anahtar kelimelerin kullanıldığı belirlenmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. ‘Türkoloji’ başlığında kullanılan anahtar kelimeler.

1926 Kongresi	1	Masao Mori	1
A.E. Krimskiy	1	Nikolay Fedoroviç Katanov	1
Aleksandr Nikolayeviç Garkavets	1	Okuduğunu Anlama	1
Altayistik	1	Okuma	1
Anlama	1	Orta Asya Türkler Tarihi	1
Arapça yazıtlar	1	Oryantalizm	2
Bakü Türkoloji Kurultayı	2	Osmanlı İmparatorluğu	1
Bibliyografya	4	Öğrencilerin Düzeyleri	1
Biyografi çalışmaları	1	Öğretim programı	1
Cezayir	1	Polonya Türkoloji	1
Çin Halk Cumhuriyeti	1	Rus Türkolojisi	2
Dil becerileri	1	Soğd yazıtları	1
Dil İhtiyaç Analizi	1	Türk dili ve edebiyatı	6
Dil öğretimi	2	Tibet yazıtları	1
Dilbilgisi	1	Türk Dünyası	1
Doğu bilimi	2	Türk Tarih Tezi	1
Folklor	1	Türkçe	2
Güneş Dil Teorisi	1	Türkçe öğretimi	3
Japon Türkolog	2	Türkistan	2
Katanov Kütüphanesi	1	Türkiyat	1
Kazakistan	1	Türk-Macar ilişkileri	1
Kıpçak	1	Türkologlar	2
Kırgız terminolojisi	1	Türkoloji	15
Kırgızistan	1	Türkoloji Bölümü	2
Kırım-Tatar Türkçesi	1	Uygur yazıtları	1
Macaristan	1	Yazma becerisi	1

‘Konu tarama alanında’ yapılan sorgulama sonucunda ‘Türk dili ve edebiyatı’ konulu erişilen Türkçe tez sayısı 18709’dur. Bu tarama alanında ‘Türkoloji’ konu başlığı ile ilgili sayısal bir veri elde edilememiştir. Yükseköğretim Türkçe tezleri arasında Türk dili ve edebiyatı konulu 14614 yüksek lisans ve 3465 doktora tez vardır. Aşağıdaki tabloya göre, 2000’li yıllardan sonra bu konuda hazırlanan tezlerde bir artışın olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra TDE alanında daha fazla yüksek lisans düzeyinde bilimsel çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. ‘Türk dili ve edebiyatı’ konulu tezlerin yıllara ve türlere göre dağılımı.

Yıl	Doktora	YL*	Toplam	Yıl	Doktora	YL*	Toplam
2022	257	975	1232	1997	50	184	234
2021	236	984	1220	1996	57	225	282
2020	211	765	976	1995	56	155	211
2019	200	1851	2051	1994	59	139	198
2018	200	879	1079	1993	54	105	159
2017	153	561	714	1992	45	84	129
2016	161	586	747	1991	34	69	103
2015	150	526	676	1990	26	70	96
2014	136	589	725	1989	27	49	76
2013	111	533	644	1988	6	85	91
2012	121	418	539	1987	10	54	64
2011	115	544	659	1986	8	40	48
2010	126	539	665	1985	5	25	30
2009	107	400	507	1984	10	5	15
2008	76	405	481	1983	11	2	13
2007	90	428	518	1982	7	1	8
2006	52	436	488	1981	4	4	8
2005	73	317	390	1980	6	0	6
2004	63	285	348	1979	1	2	3
2003	66	255	321	1978	1	2	3
2002	64	273	337	1977	2	1	3
2001	54	250	304	1975	0	1	1
2000	42	178	220	1973	3	1	4
1999	60	164	224	1972	2	0	2
1998	56	170	226	1960	1	0	1
Toplam	3465	14614	18079				

Toplam 3465 14614 18079

*Yüksek Lisans

Dizin arama alanından yapılan sonuca göre ‘Türkoloji’ konulu 54, ‘Türk dili ve edebiyatı’ 299 kayda ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezleri ile doktora tezleri niceliksel olarak karşılaştırıldığında her iki alana yönelik yüksek lisans düzeyinde hazırlanan tez sayısı daha fazladır. Aynı zamanda yıllar bazında karşılaştırma yapıldığında Türkoloji alanında yüksek lisans tezlerinin 1990’lı yıllardan sonra, TDE alanında ise 2000’li yıllardan sonra yapıldığı belirlenmiştir. TDE konusunda doktora düzeyinde hazırlanan tez sayısı daha fazladır. Buna karşılık, Türkoloji konusunda hazırlanan doktora tezleri daha az sayıdadır (Tablo 11 ve Tablo 12).

Tablo 11. Dizin arama alanı: ‘Türkoloji’ konulu tezlerin yıllara ve türlere göre dağılımı.

Türkoloji	Doktora	YL*	Toplam
2022	1	1	2
2021	0	3	3
2020	1	4	5
2019	0	4	4
2018	2	3	5
2017	3	1	4
2016	1	2	3
2015	1	0	1
2014	0	3	3
2013	1	4	5
2012	0	2	2
2011	1	3	4
2010	0	2	2
2009	1	0	1
2007	0	1	1
2001	0	1	1
2000	1	0	1
1999	0	0	0
1998	0	2	2

1997	0	2	2
1996	0	1	1
1994	0	1	1
1990	0	1	1
Toplam	13	41	54

*Yüksek Lisans

Tablo 12. Dizin arama alanı: ‘Türk dili ve edebiyatı’ konulu tezlerin yıllara ve türlere göre dağılımı.

Türk dili ve edebiyatı	Doktora	YL*	Toplam
2022	12	32	44
2021	7	19	26
2020	2	15	17
2019	10	48	58
2018	2	8	10
2017	2	9	11
2016	2	2	4
2015	6	12	18
2014	0	8	8
2013	2	9	11
2012	4	16	20
2011	6	14	20
2010	3	18	21
2009	2	8	10
2008	1	9	10
2007	0	5	5
2004	1	1	2
2003	0	2	2
2002	0	2	2
Toplam	62	237	299

*Yüksek Lisans

Görüldüğü gibi TDE ile Türkoloji tezleri karşılaştırıldığında, yüksek lisans düzeyinde tezlerin daha fazla sayıda olduğu ve doktora düzeyinde tezlerin de genellikle 2000’li yıllardan sonra yapıldığı belirlenmiştir. Bunun ilgili disiplinlerde lisansüstü eğitimin bahsedilen dönemlerde başlaması ile gerçekleştirildiği söylenebilir. Her iki disiplinde kullanılan konu başlıkları ve anahtar kelimeler ağırlıklı olarak Türk dili edebiyatı, Türkoloji, Türk dili, dil bilim, Türkçe, eğitim-öğretimdir.

Sonuç ve Öneriler Dünyadaki her dil kendi bulunduğu koşullara ve ihtiyaçlara göre gelişim gösterir. Türk dili de çağın gelişmelerine paralel olarak değişim ve gelişim göstermektedir. Türk dili Türk kültürünün, Türk tarihinin köklü geçmişi ve geleneklerinin taşıyıcısı olarak yaygın olarak kullanılan bir dildir. Bu çalışmada Türk dilini ve edebiyatını zenginleştiren ve geliştiren bilimsel çalışmalar değerlendirilerek, yükseköğretimde hazırlanan tezler belli ölçütlere göre incelenmiştir.

Araştırmada ‘Türk dili ve edebiyatı’, ‘Türkoloji’ tarama terimi ile YÖK Tez Tarama sayfasından detaylı tarama yapılmıştır. Tez adları, konu başlıkları, dizin, anahtar başlıkları alanında yapılan tarama sonucunda ‘Türk dili ve edebiyatı’, ‘eğitim ve öğretim’, ‘dil bilim’, ‘Türkçe’ konu başlıklarında tezlerin yapıldığı tespit edilmiştir. Tezlerin yapıldığı üniversiteler değerlendirildiğinde Gazi Üniversitesinde hazırlananlar daha fazla sayıdadır. TDE ve Türkoloji konularında yüksek lisans düzeyindeki tezler daha fazla sayıda olup, doktora düzeyindeki tezler genellikle 2000’li yıllardan sonra yapılmaktadır. Her iki konuda kullanılan anahtar kelimeler: Türk dili, Türkçe eğitimi, edebiyat, eğitim-öğretim, ölçme ve değerlendirme, yeterlilik/öz yeterlilik, metin/metin çözümleme, dilbilim.

Çalışmanın bulgularına göre TDE ve Türkoloji alanında kanıta dayalı yöntemlerinden yararlandığı görülmüştür. Bu yöntemlerden belgesel tarama, eleştirel analiz, eser analizi, içerik analizi ve literatür taraması kanıta dayalı yöntemler olarak kabul edilmektedir. Ayrıca yükseköğretim tezlerinde multidisipliner yaklaşımın var olduğu; Bilgi ve Belge Yönetimi alanı ile benzer bibliyografya, biyografi ve tasnif yöntemlerinin de kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda yükseköğretimde kanıta dayalı öğrenme becerisine dayalı lisansüstü tezlerin yapıldığı saptanmıştır. Aynı zamanda araştırmada bu tür çalışmaların yapılmasının yükseköğretimde öğrencilere sosyal, duygusal ve bilişsel öğrenme becerilerinin kazandırılmasında önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Araştırmanın yükseköğretimde kanıta dayalı öğrenme konusunda yapılan tezleri ele alması ve ilgili konuda daha detaylı çalışmalara rehberlik olması bağlamında önem arz etmektedir.

Kaynakça:

1. Alpay, M. (2012). Yazının işlevi ve harf devrimi. *Dilbilim*, (6): 31-38.
2. Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F., & Kılıç, E. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
3. Demirel, M. (2020). Türk dilinin geçirdiği evreler. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2): 175-197
4. Freeman S., Eddy S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafor N., Jordt H. & Wenderoth M.P., (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, 111(23): 8410–8415.
5. Kale, M. (1999). Harf devrimi. *Erdem*, 11(33): 811-831.
6. Karacan Özdemir, N. & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226): 323-344.
7. Karataş Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 62-80.
8. Kavcar, C. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1): 261-273. DOI: 10.1501/Egifak_0000001077
9. Köroğlu, S.A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB Dergisi*, (1): 61-69.
10. Levend, A. S. (1966). Tarih boyunca Türk dili. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 13: 129-147.
11. Mueller P.A. & Oppenheimer D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6): 1159–1168.
12. Özkan, M. (2012). Yenileşme sürecinde Türk dili. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 32: 81-109.
13. Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10): 188-201. DOI: 10.21733/ibad.871703
14. Weaver G. & Sturtevant H.G., (2015), Design, implementation, and evaluation of a flipped format general chemistry course. *J Chem Educ*, 92(9): 1437–1448.
15. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
16. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
17. YÖK (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı) Ulusal Tez Merkezi. (2023). *YÖK Tez Tarama sayfası*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp>
18. YÖK Atlas Lisans Programı. (2023). <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>

C.Z.U. 378.015(043.3)=161.1

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

FORMAREA PROFESIONALĂ ETNOPEdagogică A VIITORILOR ÎNVĂȚĂTORI

Maria Ianioglo

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, RM
maria.ianioglo@gmail.com
orcid id: 0000-0001-7285-541X

Abstract. The article analyses the unique pedagogical approach of ethnopedagogical professional training of future pedagogues from a theoretical and methodological perspectives, based on a monographic study carried out by T. Panco within doctoral studies. Critically, a conceptual and functional trajectory is followed to argue the necessity, point out the specificity and content of the ethnopedagogical competence and present the impact of the students' practical and independent activities, achieved by capitalising on learning technology based on tasks with ethnopedagogical contents.

Keywords: ethnopedagogy, professional training, readiness, ethnopedagogical competence, ethnopedagogical knowledge, abilities, folk pedagogy.

Limitele nu pot fi trasate pentru domeniul formării profesionale ale viitorilor pedagogi, având în vedere faptul că acesta implică dezvoltarea unui sistem de competențe profesionale: competența socio-pedagogică, psihologică, didactică și metodologică, ce dovedește totalitatea pregătirii teoretice și practice pentru realizarea activității profesionale și permite rezolvarea independentă și eficientă a obiectivelor educaționale care la etapa contemporană s-au proliferat și au suportat influențe din multiple perspective, care, la rândul lor, contribuie la beneficii spirituale ale cadrelor didactice. O deosebită importanță în activitatea profesională a pedagogilor revine competențelor: estetică, cognitivă, comunicativă, interculturală și mai ales, etnopedagogică. În acest context, devine relevantă cercetarea conținuturilor și particularităților procesului de formare profesională etnopedagogică inițială a învățătorilor.

Relevanța cercetării se datorează condițiilor socio-culturale moderne de integrare și globalizare, care au un impact direct asupra procesului educațional ca fenomen social. Cercetarea de față se bazează pe analiza în profunzime a unui studiu monografic relevant și cuprinzător, care se înscrie în contextul socio-cultural postmodern de reforme educaționale. Monografia cu titlul „*Competența etnopedagogică: repere teoretice și metodologice ale formării/ Этнопедагогическая компетенция: теоретические и методологические основы формирования*”, elaborată de Panco Tatiana, este consacrată unei probleme actuale, de un interes major atât sub aspect teoretic, cât și practic și reprezintă un aport considerabil în determinarea condițiilor de formare profesională inițială etnopedagogică a învățătorilor, răspunzând la provocările mediului educațional modern.

Concomitent, cercetarea descrisă în monografie este consacrată acțiunii de a învăța să-ți reprezinți și să-ți impui cu demnitate identitatea, așa precum o face, de ex., baciul moldovean din balada populară „*Miorița*” - prin urmare autoarea cercetează o temă actuală și veșnică, căci niciodată nu va fi de prisos să învățăm a ne autoidentifica și a ne reprezenta identitatea proprie. Suntem conștienți de gravitatea problemei educației pentru promovarea valorilor etnice, de autoidentificare culturală în contextul globalizării, diversității societății moderne multiculturale și multietnice, valorificarea educației în baza idealului educațional „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural ...”, a valorilor naționale și culturii etnice [1, p. 20].

În prezent, majoritatea conceptelor pedagogiei tradiționale necesită a fi adaptate la noile condiții, sau modificate radical, deoarece pedagogia modernă nu se limitează doar la termeni de orientare, formare, dezvoltare a personalității celui ce învață, ci are expansiune asupra factorilor de schimbare, adaptare, transformare. Mult mai evidentă devine preocuparea pedagogiei pentru domeniile formării competențelor, ele fiind finalitățile principale ale educației, nu sunt unicele, ci sunt adevărata finalitate a educației ce se referă la întreaga personalitate a celui ce învață. Alături de competențe, trăsăturile caracteriale și comportamentele, formate prin educație, precum și aptitudinile, talentele moștenite, sunt evident dezvoltate prin acțiunile educaționale.

Dezvoltarea competenței etnopedagogice, a cărei componentele constitutive sunt: cunoștințe și abilități etnopedagogice profunde și considerabile, apropiate de competența etnoculturală, demonstrează deosebita necesitate și relevanță a pregătirii etnopedagogice a învățătorilor în contextul formării profesionale inițiale. Ori aceasta reprezintă una dintre cele mai importante direcții ale politicii educaționale a Republicii Moldova și a altor țări europene. Reieșind din aceasta, s-a construit paradigma cercetării expertizate, actualitatea căreia este aprofundată, în special, de competența cercetătoarei privind operaționalizarea formării profesionale inițiale a învățătorilor.

Prin integralitatea sa, monografia constituie o cercetare extrem de valoroasă, impulsivă de schimbările semnificative la nivel de dezvoltare social-economică și etnoculturală, precum și de actuala politică educațională. Prin examinarea atentă a rezultatelor obținute de autoarea, constatăm, că cercetarea asigură un cadru epistemologic și argumentativ suficient pentru a demonstra actualitatea incontestabilă a subiectului abordat.

În acest context, autoarea monografiei răspunde la provocările din mediul educațional universitar în care activează, ceea ce reprezintă o valoare în plus a cercetării; reușește să coreleze tema cu direcțiile prioritare de cercetare-dezvoltare din țară și tendințele științei mondiale. Cercetarea abordează sistemic, complex și integral conceptele: *competența etnopedagogică, formarea profesională etnopedagogică a învățătorilor*, stabilind fundamentele epistemologice ale acestora.

De manieră epistemologică, determinarea structurii, conținutului științific al conceptelor „*cultură etnică*”, „*cultură etnopedagogică*” ca bază pentru formarea etnopedagogică inițială și a competenței etnopedagogice a învățătorilor nu este posibilă fără identificarea premiselor istorice care au stat la temelia proceselor integraționale ale etnopedagogiei. În acest context, cercetătoarea, ghidată de autori de referință, precum N. Silistraru, Vl. Pâslaru, I. Gagim, M. Hadîrcă, Г.Н. Волков ș.a. a reușit să identifice fundamentele teoretice ale formării etnopedagogice inițiale a învățătorilor; să determine esența științifică a conceptelor «*cultură etnică*», «*cultură etnopedagogică*», „*valorile etnice*” ca bază pentru formarea etnopedagogică, precum și condițiile pedagogice care asigură formarea etnopedagogică inițială a învățătorilor; concomitent, a determinat criteriile, indicatorii și nivelurile de formare a competenței etnopedagogice a viitorilor învățători; a dezvăluit specificul procesului de formare a acestei finalități.

Subliniem că valorile etnice ar trebui să aibă semnificație, atât socială, profesională, cât și personală. În opinia cercetătoarei M. Hadîrcă, valorile etnice sunt „comune tuturor celor care aparțin unei etnii, națiuni, stat și societate în ansamblu, prin urmare ele trebuie recunoscute, explicate, protejate și popularizate prin toate formele și mijloacele educaționale, deoarece ne formează ca reprezentanți ai neamului și ne separă în contextul universalității. Ceea ce ne lipsește cu adevărat astăzi și ceea ce nu se formează în generația tânără prin educație, acest sentiment de identitate etnică” [3, p. 32].

Cercetarea, fiind una de pionierat, examinează competența etnopedagogică, fiind apropiată de competența etnoculturală, care acționează ca o trăsătură de personalitate, exprimată în prezența unor cunoștințe și abilități etnopedagogice profunde și considerabile, iar competența etnoculturală a celor ce învață - apropiată de definirea competenței etnopedagogice. Totodată, competențele se examinează nu doar ca valori imanente, reprezentate de cunoștințe-capacități-atitudini, ci și în strânsă legătură cu trăsăturile caracteriale, comportamentele și aptitudinale ale subiecților, fapt reprezentat cu suficiență de modul în care este conceput și desfășurat experimentul de constatare și cel de formare, precum și de rezultatele acestora.

Având în vedere necesitatea și semnificația rezolvării problemei cercetării privind funcționalitatea Modelului de formare etnopedagogică inițială a învățătorilor, particularitățile formării competenței etnopedagogice și determinarea criteriilor, indicatorilor și nivelurilor de formare a competenței etnopedagogice, educația etnoculturală, cărei îi revine un rol deosebit de important în societatea modernă, reprezintă o direcție prioritară în formarea profesională a viitorilor specialiști. Respectiv, problema dată ca una relevantă este recunoscută ca mult mai amplă.

Conținutul tezei poate fi apreciat în raport cu conceptele - cheie pe care autoarea le evidențiază. Constituind baza conceptual-teoretică și examinând esența noțiunilor de bază ale cercetării: „*cultură etnică*”, „*cultură etnopedagogică*”, „*formare etnopedagogică*”, autoarea, pentru a argumenta necesitatea și puncta specificul și conținutul competenței etnopedagogice, purcede la studiul praxiologic al formării profesionale etnopedagogice inițiale a învățătorilor. Analiza conceptelor de „*orientări valorice*” și „*valori etnice*”, ca bază a competenței etnopedagogice, a permis cercetătoarei să abordeze subiectul pregătirii etnopedagogice din perspectiva manifestării durabile a valorilor morale prin asigurarea integrității procesului educațional holistic. Aceasta se justifică prin misiunea învățământului superior care, fiind un „factor-cheie pentru dezvoltarea culturală, economică și socială a societății” promovează drepturile omului, dezvoltarea durabilă, democrație și pace, creează oportunități de formare profesională a celor ce învață și asigură, ... păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale, cultural-istorice în contextul diversității culturale” [1, p. 33].

În accepțiunea lui N. Silistraru, societățile fiind pluraliste și eterogene „își pun ca scop să promoveze o politică educațională, orientându-se la varietatea culturilor coexistente, având ca obiectiv depășirea divergențelor și integrarea minorităților”. Competența interculturală asigură funcționalitatea unui grup etnic și a societății prin intermediul păstrării și promovării valorilor etnice umane universale [4, p. 81].

În acest context, conținutul optimal al educației interculturale răspunde nevoilor omului și comunităților contemporane. Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea”, iar misiunea educației interculturale constă în cultivarea receptivității față de diferență, extinderea permisivității față de alteritate, formarea competenței interculturale [2; 5].

Astfel, la etapa actuală cadrele didactice au nevoie de cunoștințe și abilități etnopedagogice profunde și considerabile. Suntem conștienți de importanța promovării culturii, idealului și valorilor etnice, de conștientizarea necesității autoidentificării culturale în contextul globalizării și diversității societății moderne multiculturale și multietnice. Mult mai evidentă devine preocuparea pedagogiei contemporane – pedagogiei pentru competențe (pentru domeniile formării competențelor) care vizează finalitățile principale ale educației. Acestea nu sunt unice, ci reprezintă autentice finalități ale educației ce se referă la întreaga personalitate a celui ce învață. Alături de competențe, se evidențiază trăsăturile caracteriale și comportamentele, formate prin educație, precum și aptitudinile, talentele care sunt formate și dezvoltate prin acțiunile educaționale.

În literatura de specialitate competența etnopedagogică se consideră apropiată de competența etnoculturală, care se manifestă ca o trăsătură de personalitate, exprimată printr-un ansamblu de cunoștințe și abilități etnopedagogice profunde și considerabile nu numai din domeniul disciplinelor academice/modulelor, ci și a unei experiențe inedite pozitive cu referire la rezolvarea problemelor etnopedagogice [6; 7].

Începând de la rezultatul analizei Cadrului de referință al Curriculumului Național și evaluării curriculumului universitar, cercetarea în cauză promovează conceptul de integrare a dimensiunilor etnoculturale, etnopedagogice în cadrul formării profesionale inițiale. Autoarea a reflectat în monografie starea actuală, concluzionând că în formarea învățătorilor sunt incluse discipline cu un bogat potențial etnopedagogic. Totodată, acestea nu formează suficient o abordare holistică a culturii, tradițiilor, obiceiurilor populare ca sistem de cunoștințe necesare pentru realizarea activității viitoare profesionale. Astfel, se evidențiază necesitatea formării etnopedagogice a viitorilor învățători.

Experimentul pedagogic, realizat de cercetătoarea, servește o metodă de bază pentru dezvoltarea și evaluarea competenței etnopedagogice la studenți în procesul de formare profesională

inițială. Rezultatele etapei de constatare ne demonstrează că doar studierea disciplinelor din Planul de învățământ, fără o formare sistemică în baza unui ansamblu de cunoștințe, idei și abordări etnopedagogice, studii de caz privind manifestarea abilităților organizatorice, implementarea activităților educaționale cu conținuturi etnopedagogice, va fi imposibilă formarea nivelului necesar de competență etnopedagogică la viitorii învățători, deoarece „socializarea este o experiență unică și creează personalități sub influența valorilor respective” [4, p. 79].

Datele experimentale obținute de autoarea ne demonstrează că sistemul de valori în procesul de educație a unei personalități se dezvoltă dinamic și contradictoriu, întrucât valorile promovate de societate trebuie să fie conștientizate și acceptate de individ, devenind orientări valorice. Orientările valorice acționează ca un reglator al comportamentului social, în condițiile acceptării lor interne și aplicării conștiente în practică. Ca valori semnificative ale cercetării sunt indicatori și niveluri de competență etnopedagogică a studenților elucidate și explicate de autoarea.

Datele experimentului de formare demonstrează că pentru rezolvarea sarcinilor cu caracter operațional-practic, a fost necesar de a pune în contact direct studentul cu cunoștințe etnopedagogice, metodologice și de cercetare, deoarece conștientizăm faptul că pregătirea etnopedagogică este procesul de asimilare a cunoștințelor de etnopedagogie, de stăpânire a abilităților necesare pentru realizarea activității etnopedagogice. În acest context, realizarea sarcinilor operațional-practice au contribuit la formarea abilităților etnopedagogice:

- analiza conținutului și determinarea impactului educativ al conținuturilor etnopedagogice și a surselor populare;
- selectarea mijloacelor etnopedagogice, metodelor educației populare și formelor de organizare a activității educaționale;
- interpretarea informațiilor etnopedagogice, și monitorizarea-evaluarea experienței pedagogice cu referire la educația populară și identificarea potențialului formativ-dezvoltativ;
- proiectarea situațiilor de învățare, lecțiilor și a activităților extracurriculare prin diverse mijloace populare;
- folosirea vocabularului pedagogic popular, aforisme populare;
- determinarea și soluționarea problemelor etnopedagogice;
- autoanaliza și autoevaluarea activității etnopedagogice.

Manifestarea dinamicii formării componentelor constitutive ale competenței etnopedagogice s-a realizat în procesul implementării Modelului de formare etnopedagogică inițială a învățătorilor orientat pe: stimularea studenților pentru conștientizarea problemelor formării competenței etnopedagogice; asimilarea caracteristicilor esențiale ale fenomenelor etnopedagogice și a culturii tradiționale; formarea viziunii holistice despre folclorul, tradițiile etnice și culturale; formarea calităților personale și profesionale, formarea valorilor etnice care stau la baza culturii etnopedagogice ș.a.

Activitățile descrise în cadrul experimentului de formare, urmând preceptele teoretice stabilite de sursele de specialitate cu subiectele propuse pentru studiu, au format la viitorii învățători reprezentări teoretice despre etnopedagogia ca știință, precum și pedagogia populară prin intermediul formelor clasice de organizare a activității educaționale: prelegerile și seminarele; pentru a realiza obiectivele stabilite ș-au desfășurat și formele netradiționale: atelier de lucru, conferințe, jocuri de rol, întâlniri ale grupurilor de cercetare etc.

Experimentul de formare a urmărit ca activitatea studenților să fie de un caracter interactiv. Atenție deosebită autoarea acordă prezentării impactului activității practice și independente a studenților, realizate prin valorificarea tehnologiei învățării pe baza sarcinilor cu conținuturi etnopedagogice, care au activizat procesul de formare a competenței etnopedagogice la viitorii învățători: sarcini cognitive; de activitate operațională; de comunicare; motivaționale și reflexive. Modelul, elaborat de cercetătoarea, prezintă sistem integral cu o varietate de elemente, construit pe principiul ierarhiei și implică o tranziție secvențială de la un element al modelului la altul. Rezultatele experimentului pedagogic au confirmat eficacitatea condițiilor organizaționale și pedagogice incluse

în Modelul de formare etnopedagogică inițială a învățătorilor, demonstrând dinamica pozitivă a criteriilor și indicatorilor de manifestare a competenței etnopedagogice identificate.

Calitatea metodologică a cercetării este confirmată de autoarea prin corelarea reușită a termenilor științifici la formularea scopului cercetării în acord cu reperate teoretice asumate, reflectând amplitudinea finalităților asumate. În esență, autoarea îmbină metodele teoretice tipice investigațiilor în domeniul științelor socio-umane, bazate pe analiză-sinteză, comparare, interpretare, cu metode empirice și matematico-statistice. Sub aspect metodologic, monografia în cauză evidențiază competențele autoarei în elaborarea design-ului experimental structurând o investigație proiectată științific și realizată în conformitate cu cerințele și normele experimentului pedagogic.

Reperetele și constructele teoretice și metodologice propuse de cercetătoarea, pot oferi sugestii importante în vederea rezolvării unor probleme critice pentru învățământul actual: fundamentarea curriculumului local și deschiderea spre resursele nonformale și informale; flexibilitatea structurilor sistemului de învățământ, a programelor și a suporturilor/notelor de curs/ghidurilor elaborate în vederea stimulării și formării competenței etnopedagogice.

În concluzie: menționăm că autoarea a reușit cu certitudine să dezvăluie obiectivele trasate în maniera, în care sunt abordate problemele evidențiate și subliniem importanța și valoarea cercetării realizate, precum și perspectivele deschise cu referire la formarea profesională a cadrelor didactice, inclusiv printr-un model validat de metodologia interactivă și funcțională de formare profesională inițială etnopedagogică a învățătorilor.

Bibliografie:

1. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr. 319-324/634 din 24.10.2014.
2. Cuciuc C. Educația: dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2000. 288 p
3. Hadîrcă M. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. In: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011, p. 23-34.
4. Silistraru N. Etnopedagogie. Chișinău: CEP UST, 2021. 407 p.
5. Silistraru N. Formarea competenței interculturale a studenților-pedagogi. In: Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior: Conferința științifico-practică internațională, 2014, vol. 1, p. 141-145.
6. Кузьмин В.К., Крылов Д.А., Комелина В.А., Кузьмин Н.В. Этнопедагогическая компетентность педагога: критерии, показатели и уровни сформированности// Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5.
7. Харитоновна Ф.П. Содержание и структура этнопедагогической компетентности учителя. В: Педагогическое образование и наука. 2010, № 12, с. 84-84.

CZU 37.035.3

_orcid id: 0000-0001-5251-4327

orcid id: 0000-0003-2468-2539

ÇÖPTEN ESERE: SANATSAL DÖNÜŞÜM

Ferhunde Küçükşen Öner

Assoc. Dr. Bartın University/Türkiye

e-mail: foner@bartin.edu.tr

orcid id: 0000-0001-5251-4327

Elif Kaptan Salug,

Master Student Bartın Üniversitesi, Türkiye

e-mail: elifsalug37@gmail.com

orcid id: 0000-0003-2468-2539

Abstract: This paper consists of the data and final reports of the project study titled [Artistic Transformation] in the 2nd Term of TUBITAK 2209-A - University Students Research Projects

Support Program 2020. In our research, it is aimed to reinforce the importance of recycling and to reduce the stress and anxiety levels of primary school students during the pandemic process that affects the whole world by performing two and three dimensional artistic works with waste materials found at home during the lockdown periods. For this reason, our research is an interdisciplinary study covering the fields of Science, Psychology and Art. The data of this study, which used an action research design, one of the qualitative research methods, were obtained through a semi-structured interview form applied to the students. The study group consisted of a total of 40 students, 19 girls and 21 boys, who attended the 4th grade at Bartın American Culture College in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The data obtained were subjected to content analysis and interpreted descriptively. In the action plan implemented in line with the purpose of the research, two and three dimensional artistic works were realized using waste materials such as paper, plastic, packaging, packages, etc. found in every home. Based on the findings obtained, it is possible to say that the students both became aware of the issue of recycling and contributed to a positive change in their recycling habits, as well as a decrease in their stress and anxiety levels by making artistic production in a fun way with the wastes they previously saw as garbage.

Keywords: Recycling, visual arts education, student-oriented active learning, creativity, mood.

1. Giriş

2019'un sonlarından itibaren bütün dünyada acı kayıplarla yaşadığımız sarsıcı pandemi süreci her yaştan her insanı farklı bağlamlarda etkilemiştir. Bu süreci yaşayan 6-14 yaş aralığındaki çocuklar, içerisinde buldukları gelişim döneminin gereği olan sosyalleşme eyleminden uzak kalmanın yanı sıra kısıtlamalardan dolayı evde geçirilen zaman içerisinde stres ve kaygı düzeyinin arttığı bir yaşam sürmüşlerdir. Çocuklukta kontrol edilemeyen stres ve kaygı, yetişkinlik döneminde yeni problemleri beraberinde getirebileceği için öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini kontrol etme becerilerini erken dönemde kazanmaları yaşama uyum sağlamaları adına önem taşımaktadır. Pandemi sürecinde 6-14 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitimlerinin devamı adına çalışmalar uzaktan eğitim gibi yöntemlerle sürdürülebilmiştir. Fakat bu yöntemlerin çocukların evde kaldıkları sürede içinde buldukları durumdan onları kurtarabilecek etkinliklerin sınırlı ve yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu proje ile öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini kontrol edebilme becerisini sanat yoluyla, sanatın iyileştirici gücünü kullanarak atık malzemelerle resim yaparak geliştirmeleri amaçlanmıştır. Sanat, yetişkinlerin de çocukların da psikolojik tedavi süreçlerinin bir parçası olarak yıllardır kullanılmaktadır. Çocuğun bize kendini yansıtması ve olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, yalın bir anlatım aracı olarak resmin önemi büyüktür. Resim etkinliğinin aynı zamanda sözsüz dili oluşturması ve bu yolla anlatımın kolay olması, yaşı ya da kişilik özellikleri dolayısıyla sözlü iletişim kurmakta güçlük çeken çocukları tanımada da önemli bir teşhis aracı olmasını sağlamaktadır [6, s.5].

Çevre eğitimi, bireyin doğa ile ilişkisi konusunda bilinç kazanımı sağlayan, çevre koruma ile ilgili bir eğitimidir. Çevre, eğitimin tamamlayıcı öğelerinden biridir ve eğitim sürecinin tüm aşamalarında yer alması gereken başat bir olgudur. Çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesi, doğal dengenin korunması, doğal kaynakların tahrip edilmeden kullanımı ve gelecek kuşaklara temiz bir çevrenin bırakılması, çevre eğitiminin hedefleri arasındadır. Çevre eğitiminde uygulamalı etkinliklere yer verilmeli, eleştirel düşünce ve sorun çözme becerisi devreye sokulmalıdır. Çevre eğitiminde amaç, öğrencilerin gündelik yaşamdan başlayarak, su, hava, toprak kirliliği, gıdalar, enerji, atıklar, geri dönüşüm vb. konularda yaşanan sorunlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak çevre koruma bilincini kazandırmaktır. Çevre eğitimi ekolojik bilgileri aktarırken bireylerin çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesini, bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlamaya katkı sağlar. Çevre eğitimi kişilik gelişimine etki ederken, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına hitap eder [1, s.25-27] ve [3, s.191-192].

İlkokul 3. sınıftan itibaren Fen Bilimleri derslerinde çevresi ile etkileşimini daha çok anlamlandırmaya başlayan çocuklar, 4. Sınıfta Fen Bilimleri Öğretim Programında İnsan ve Çevre Ünitesi (F.4.6.) ile geri dönüşüme dair kazanımlarla daha bilinçli hale gelmektedirler. İlgili kazanımlar ilerleyen sınıf düzeylerinde de devam etmektedir. "Gündelik yaşamdan nesnelerin işe

yaramaz diye düşünülüp çöpe atılan kısmı ile çalışmak öncelikle çocukta var olan atık tanımını değiştirir çünkü çocuk işlevsiz olduğu düşünülen bir şeye yeni bir anlam kazandırarak onu gerekli ve kullanılabilir bir hale dönüştürür. Bu dönüşüm sırasında oluşan düşünsel ve fiziksel etkinlikler ise çocuğun yaratıcılığını geliştirir. Atık nesnelere yeni şeyler üreten çocuk bir şeyleri başarabilmenin verdiği haz duygusunu özgüvenle pekiştirir. Sonuç olarak çocuk, bu malzemeye artık farklı bir gözle bakmaya başlar ve bununla ilgili farkındalığı artar”[5, s.52]. Atık maddeleri kendisi toplayıp, temizleyip, biriktirip bunu sanat nesnesine dönüştüren, yeniden üreten bir çocuğun konu ile ilgili farkındalığının ve bilincinin de daha üst seviyede olması elbette yadsınmaz.

Pandemi sürecinde öğrencilerin yaşadığı stres ve kaygının azaltılması ya da giderilmesi için neler yapılabilir? Geri dönüşüm malzemelerinden resim yapmak, 6-14 yaş aralığındaki öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini kontrol edebilme becerisini geliştirir mi? Geri dönüşüm malzemelerinden resim yapmak, bireylerdeki geri dönüşüm bilincini geliştirebilir mi? Bu sorular ile yola çıktığımız projemiz pandemi sebebiyle eve kapanma sürecinde filizlenip aralıklı ve bazı kısıtlamaların olduğu fakat eğitimin yüz yüze gerçekleştirilmeye başladığı dönemde uygulanabilmiştir.

2. Yöntem

Bu araştırmada uygulamalı nitel araştırma yöntemlerinden, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eğitim alanında çalışanların (öğretmen, yönetici, uzman vb.) kendi durumlarına özgü sorunlara çözüm bulmak veya gelişimlerini sağlamak için kullanabilecekleri araştırma yöntemlerinden biri de eylem araştırmasıdır [2, s.66]. Eylem araştırması, eğitim programlarında görülen bazı sıkıntıların çözülmesinde yenilikçi yaklaşımlar getirdiğinden çalışmamız için uygun görülmüştür. Çalışmanın sonunda, öğrenci görüşlerine dayanarak elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmeye çalışılmıştır. İçerik analizi, sadece bir betimleme, tasvir aracı ya da teknik değil çıkarım yapma yoluyla sosyal gerçeğin belirli boyutlarını araştıran bir yöntemdir. Bu bağlamda içerik analizinin, seçici, sınıflandırıcı ve nicelleştirici bir yöntem olduğu söylenebilir.[4, s.79]

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu; 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bartın Amerikan Kültür Koleji'nde 4. sınıfa devam eden 19'u kız, 21'i erkek olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verilerini elde etmek için, öğrencilerle yapılan sanatsal dönüşüm etkinliklerini öğrenme öğretme süreci ve öğrencilerdeki kaygı düzeyini değerlendirmek amacıyla, çalışma öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve öğrencilerin yaptıkları iki ve üç boyutlu sanat çalışmaları toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında sorulan sorular çalışmanın amacına uygun hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar, temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için toplanan veriler 3 uzman tarafından bağımsız olarak sınıflandırılmış ve bir araya getirilerek sınıflandırmanın tutarlılığı kontrol edilmiş, böylece veriler anlamlı hale getirilerek yorumlanmıştır.

3. Eylem Planı ve Proje Uygulama Aşamaları

Proje eylem planı çalışmaların sergilenmesi ile birlikte toplam dokuz haftalık bir süreci kapsamaktadır.

- 1- Tanışma, geri dönüşüm ve çevre bilinci konusunda bilgilendirme, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması.
- 2- İki hafta geri dönüştürülebilir atık malzeme toplanması
- 3- İki hafta geri dönüştürülebilir atık malzemeler ile iki boyutlu resimlerin yapılması.
- 4- İki hafta geri dönüştürülebilir atık malzemeler ile üç boyutlu tasarımların yapılması.
- 5- Uygulama etkinliklerinin sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması.
- 6- Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının betimsel analizi, yorumlanması ve proje raporunun hazırlanması.
- 7- Çalışmaların sergilenmesi.

Etkinliklere başlamadan önce, Milli Eğitim Müdürlüğünden, üniversitemiz etik kurulundan ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Okul idaresi, sınıf öğretmeni ve görsel sanatlar

öğretmeni ile iletişime geçilmiş, bir tanışma dersi yapılmıştır. Bu tanışma dersinde projenin içeriğinden bahsedilmiş, çocuklara stres ve kaygı düzeylerini ve geri dönüşüm bilgilerini ölçmeye yönelik önceden hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Uygulama etkinliklerine başlamadan önce, çevre bilinci ve geri dönüşüm konusunda görseller ve ders malzemeleri kullanılarak sunum şeklinde genel bilgi verilmiş ve öğrencilere evlerindeki geri dönüştürülebilir atık malzemeleri iki haftalık bir süre içinde toplayıp biriktirmeleri istenmiştir.

Bir sonraki derste ise evlerinden getirdikleri atık malzemeleri kullanarak mukavva gibi bir zemin üzerine resim yapmaları istenmiştir. Bu resimler hakkında herhangi bir konu belirtilmemiş, tamamen onların yaratıcılıklarını kullanarak başladıkları uygulamada gerekli hallerde kendilerine yardımcı olunmuştur. Çalışmalar sırasında kullanılan sıcak silikon gibi tehlikeli olabilecek malzemeler proje sorumluları tarafından kullanılmıştır. İki boyutlu çalışmaların tamamlanması için iki hafta; üç boyutlu tasarımlar için de iki haftalık bir süre verilmiştir.



Resim 1. Uygulama etkinliklerinden görüntüler.

Uygulama çalışmaları sürecinde, geri dönüşüm hakkında kısa film gösterimi, atık malzemelerle çalışmalar yapan sanat eseri ve sanatçı örneklerinden oluşan görseller, sunumlar ve oyunlarla etkinlik süreci zenginleştirilmiştir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sergi Salonunda araştırmacılar, öğrenciler, velileri ve öğretmenlerinin katılımıyla bir sergi düzenlenmiştir.



Resim 2. “Sanatsal Dönüşüm” sergisinden görüntüler.

4. Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada; öğrencilerin “Sanatsal Dönüşüm” uygulamalarına ilişkin görüşleri, uygulama öncesi ve sonrası duygu durumları, yapılan etkinliğin öğrenme sürecine katkısı, öğrendiklerini günlük hayatta uygulama becerileri betimlenmeye çalışılmıştır. Etkinlik öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formu için öğrencilerin verdikleri yanıtlar, yoğunlaşan 4 tema; etkinlik sonrası formlar ise yine yoğunlaşan 4 tema altında incelenmiş ve doğrudan bazı alıntılarla desteklenmiştir. Bulguları sunarken öğrenciler Ö1, Ö2,....Ö40 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin uygulama öncesi duygu durumları ve geri dönüşüm bilgisine yönelik görüşleri.

Temalar	Öğrencilerin ön görüşmede ortaya koydukları ifadeler
Pandemi süreci duygu durumları	Pandemide okullar kapandığı için evde ders yapmak zorunda kaldık o yüzden çok sıkıldım(Ö2). Okuldan uzak kaldık ve çok fazla ders yapamadık ve öğrenemedik. Eskiden gittiğim yerlere gidemedim(Ö11). Evde kalmak çok sıkıcıydı. Arkadaşlarımı ve öğretmenlerimi çok özledim(Ö23)
Geri dönüşüm bilgisi	Duydum. Geri dönüşüm atık malzemelerin tekrar kullanılabilir hale getirilmesine denir(Ö8). Duydum, atık malzemeleri fabrikalarda yeniden kullanılabilir hale getirmek(Ö10). Duydum, dünyayı çöpler kirleterek kirli bir yaşam oluşturuyor, bunları düzeltmek için(Ö33).
Pandemi iyileştirme sürecine katkı	Zoomdan ders yapmayı, evde oyun oynamayı değiştirdim(Ö28). İnsanların aşı olmasını, herkesin kolayca iyileşmesini, kimsenin bir kayıp yaşamamasını ve normal hayatımıza dönmeyi istedim(Ö6).
Yapılacak etkinliklere yönelik duygu durumu	Heyecanlı ve meraklı(Ö5).Heyecanlı, meraklı ve istekli(Ö18). Telaşlı(Ö22).

Tablo 2.

Öğrencilerin uygulama sonrası duygu durumları ve geri dönüşüm bilgisine yönelik görüşleri.

Temalar	Öğrencilerin son görüşmede ortaya koydukları ifadeler
Uygulamaların geri dönüşüm bilgisine katkısı	Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkı sağladığını öğrendim(Ö9). Çevreye faydalı olduğunu öğrendim(Ö6)
Atık malzeme ile sanat yapma bilgisi	Eğlenceli bir çalışma oldu, bütün stresimi bu faaliyetlerle atıyorum(Ö23). Çok eğlenceliydi bir daha yapmak isterim(Ö11). Kullandığım malzemeleri tekrar kullanmak hem çevreye hem bize faydalı(Ö5).
Sürdürülebilirlik	Evet, çünkü çok eğlenceli(Ö20). Hayır, çünkü malzeme bulmakta zorlandım(Ö34). Evet, çünkü beni mutlu hissettiriyor ve yaparken iyi hissediyorum(Ö7).
Uygulama sonrası duygu durumu	Başarılı, mutlu ve eğlenmiş(Ö38). Başarılı ve becerikli(Ö12). İyi(Ö8). Eğlenmiş(Ö11). Sakin(Ö33).

Tablo 1 ve Tablo 2 yi incelediğimizde öğrencilerin pandemi döneminde evde kalmaktan çok sıkıldıklarını, çoğunun stres ve kaygı düzeylerinde artış olduğunu, genel olarak geri dönüşüm ve sıfır atık gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi olduklarını, yapılan etkinliklerden çok keyif aldıklarını, eğlendiklerini, başlangıçtaki kaygı ve stres seviyelerinin azaldığını ve sonuçta kendilerini başarılı, mutlu, becerikli ve sakin hissettiklerini gözlemlemek mümkün olmuştur.

Öğrencilerin etkinlikler öncesi duygu durumlarına baktığımızda öğrencilerin %90'ının heyecanlı, %80'inin meraklı, %77.78'inin istekli, %0.6'sının telaşlı, %22.22'sinin stresli, %11.11'inin kafası karışık, %91.67'sinin mutlu, %0,5'inin de isteksiz olduğu görülmüştür. Etkinlikler sonrasındaki duygu durumlarına baktığımızda ise; öğrencilerin %55'inin başarılı,

%50'sinin becerikli, %50'sinin bilinçli, %70'inin mutlu, %62,5'inin iyi, %45'inin sakin, %67,5'inin de eğlenmiş oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin duygu durumları ve geri dönüşüm bilinçlerinde olumlu anlamda oluşan gelişmelerin yanı sıra farklı teknik ve malzeme deneyimleriyle sanatsal anlamda da oldukça başarılı ve yaratıcı çalışmalar ortaya çıkardıkları gözlemlenmiştir.



Resim 1. Öğrencilerin yaptığı iki ve üç boyutlu çalışmalardan örnekler.

Öğrencilerin aktif olarak yer aldıkları etkinlikte geri dönüştürülebilir atık malzemelerle gerçekleştirdikleri çalışmalar onlarla birlikte de değerlendirilmiştir. Öğrenciler, Eğlenceli ve faydalı buldukları bu etkinlik sonrasında öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerle sıkıcı ders ortamından kurtuldukları, kendilerini daha başarılı ve becerikli bulduklarını ifade etmişlerdir. Etkinlikler sonrasında öğrencilerin yaratıcılıklarının da geliştiği gözlemlenmiştir. Atık malzemelerin böylesine güzel resimlere ve objelere dönüşmesi onları oldukça şaşırtmış ve kendilerine olan güvenlerini arttırmıştır. Uygulama etkinlikleri sonucunda gerçekleştirilen tematik sergi öğrenci velilerinden, öğretmenlerinden ve civar okul öğretmen ve öğrencilerinden de çok büyük talep görmüş, çalışmalar oldukça başarılı bulunmuştur.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf Görsel Sanatlar dersi kapsamında 9 haftalık uygulama sürecinde her evde bulunabilen geri dönüştürülebilir kağıt, plastik vb. ambalaj atıklarının yaratım malzemesi olarak kullanıldığı bir dizi etkinlik planlanmış ve bu sürecin öğrencilerin geri dönüşüm hakkında bilgilenmelerine ve çevre koruma bilinci edinmelerine katkısı araştırılmıştır. Bunun yanı sıra henüz pandemi kısıtlamaların devam ettiği bir süreçte gerçekleştirilen etkinliğin uzun süre evde kalan çocukların duygu durumlarında olumlu yönde değişikliklere katkısı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, gerçekleştirilen etkinliklerin araştırma soruları kapsamında ele alınması ile ortaya konmuştur.

Araştırma öncesi yapılan ön algı anketinde öğrencilerin özellikle pandemi sürecinde stres ve kaygı düzeylerinin yükseldiği, geri dönüşüm ve sıfır atık gibi kavramlar hakkında bilgi sahibi oldukları fakat evde bulunan basit atık malzemelerle neler yapabileceklerine dair yaratıcılıklarının sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

Proje kapsamında yaptığımız etkinliklerle, öğrencilerin stres ve kaygı durumlarını nasıl azaltabilecekleri ya da olumlu yönde değiştirebileceklerini ve bunu yaparken evdeki basit atık malzemelerin kullanılabilmesini, atık malzemenin bile geri dönüşüme katkı sağlayabileceğini 9 haftalık uygulama sürecinde anlatmaya çalıştık. Çalışma sonunda yapılan son algı anketine baktığımızda da öğrencilerin hem çevre bilinci düzeylerinde hem de duygu durumlarında olumlu ve anlamlı farklar olduğunu gördük.

Projemiz kapsamında yaptığımız etkinliklerle; öğrencilerin herhangi bir sınır olmadan malzemeye ulaşmada sıkıntı yaşamamaları, malzemeyi bedelsizce temin edebilmeleri ve tamamen kendi hayal güçlerini kullanarak bir şeyler üretmenin verdiği hazzın onlarda stres ve kaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediği; ayrıca çevreye ve dolayısıyla topluma katkı sağlama bağlamında da onlarda yine bir tatmin duygusu oluşturduğu sonucuna vardık. “Sanatla Dönüşüm Projesi” ile öğrencilerde geri dönüşüm ve sanat kavramları hakkında daha detaylı ve kalıcı öğrenmelerin sağlandığı, stres ve kaygı durumlarında olumlu gelişmelerin olduğu geri bildirimler sayesinde tespit edilmiştir.

Bazı Avrupa ülkelerinde geri dönüşüm konusunda Fen Bilimleri, Psikoloji ve Sanat Eğitimi birleştirilerek uygulanan multidisipliner eğitim programları bulunmaktadır. Ülkemizde de Milli Eğitim

Bakanlığınca bu üç alanın eğitimcileri ve uzmanlarına verilecek eğitimlerle, öğrencilere yönelik çeşitli eğitim ve sanat programları geliştirilip, uygulanabilir.

Kaynaklar:

1. Ada, Sefer; Baysal, Nurdan Z. ve Erkan, Şahenk S. S. [2017]. *Çeşitli Boyutları ile Çevre Eğitimi*. Ankara: Nobel.
2. Beyhan, Adem. [2013]. “Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması”. *Journal of Computer and Education Research* , 1 (2) , 65-89 .
3. Bulut, Erol, Çavuldur Lale [2017]. “Geri Dönüşümlü Kağıt Hamurunun Yaratım Malzemesi Olarak Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanımının Öğrencilerde Kağıdın Geri Dönüşümü Hakkında Bilgi Ve Alışkanlık Kazanımına Yönelik Etkileri”, *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
4. Gökçe, Orhan. [2006]. *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
5. Sağlam Firdevs; Enginoğlu Turan [2016]. “Atık Nesnelerin Sanat Eğitiminde Kullanılması”, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 7(14), 45-58.
6. Yavuzer, Hilmi [1995]. *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Teşekkür

TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma projeleri kapsamında “SANATSAL DÖNÜŞÜM” başlıklı çalışma Tübitak tarafından desteklenmiştir. Araştırma önerisinden beklenen yaygın etki kapsamında bildiri sunumu tam metni verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda önemli saydığımız bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki desteklerinden dolayı TÜBİTAK’ a sonsuz teşekkürlerimizi sunmak isteriz.

CZU: 338.43

orcid.id 0000-0002-1300-4209

orcid.id 0000-0003-0629-6095

EDUCAȚIA DE CALITATE SUB IMPERATIVUL INTERCULTURALISMULUI ȘI REVOLUȚIEI TEHNOLOGICE

Adriana Denisa Manea

doctor în științele educației, conferențiar univ.

Universitatea Babeș-Bolyai

or. Cluj-Napoca, România

e-mail: adriana.manea@ubbcluj.ro

orcid.id 0000-0002-1300-4209

Cristian Stan

doctor în științele educației, profesor univ.

Universitatea Babeș-Bolyai

or. Cluj-Napoca, România

e-mail: cristian.stan@ubbcluj.ro

orcid.id 0000-0003-0629-6095

Abstract: Continuous learning and development requires a multidimensional interaction of individuals on different levels from a psychosocial and/or cultural perspective, hence the need for an intercultural education aimed at facilitating the acceptance and promotion of diversity. Thus, future-oriented quality education is supported by capitalizing on technological advantages, diversifying learning forms, promoting intercultural values and taking responsibility for changes.

Keywords: quality education, intercultural education, digital skills, technological revolution.

Introducere

Implicațiile revoluției tehnologice în contextul cunoașterii informatizate a amprentat puternic sistemul de învățământ. Ca urmare a revoluției tehnologice procesul de învățare, cu ajutorul inteligenței artificiale, este redimensionat cu beneficii multiple în plan socio-cultural. În era digitală modernă asistăm la dezvoltarea de abilități și capacități interactive, cum ar fi gamificarea și realitatea augmentată. Utilizarea mecanismelor jocurilor și elementelor de proiectare a jocului în procesul de predare-învățare-evaluare, precum și combinarea lumii virtuale cu cea reală prin suprapunerea în timp real a obiectelor virtuale, în unele cazuri tridimensionale, fac ca mediul educațional să fie atractiv, interesant și plăcut pentru elevi. Realitatea augmentată (AR) este un instrument extrem de util pentru a învăța mai mult despre lumea noastră, întrucât acționează ca o extensie a realității. Așadar, vorbim de o educație continuă și o învățare care poate avea loc în medii diversificate (formal, nonformal, informal), precum și în dimensiuni de tipul off și on-line. Prin urmare, caracteristicile societății actuale determină producerea de schimbări profunde în realizarea acțiunilor educative. Dealtfel, orientarea spre viitor reclamă producerea unei educații de calitate, ceea ce presupune o implicare asumată a actorilor educaționali în procesul formativ, articulare consensuală și eficientă a tuturor resurselor (umane, materiale, financiare).

Implicații ale revoluției tehnologice în educație.

Sub presiunea schimbărilor mijlocite de revoluția tehnologică actorii educaționali sunt determinați în mobilizări și transformări cognitiv-comportamentale. Societatea informațională a furnizat răspunsuri la problematica provocată de pandemia Covid 9 și astfel îndoielile cu privire la posibila adoptare a noilor tehnologii în învățare la nivelul procesului de învățământ din cadrul instituțiilor de specialitate s-a spulberat automat ca urmare a noii realități, care a condiționat oamenii să stabilească, prin intermediul tehnologiei informației și comunicării, interacțiuni de la distanță. Persoane care au rezistat/s-au opus utilizării sau au ignorat noile suporturi tehnologice (telefoane mobile, tablete, calculatoare, platforme, educația online), progresele tehnologice (inteligență artificială, robotică, internetul obiectelor, cloud computing etc.) și care nu cunoșteau strategiile didactice mediate de tehnologiile din software educațional au văzut/constatat cum barierele care au împiedicat această abordare au dispărut rapid pentru a se adapta noului cadru educațional, ca urmare a efectelor Covid-19 [13]. În absența unor astfel de demersuri concertate vom asista, cu siguranță, la perturbări majore ale învățământului în ansamblul său, la nivel global. Unul dintre cei mai importanți contribuitori la astfel de perturbări este schimbarea paradigmatică adusă de a patra revoluție industrială, cu implicații masive pentru piața muncii și, prin extensie, în învățământul superior prin cursantul viitorului [7]. Progresele tehnologice au condus la o transformare digitală majoră. Procesul de integrare și utilizare a tehnologiilor în instituțiile de învățământ a fost complex și însoțit de mari schimbări, în funcție de particularitățile fiecărui context. Factori precum formarea, abilitățile de predare digitală, cunoștințele și abilitățile elevilor, accesibilitatea, infrastructura și nu în ultimul rând politicile educaționale marchează investiția și încorporarea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) în aceste instituții [5].

Organizația Națiunilor Unite (ONU) identifică patru elemente cheie ca agenți ai schimbării, oferind astfel un răspuns la provocările societale: educație, cercetare, inovare și leadership. Utilizarea tehnologiei, din punct de vedere pedagogic și organizatoric, în instituțiile de învățământ superior a adus noi provocări. Integrarea acestora în procesele de predare-învățare a înregistrat o puternică reverberație provocând transformări digitale, dobândirea de noi abilități și cunoștințe circumscrise unei educații de calitate în cadrul obiectivelor de dezvoltare durabilă [13].

Folosirea realității virtuale (VR) deschide o mulțime de noi oportunități în formare și educație. Avantajele aplicării tehnologiilor AR/VR în educație pleacă de la posibilitatea de a vizualiza, a demonstra, nu doar de a oferi informații. În același timp, ele conferă siguranță, în sensul că oricare individ poate fi un spectator în circumstanțe diferite, fără nici cea mai mică amenințare la adresa vieții. Realitatea virtuală permite o acțiune directă prin implicare nemijlocită în derularea unui experiment, iar retenția în sarcină este facilitată de concentrarea/focalizarea pe deplin asupra materialului, fără a fi distras de stimulii externi[18].

Pe de altă parte, cooperarea internațională în ceea ce privește valorificarea potențialului și oportunităților pe care revoluția tehnologică le deschide pentru cercetarea inovatoare și colaborativă este nesfârșit și necesar, în ceea ce privește abordarea problemelor contemporane și identificarea de soluții dezirabile[7].

Educația de tip intercultural

Globalizarea, creșterea dinamismului mobilității indivizilor și promovarea drepturilor omului pe o scară tot mai mare sunt principalele elemente care determină și în același timp legitimează diversitatea culturală, provoacă interacțiuni de tip majoritar-minoritate. Conștientizarea acestei provocări a generat o soluție potrivită momentului traversat, respectiv multiculturalismul. Multă vreme, conceptele de multiculturalism și interculturalism, educație multiculturală și educație interculturală au fost considerate suprapuse [15]. Interculturalismul implică trecerea dincolo de simpla acceptare pasivă a mai multor culturi existente într-o societate, în sensul că promovează dialogul și interacțiunea între culturi [12]. El a apărut ca răspuns la criticile aduse politicilor existente ale multiculturalismului, cum ar fi criticile că astfel de politici nu au reușit să creeze includerea diferitelor culturi în societate, ci au divizat societatea prin legitimarea comunităților separate/segregate care s-au izolat și le-au accentuat specificul. [7] Înțelegem faptul că interculturalismul se bazează pe recunoașterea atât a diferențelor, cât și a asemănarilor dintre culturi [6], având scopul de a remodela fenomenul cultural prin prezentarea, interpretarea și reevaluarea experiențelor sociale în contextual diversității și diferențelor. Așadar, educația interculturală permite structurarea unei identități culturale deschise prin coordonarea/dirijarea tinerilor în vederea asimilării culturii din perspectivă antropologică, demers necesar pentru a înțelege punctul de vedere al celuilalt, printr-o poziționare relativistă, precum și pentru a legitima aspectele culturale, etnice, identitate rasială sau religioasă [8].

La nivelul acțiunii educaționale, prin încurajarea abordării unei atitudini interculturale este deschisă calea spre dialog și comunicare între grupurile culturale, cu consecințe benefice asupra înțelegerii diferențelor dintre acestea. Prin insuflarea unor valori precum: respectul pentru alteritate, toleranța față de diversitate sau complementaritatea între valori, educația poate valorifica bogăția potențială a diversității, fără a șterge identitatea culturală, oferind în același timp premisele respectării diferențelor culturale [10]. De remarcat, faptul că, simpla cunoaștere a principiilor interculturalismului și a reglementărilor legale nu este suficientă pentru a asigura exprimarea de relații echitabile între majoritate și minoritatea culturală, etnică, religioasă sau rasială la nivelul diferitelor comunități. Datorită acestui fapt, educația interculturală vizează acțiuni ce presupun o implicare progresivă și sistematică a elevilor în activități practice, menite să acorde o valoare adecvată/potrivită diferențelor culturale la nivelul societății [16].

Pentru a se realiza o educație interculturală de succes, cu impact direct asupra dezvoltării durabile a ființelor umane, a grupurilor și a ecosistemelor, se impune formarea profesorilor în spiritul promovării multipluralității culturale, a transculturalismului. Astfel, unele studii evidențiază necesitatea fundamentală, ca în cadrul formării profesionale a profesorilor să fie vizate formarea de competențe operaționalizate în adaptări și abilități specifice, atât asupra dialogului intercultural, cât și asupra înțelegerii conceptului de interculturalitate, adesea numită competență interculturală (structurată pe patru dimensiuni interculturale: identitate profesională, etică și axiologie, metodologie și educație incluzivă) [2]. Dealtfel, în urma Convenției privind promovarea diversității expresiei culturale la nivelul Uniunii Europene oferirea respectului și recunoașterii pluralității din poziții interculturale incluzive este primordială în contextul învățării [3]. Astfel, conform lui Furman [4], școlile interculturale ar trebui să ia în considerare trei viziuni ale justiției:

a) justiție distributivă: pentru a construi o programă care este comună, interculturală, compusă din conținuturi relevante și activități esențiale accesibile tuturor.

b) justiție culturală: pentru a recunoaște diferențele sociale ale elevilor, pentru a aprecia aceste diferențe în mod pozitiv și pentru a le trata în funcție de nevoile fiecărui elev.

c) justiție asociativă: să stabilească rețele solide de capital social între școli, familii și comunitatea.

Educația interculturală ține, deci, de a crea sentimentul de apartenență, de a dezvolta capacități în a articula identități complexe cu apartenență la sfere multiple. În acest sens, rolul școlii rămâne cheia dezvoltării sentimentului de apartenență la pluralismului cultural, prin activarea mecanismelor care favorizează construirea de experiențe educaționale democratice la nivel comunitar [14].

Concluzii

Educația este un domeniu în care aplicațiile cu AR vor cunoaște o dezvoltare accentuată, iar motivele sunt evidente: interactivitate, implicare, șansa de a experimenta, feedback imediat. Cu siguranță, realitatea augmentată va oferi e-learning-ului o nouă dimensiune și va asigura atingerea obiectivelor procesului didactic într-un timp mai scurt, în comparație cu metodele convenționale [19]. Utilizarea cu multă responsabilitate a unui arsenal strategic psihopedagogic de către profesori poate asigura conținuturi educaționale accesibile și utile pentru elevi, experiențe practice inedite, soluții pragmatice și echitabile pentru o educația durabilă.

În domeniul educațional, progresul tehnologiilor digitale a influențat accesibilitatea învățării prin biblioteci digitale, permițând învățarea și dezvoltarea de la specialiști/profesori care se află la mii de kilometri distanță, generând astfel o scădere esențială a costurilor legate de educație și învățare continuă [9]. Introducerea pe scară largă în domeniul educațional a resurselor tehnologice facilitează atingerea obiectivelor transversale, care sunt vitale în procesul de dezvoltarea a personalității tânărului, susținând totodată curiozitate intelectuală, bucuria și plăcere de a învăța, curajul de a realiza schimbul de cunoștințe și de a dobândi abilități de identificare corespunzătoare a surselor de informare, de utilizarea și structurare adecvată a informației [1].

Succesul în realizarea unei educații de calitate poate fi obținut prin conjugarea/articularea acțiunilor actorilor educaționali, prin exploatarea complementarității dimensiunilor educației formale, nonformale și informale, prin promovarea de valori universal valabile, ca emergente ale interculturalismului. Astfel, contribuția la construirea unei societăți funcționale capabile de gestionarea și valorificarea diferențelor etnice, rasiale sau religioase dintre membrii acesteia, pe de o parte și asigurarea confortului individual psiho-social, pe de altă parte, va fi substanțială.

Bibliografie:

1. Brasil, V. Salerno, M. Gomes, L. de Vasconcelos. Valuation of innovation projects with high uncertainty: Reasons behind the search for real options. *Journal of Engineering and Technology Management*. 2018, 109-122, <https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2018.08.001>
2. Domínguez Garrido M., Ruiz-Cabezas A., Castañar Medina Domínguez M., C Llor Dueñas M.C., Pérez Navío E, Rivilla A, M.. Teachers' Training in the Intercultural Dialogue and Understanding: Focusing on the Education for a Sustainable Development, *Sustainability*. 2020, 12(23), 9934; <https://doi.org/10.3390/su12239934>
3. Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., I Aznar-Díaz, I. Cáceres, M.P. Reche Intercultural and Community Schools. Learning to Live Together, *Sustainability*. 2019, 11, 3734; doi:10.3390/su11133734
4. Furman, G. Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Quarterly*. 2012, 48, 191–229
5. Global University Network for Innovation. Approaches to SDG 17 Partnerships for the Sustainable Development Goals (SDGs); GUNi: Barcelona, Spain, 2018
6. Hans van Ewijk. *European Social Policy and Social Work: Citizenship-Based Social Work*. Oxon, England, UK; New York, USA: Routledge, 2010. p. 136.
7. Ylva, R.G. The Fourth Industrial Revolution, the changing world of work and imperatives of internationalisation in higher education. Special Edition : African Futures and the Fourth Industrial Revolution, Vol. 82 No. 4 (2019): Vol. 82 No. 4 (2019): <https://doi.org/10.36615/thethinker.v82i4.374>
8. Manea, A.D. Nowadays' multi- and intercultural phenomenon, *Proceedings of the International Conference Studies on Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, XXI (2014), p. 63-67

9. Manea A.D., Educational values within the scope of the technological revolution, *Astra Salvensis*. 2019. No.14/VII, pp.31-39
10. Manea, A.D., Stan, C. Education and inter-culturalism within Romanian social field, *Education* 21, 9. (2011), p. 1-12
11. Nagle, J. *Multiculturalism's Double-Bind: Creating Inclusivity Cosmopolitanism and Difference*. Ashgate Publishing, Ltd., 2009. p. 169
12. Penas, I.B. López Sáenz, C.M. *Interculturalism: Between Identity and Diversity*. Bern: Peter Lang AG, 2006. p. 15
13. Rodríguez-Abitia G, Martínez-Pérez S, Ramirez-Montoya MS, Lopez-Caudana E. Digital Gap in Universities and Challenges for Quality Education: A Diagnostic Study in Mexico and Spain. *Sustainability*. 2020; 12(21):9069. <https://doi.org/10.3390/su12219069>
14. Rogero, J. Escuela pública y derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*. 2014, 443, 74–77
15. Stan, C, Manea, A.D. The Dimensions of Intercultural Education. *Astra Salvensis*. VI (2018), no. 12, p. 291-297
16. Stan, C. The affirmation of identity through intercultural education in the context of contemporary society. *Globalization and Intercultural Dialogue. Multidisciplinary Perspectives*, XXI, (2014), p. 417-427
17. UNESCO. Goal Dialogue on ICT and Education Innovation—Towards Sustainable Development Goal for Education (SDG4); Russian Federation: Moscow, Russia, 2019
18. <https://liveps.ru/ro/ispolzovanie-dopolnennoi-realnosti-na-urokah-razvitiya-rechi-v/>, accesat la 26.01.2023
19. <https://www.magurelesciencepark.ro/realitatea-augmentata-ar-in-educatie-si-instruire-perspective-si-avantaje-o-noua-dimensiune-in-e-learning/> accesat la 26.01.2023

CZU: 373.21

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

TENDINȚE ȘI PERSPECTIVE ÎN EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ A PREȘCOLARILOR

Valentina Mîslîțchi

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

mun. Chișinău, RM

e-mail: mislitchi.valentina@upsc.md

orcid id: 0000-0001-7868-4439

Abstract. The article highlights some tendencies and perspectives specific to the intercultural education of preschoolers: the elucidation of the defining features of intercultural education at the preschool age; the determination and implementation of didactic technologies with maximum impact in making the intercultural education of children more efficient, especially the formation of intercultural competence; the necessity of developing and applying various tools relevant to the assessment of the level of intercultural competence of children; ensuring the optimal formal, informal, non-formal contexts that are optimal for gender education; initial and continuous training of teachers and parents in the field of intercultural education.

Keywords: intercultural education, gender education, preschool age, intercultural competence, assessment, tendencies.

Educația interculturală răspunde finalităților educației pentru diversitate, care trebuie să asigure acceptarea și respectul diferențelor culturale existente la nivel societal, egalitatea de șanse și, totodată, să identifice soluții la problemele generate de existența diferențelor culturale.

Procesul educațional poate reprezenta cel mai bun mediu formativ pentru asigurarea informării și acceptării semnificațiilor, valorilor, principiilor, tradițiilor etc. diverselor culturi (prin programe educaționale cu accent pe formarea atitudinilor de toleranță, colaborare, disponibilitate pentru integrare în grup), astfel încât să asigure o interacțiune pozitivă a culturilor și o comunicare interculturală cu efecte modelatoare, din ce în ce mai necesare într-o societate dinamică, cu multiple interferențe culturale [2, pp. 46-47].

Promovarea discursului intercultural la nivelul educației timpurii ridică o serie de interogații cu privire la dezvoltarea ontogenică și natura copilăriei, despre care J.J. Rousseau spunea că ar trebui protejată și prelungită atât timp cât este posibil. Vehicularea în fața preșcolarilor a unor noțiuni precum inegalități rasiale, etnice, culturale, injustiție socială solicită o serie de provocări adânc înrădăcinate în istoria educației timpurii. Ceea ce înțeleg copiii despre cultură, rasă sau etnie reprezintă de fapt modelele culturale ale copilăriei din perspectiva cărora sunt percepute adevărurile universale privind dezvoltarea. Cultura este elementul central în formarea conceptului de *sine*. Preșcolarii învață ceea ce este important în cultura de origine prin participarea la evenimente culturale și prin folosirea practicilor validate social. Astfel, dezvoltarea umană poate fi înțeleasă numai în lumina referințelor culturale. Decriptarea acestor referențiale culturale începe încă din primii ani, prinde contur în jurul vârstei de 5 ani, iar ulterior noile atribute culturale sunt învățate mult mai ușor de copii comparativ cu adulții [4, p. 67].

Există o vie dezbatere între autorii care merg pe filiera dezvoltării piagetiene cu privire la vârsta la care copiii devin conștienți de propria rasă, etnie și cultură și la premisele cognitive necesare înțelegerii acestor concepte. Controversele actuale țin de aspectele pe care copiii le pot conștientiza mai întâi când este vorba despre rasă: elementele cognitive ale rasei (clasificarea, identificarea), cele biologice (ereditate, constanță și semnele fizice) sau cele afective (atitudine, ierarhii sociale).

M.B. Spencer susține că preșcolarii achiziționează stereotipurile culturale prin învățarea experiențelor sociale, deși multe dintre diferențele culturale subtile, integrarea și categorizarea sunt direct prezise de premisele cognitive. Categorizarea rasială, ce presupune conștientizare rasială, are loc după învățarea stereotipurilor și atitudinilor. Or, acestea nu necesită structuri cognitive specifice. Pe baza acestor argumente, autoarea respinge ipoteza conform căreia copiii de culoare se „autourăsc”, concluzionând că stereotipurile culturale despre copiii din grupurile minoritare în stadiul preoperațional nu le influențează sfera afectivă sau identitatea personală [apud 4, p. 68].

Conform lui P.G. Ramsey, categorizarea exactă trebuie să aibă loc înaintea stereotipurilor și prejudecăților, și nu invers. Deoarece preșcolarii sunt în stadiul preoperațional, ei se centrează pe diferențe concrete cum sunt părul și înfățișarea când se categorizează pe sine sau pe ceilalți, dovedind o înțelegere rudimentară a conceptului de rasă pe baza trăsăturilor fizice. Autoarea notează că la copiii în vârstă de până la 4 ani gruparea pe criteriile rasial, etnic și cultural nu se bazează pe atitudini negative, dar începând cu 5 ani copiii fac respingeri rasiale explicite. Aceleași rezultate le-a găsit și W.G. Stephan, care susține că între 3 și 5 ani copiii nu pot identifica diferențele rasiale, dar începând cu 5 ani se pot categoriza pe sine și pe ceilalți după rasă și abia spre 9 ani achiziționează stereotipurile prevalente în societate [apud 4, p. 69].

Copiii înțeleg sensul și puterea divizării oamenilor în grupuri înainte să dezvolte un repertoriu de semne particulare, exterioare ca membri ai unui grup cultural sau rasial (precum părul, culoarea pielii, trăsăturile faciale) diferite de la cultură la cultură și demne de încredere. Mai mult, ei prezintă o serie de expectanțe cu privire la tipurile intrinsece de oameni existente într-un grup cultural, un set de expectanțe față de structura societății. Aplicarea paradigmei socioculturale a lui L.S. Vîgotski în explicarea modului în care copiii înțeleg diversitatea culturală și achiziționează conceptele de rasă în diferite contexte sociale a influențat și educatorii multiculturali. În acest sens, rezultatele nu au întârziat să apară. D. Van Ausdale și J. Feagin susțin că prin interacțiune socială copiii încep să își construiască activ constructele de grup rasial, identități rasiale complexe și relații rasiale. Ei nu

conștientizează conceptul de rasă sau etnie până când nu îl învață de la adulți, la fel cum nu pot vorbi până când nu învață limba formal, ghidați de adulți. Copiii folosesc conceptele de rasă sau etnie, limba și trăsăturile fizice pentru a se defini pe sine și pe alții și pentru a gestiona relațiile. În egală măsură, ei au un sentiment al pericolului și al puterii acestor concepte, un rol important jucându-l relațiile între egali, prin care copiii își experimentează abilitățile sociale, învață diferite roluri identitare și achiziționează reguli sociale. Copiii învață să îi perceapă pe ceilalți diferit după rasă, gen, abilități, religie și caracteristici culturale ca o consecință a procesului de socializare și de enculturație [apud 4, p. 70].

În contextul educației interculturale, Curriculumul pentru Educație Timpurie evidențiază următoarele aspecte:

- promovarea valorilor naționale și abordarea multiculturală a conținuturilor activităților, care se vor manifesta prin atașament față de pământul natal, prin identificarea deplină cu poporul din care face parte, prin aprecierea și respectarea limbii materne, a valorilor culturale, a tradițiilor și obiceiurilor neamului său;

- asigurarea șanselor de învățare pentru toți copiii și pentru fiecare, fără niciun fel de discriminare: socială, religioasă, de gen, de statut, rasă, etnie, limbă vorbită, grad/nivel de dezvoltare, mediu socioeconomic din care provine etc. [1, p. 6].

Relevant este faptul că, în vederea dezvoltării unei personalități complexe, se pune accent pe valorificarea principiilor fundamentale ale educației timpurii:

- Principiul educației centrate pe copil – respectarea și valorizarea unicității copilului, a nevoilor, trebuințelor și caracteristicilor acestuia;

- Principiul respectării drepturilor copilului – dreptul la educație, dreptul la libera exprimare etc.;

- Principiul învățării active – crearea situațiilor de învățare în care copilul este autorul propriei învățări;

- Principiul dezvoltării integrate – printr-o abordare integrată a activităților transversale: corelarea domeniilor de activitate cu domeniile de dezvoltare a copilului;

- Principiul interculturalității – cunoașterea, recunoașterea și respectarea valorilor naționale și ale celorlalte etnii;

- Principiul respectării diversității și incluziunii educaționale și sociale a fiecărui copil, diferențierii și individualizării – asigurarea, în egală măsură, a oportunităților de dezvoltare tuturor copiilor, indiferent de sex, etnie, religie, abilitate sau statut socioeconomic;

- Principiul educației ca interacțiune dintre părinte/educator și copilul educat – abordarea psihocentristă și socio-centristă: rezultatul educației depinde de ambele părți participante la proces - atât de individualitatea copilului, cât și de personalitatea educatorului/părintelui;

- Principiul asigurării continuității/tranziției – crearea unei perspective integratoare asupra perioadei copilăriei ca un întreg continuu, cu caracteristicile pe care le comportă fiecare etapă de învățare și dezvoltare din acest interval (antepreșcolar-preșcolar), atât de necesare învățământului primar (școlar);

- Principiul parteneriatului socio-educational – implicarea familiei și a instituțiilor destinate serviciilor de educație timpurie privind accesul tuturor copiilor la educație de calitate [1, pp. 7-8].

În procesul educațional, educatorii sunt îndemnați să creeze contexte de valorificare a competențelor transversale în cadrul educației timpurii: competențe de comunicare; competențe civice, sociale, morale; competențe interpersonale, acțional-strategice; competențe culturale, interculturale, artistice; competențe antreprenoriale; competențe digitale; competența de a învăța să înveți pe parcursul întregii vieți; competențe de bază/specifice din cadrul domeniilor de activitate [1, pp. 9-10].

De asemenea, actualmente se atestă tendința tot mai stringentă a agenților educaționali în asigurarea educației de gen a copiilor de vârstă preșcolară, care reprezintă tipul de educație ce susține luarea în considerație a diferențelor de gen, a abilităților specifice, a atitudinilor și comportamentelor

referitoare la rolurile de gen, în abordarea dezvoltării personalității. În această ordine de idei, reprezentativ este faptul ca educatorii, părinții să țină cont de specificul formării identității de gen a copiilor, constanța și consistența genului.

Sintagma „identitatea de gen” se referă la cunoștințele cuiva despre faptul de a fi bărbat sau femeie, conștiința apartenenței la gen, așa cum se manifesta în aspect, vestimentație, comportament. Dovezile aduse de B. Strickland indică faptul că, în jurul vârstei de 2-3 ani, copiii sunt conștienți de eticheta de băiat sau fată, dar nu folosesc acești termeni mereu corect. La 3 ani, copiii sunt conștienți de diferențele anatomice dintre sexe, așadar ei conștientizează diferențele culturale dintre genuri și se vor identifica cu părintele de același sex, al cărui comportament încep să-l imite.

În această perioadă vorbim de apariția complexului lui Oedip (la băieți) și a complexului Electrei (la fete), prin iubirea supradimensionată a copilului față de părintele de sex opus, cu accente libidinale și aversiunea față de părintele de același sex. Teoria complexului oedipian arată faptul că băieții dezvoltă dorințe incestuoase față de mamă, tatăl fiind un rival la obținerea iubirii ei; teama de autoritatea tatălui ca pedeapsă duce la anxietatea de castrare, astfel că băieții își vor reprima sentimentele și pornirile și se vor identifica cu tatăl. Descoperind absența organului sexual masculin, fetele o vor învinovăți pe mamă, concomitent cu sentimentul de atracție față de tată, pentru că acesta îl are. Ulterior, intervine reprimarea și apoi identificarea cu mama. Până la 5-6 ani, acest fenomen este normal în contextul dezvoltării, menținerea lui după această vârstă având consecințe disfuncționale asupra copilului și adultului de mai târziu. Părintele preferat nu trebuie să stimuleze atașamentul preferențial, după cum nici părintele ostracizat nu trebuie să fie indiferent, ostil și rece. Atitudinile celor doi trebuie să fie constante și nepartizane. Fixațiile oedipiene determină, în timp, disfuncții sociale, perturbări în plan sexual și emoțional: ca adult, va căuta reeditarea părintelui adorat sau, din contră, a opusului acestuia, care să nu-l poată concura niciodată, aspecte precizate de autorii A. Muntean și A. Munteanu [apud 3, p. 115].

B. Strickland susține că, deși copiii sunt conștienți de apartenența la gen încă de la 3 ani, ei își asumă comportamentele corespunzătoare abia de la 7 ani, când înțeleg faptul că genul e permanent. Odată formată, constanța genului rămâne imprimată de-a lungul întregii vieți. Această dezvoltare progresivă explică unele dintre comportamentele neobișnuite pe care le regăsim la copii. Dacă ei nu înțeleg lucrurile legate de gen, este posibil să creadă că, dacă tatăl își lasă părul lung, el va deveni femeie, ca mama. O fetiță, văzându-și fratele purtând rochie, va crede că acesta devine fată ca și ea. Imediat ce copiii știu că genul este permanent și că nu se schimbă situațional, ei caută informații importante din mediu asupra a ceea ce este particular genului și a ceea ce este permis [apud 3, p. 116].

Mai întâi, copiii își stabilesc identitatea de gen, ceea ce înseamnă că ei știu dacă sunt băieți sau fete. Odată stabilit acest lucru, ei realizează că genul lor este stabil, fix. Cu alte cuvinte, copiii știu că atunci când sunt tineri sunt băieți și fete, iar când cresc, devin bărbați și femei. În final, își dezvoltă consistența genului, înțelegerea faptului că băieții rămân băieți, chiar dacă au părul lung sau joacă jocuri de fete.

M. Cole și S.R. Cole susțin că, pe măsură ce se dobândește o stabilitate conceptuală, se dezvoltă capacitatea copilului de a conștientiza că identitatea de gen este stabilă. Într-un studiu, L. Kohlberg a întrebat copii cu vârste de la 4 la 8 ani dacă o pisică poate deveni cățel, dacă vrem acest lucru ori dacă îi tăiem mustățile. Răspunsurile copiilor de 4 ani au arătat că acest lucru este posibil, în schimb cele ale copiilor de 6 ani au negat o asemenea posibilitate. Ulterior, L. Kohlberg a adresat aceeași întrebare, dar cu referire la posibilitatea schimbării sexului unei păpuși. Din nou, copiii mici au acceptat schimbarea („Da, se poate, pentru că vreau să fie fată/băiat”), iar cei mai mari au catalogat drept imposibil acest lucru („Nu, pentru că s-a născut fată”, ori „Nu se poate fără operație”).

Progresul a fost demonstrat în multe alte studii și în culturi diferite. P. Kaplan evidențiază că identitatea genului este mai ușor înțeleasă de copii decât consistența genului. Vârsta medie la care copiii înțeleg consistența genului este de 55 de luni, dar unii copii ating acest stadiu și mai devreme, pe la 41 de luni, sau mai târziu, la 67 de luni [apud 3, p. 115].

În realizarea educației de gen sunt reprezentative următoarele perspective:

- promovarea echității de gen și de șanse egale;

- asigurarea de șanse egale de realizare și autorealizare a potențialului individual feminin și a celui masculin;
- proiectarea, elaborarea și implementarea unor strategii educaționale/pedagogice/didactice adecvate, care să promoveze relații educaționale reciproc benefice;
- formarea identității și sensibilității de gen;
- depășirea atitudinilor tradiționale rigide și a prejudecăților promovate cultural cu privire la socializarea de gen;
- valorificarea socializării de gen în vederea dobândirii (învățării și interiorizării) identității de gen;
- încurajarea comportamentelor și atitudinilor de gen dezirabile din punct de vedere educațional, didactic, social și cultural [2, p. 33].

Specificăm faptul că suntem preocupați de asigurarea educației interculturale de calitate implicit a copiilor de vârstă preșcolară, aspect abordat complex în cadrul Proiectului *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice, faza 2*, implementat de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu suportul financiar al Fundației pentru copii *Pestalozzi* (Elveția). În acest sens, în perioada 1-15 decembrie 2022 am asigurat pilotarea unor instrumente de evaluare și monitorizare a nivelului deținerii competenței interculturale a copiilor din învățământul preșcolar, printre care se evidențiază și instrumentul implementat în evaluarea inițială a preșcolarilor „Aranjăm împreună”, elaborat de S. Arnăuț.

Instrumentul respectiv a fost aplicat pe un lot de 40 de copii de vârstă preșcolară mică (3-4 ani), dintre care Grupul 1 a fost constituit din 16 preșcolari (6 băieți și 10 fete) și Grupul 2 a fost format de 24 de preșcolari (12 băieți și 12 fete) din mediul urban.

Dimensiunile competenței interculturale evaluate au vizat: interacționarea, implicarea, colaborarea, comunicarea, realizarea de către copii a sarcinii comune în soluționarea unei probleme concrete.

Prelucrarea și interpretarea datelor obținute în urma aplicării instrumentului „Aranjăm împreună”, elaborat de S. Arnăuț, a permis determinarea nivelului dimensiunilor competenței interculturale a preșcolarilor mici:

- ✓ Interacțiunea: punctajul obținut - 13 puncte, nivelul deținut - mediu;
- ✓ Implicarea: punctajul obținut - 12 puncte, nivelul deținut - mediu;
- ✓ Colaborarea: punctajul obținut - 11 puncte, nivelul deținut - mediu;
- ✓ Comunicarea: punctajul obținut - 12 puncte, nivelul deținut - mediu;
- ✓ Atenția: punctajul obținut - 14 puncte, nivelul deținut - mediu;
- ✓ Realizarea: punctajul obținut - 13 puncte, nivelul deținut - mediu.

Tabelul 1. Rezultatele atestate de copiii de vârstă preșcolară mică (Grupul 1) privind nivelul general și al dimensiunilor competenței interculturale evaluate (după instrumentul „Aranjăm împreună” de S. Arnăuț)

Echipa	Interacțiune	Implicare	Colaborare	Comunicare	Atenție	Realizare	Total	
							Punctaj	Nivel
I	3	4	3	4	4	4	22	înalt
II	3	3	3	3	3	3	18	mediu
III	4	3	3	3	4	3	20	mediu
IV	3	2	2	2	3	3	15	mediu
Totalul grupului	13 p.	12 p.	11 p.	12 p.	14 p.	13 p.	75 p.	Nivel mediu
	nivel mediu	nivel mediu	nivel mediu	nivel mediu	nivel mediu	nivel mediu		

Rezultatele privind dezvoltarea competenței interculturale a copiilor de vârstă preșcolară mică (Grupul 1) au fost următoarele:

- ✓ Echipa I a obținut punctajul de 22 de puncte, ceea ce rezultă că preșcolarii dețin nivelul înalt al competenței interculturale;
- ✓ Echipa II atestă obținerea a 18 puncte, reprezentativ pentru nivelul mediu de dezvoltare a competenței interculturale;
- ✓ Echipa III a obținut 20 de puncte, specifice nivelului mediu de deținere a competenței respective;
- ✓ Echipa IV, prin însumarea a 15 puncte, atestă deținerea nivelului mediu al competenței interculturale.

În concluzie, totalul punctajului obținut pe întreg Grupul 1 de preșcolari fiind de 75 de puncte evidențiază deținerea nivelului mediu de dezvoltare a competenței interculturale a copiilor de vârstă preșcolară mică.

Prezentăm în conținuturile care urmează rezultatele atestate de copiii de vârstă preșcolară mică (Grupul 2) privind nivelul deținerii competenței interculturale.

Tabelul 2. Rezultatele atestate de copiii de vârstă preșcolară mică (Grupul 2) privind nivelul general și al dimensiunilor competenței interculturale evaluate (după instrumentul „Aranjăm împreună” de S. Arnăut)

Echipa	Interacțiune	Implicare	Colaborare	Comunicare	Atenție	Realizare	Total	
							Punctaj	Nivel
I	3	4	3	3	2	4	19	mediu
II	2	4	2	2	2	4	16	mediu
III	2	4	2	2	3	4	17	mediu
IV	3	4	5	4	4	5	25	înalt
Totalul grupului	10 p.	16 p.	12 p.	11 p.	11 p.	17 p.	77 p.	Nivel mediu
	nivel mediu	nivel înalt	nivel mediu	nivel mediu	nivel mediu	nivel înalt		

Copiii de vârstă preșcolară mică (3-4 ani) din Grupul 2 atestă următoarele rezultate privind dezvoltarea competenței interculturale:

- ✓ Echipa I a obținut punctajul de 19 puncte, reprezentativ pentru nivelul mediu de dezvoltare a competenței interculturale;
- ✓ Echipa II atestă obținerea a 16 puncte, ceea ce rezultă că preșcolarii dețin nivelul mediu al competenței interculturale;
- ✓ Echipa III a obținut 17 puncte, punctaj specific nivelului mediu de deținere a competenței respective;
- ✓ Echipa IV, prin însumarea a 25 de puncte, atestă deținerea nivelului înalt al competenței interculturale.

Rezultatele atestate în Grupul 2 de preșcolari cu referire la dimensiunile competenței interculturale evaluate au fost următoarele:

- ✓ Interacțiunea: punctajul obținut - 10 puncte, nivelul deținut - mediu;
- ✓ Implicarea: punctajul obținut - 16 puncte, nivelul deținut - înalt;
- ✓ Colaborarea: punctajul obținut - 12 puncte, nivelul deținut - mediu;
- ✓ Comunicarea: punctajul obținut - 11 puncte, nivelul deținut - mediu;
- ✓ Atenția: punctajul obținut - 11 puncte, nivelul deținut - mediu;
- ✓ Realizarea: punctajul obținut - 17 puncte, nivelul deținut - înalt.

Prelucrarea datelor a evidențiat obținerea punctajului total acumulat de copiii Grupului 2 (77 de puncte) care a permis constatarea nivelului mediu de deținere a competenței interculturale a preșcolarilor mici.

În concluzie, precizăm unele din tendințele și perspectivele educației interculturale a copiilor de vârstă preșcolară: elucidarea particularităților definitorii ale educației interculturale la vârsta preșcolară; determinarea și implementarea tehnologiilor didactice cu impact maxim în eficientizarea educației interculturale de calitate a copiilor, în mod deosebit, a formării competenței interculturale; necesitatea elaborării și aplicării diverselor instrumente relevante evaluării nivelului competenței interculturale a copiilor; asigurarea contextelor formale, informale, nonformale optime educației de gen; formarea inițială și continuă a cadrelor didactice și a părinților în domeniul educației interculturale.

Bibliografie:

1. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
2. Dicționar praxiologic de pedagogie. Coord. M. Bocoș. Vol. II: E-H. Pitești: Paralela 45, 2016. 358 p. ISBN 978-973-47-2313-3.
3. GOLU, F. Identitatea de gen, constanța și consistența genului. In: Manual de psihologia dezvoltării: o abordare psihodinamică. Iași: Polirom, 2015, pp. 115-116. ISBN 978-973-46-5627-1.
4. MARIAN, A.-L. Argumente în favoarea educației interculturale a preșcolarilor. In: Educația timpurie: probleme și soluții. Coord. L. Stan. Iași: Polirom, 2016, pp. 67-74. ISBN 978-973-46-5978-4.

CZU: 364.044 23

orcid: --0000-0001-9733-5955

COMUNICAREA ASISTENTULUI SOCIAL ÎN ABORDAREA INTERCULTURALĂ A PROBLEMELOR BENEFICIARILOR

Victoria Plămădeală

doctor., lector univ.

UPS "Ion Creanga" din Chișinău

mun. Chișinău, RM

e-mail: plamadeala.victoria@upsc.md

orcid: 0000-0001-9733-5955

Abstract. The purpose of this study is to analyze the social worker's communication in working with the beneficiaries. This paper represents an analytical synthesis of the opinions of experts in the field, regarding the difficulties encountered in social assistance due to ineffective communication with clients. Communication skills are a core element of social work practice. Being good at communication is essential for a social worker, to work efficiently and develop the empowerment of beneficiaries. Qualified social workers, by developing their skills in effective communication, will be able to use their knowledge to engage sensitively and professionally in problem solving. Intercultural communication skills and values developed in social workers are tolerance, respect, understanding and even solving problems from different perspectives.

Key-words: social work, beneficiaries, communication: effective, verbal, non-verbal, written, intercultural communication skills, respect for diversity.

Comunicarea este esențială pentru relațiile interpersonale. Abilitățile de comunicare au fost definite ca „schimbul verbal și nonverbal de informații, inclusiv toate modurile în care cunoștințele sunt transmise și primite” [3]. Enăchescu (2004) menționează că „comunicarea reprezintă un domeniu

al vieții individului și a grupului comunitar de o importanță majoră de „adaptare – integrare” psihosocioculturală [1]. Efectuând o sinteză a numeroaselor cercetări în domeniul comunicării vom prezenta definiția acordată comunicării: Comunicarea este împărtășirea de gânduri, sentimente, atitudini și idei prin schimbul de simboluri verbale și nonverbale. Împărtășim gândurile și sentimentele noastre private cu ceilalți prin comunicare. Cuvântul derivă din *communicare*, verbul latin care înseamnă „a face comun” [6, 8, 9].

Una dintre provocările societății actuale este diversitatea umană și gestionarea acesteia, astfel încât fiecare membru al societății să-și împlinească potențialul și aspirațiile într-un cadru socio-cultural tolerant și stimulat. **La baza** unei societăți incluzive stau principiile și valorile care reflectă respectul pentru diversitate: acceptarea și respectarea diversității, valorizarea pozitivă a diferențelor, tratamentul egal al persoanelor, solidaritate, promovarea incluziunii sociale, dialogul intercultural.

Diferențele pot include limba, cultura, religia, genul, abilitățile diferite, preferințele, statutul socioeconomic și mediul geografic. Adesea, diferențele în asistența socială sunt tratate ca o problemă mai degrabă decât ca o oportunitate de a descoperi bogăția care există în viețile altora. O comunicare bună, cu respect față de diversitate se află la baza practicii de asistență socială. Asistenții sociali au o gamă largă de teorii și metode de intervenție din care să aleagă pentru dezvoltarea abilităților lor de comunicare. Competențele și valorile de comunicare interculturală dezvoltate la asistenții sociali sunt toleranța, respectul, înțelegerea și chiar rezolvarea problemelor din perspective diferite.

Scopul acestui studiu este analiza comunicării interculturale a asistentului social în lucrul cu beneficiarii. Prezenta lucrare reprezintă o sinteză analitică a opiniilor experților din domeniu, referitor la dificultățile întâlnite în asistența socială datorate comunicării ineficiente cu beneficiarii.

Diferite teorii influențează limbajul asistenților sociali folosit cu utilizatorii de servicii și modelează relațiile interpersonale dintre aceștia. De exemplu, cei care aderă la paradigmele postmoderniste folosesc limbajul pentru a oglindi povestea sau narațiunea prin care un utilizator de servicii își construiește viziunea asupra lumii. Intervenția va lua forma ajutorului oferit de asistentul social beneficiarului pentru ca acesta să-și restaureze forțele și să depășească dificultățile. Acest lucru poate pune accent pe punctele forte ale utilizatorului serviciului și pe capacitatea asistentului social de a remodela situațiile negative în situații pozitive sau de a găsi o fereastră de speranță pentru viitor.

În opinia lui Bateson (1956) aceasta implică căutarea posibilităților de împuternicire (empowerment) a beneficiarilor [apud 5, p. 175]. Egan (1982, p.181) descrie această gândire ca „a pune sub semnul întrebării ipotezele pentru a scăpa de distorsiuni, reetichetare, reîncadrare și realizarea de conexiuni”. Egan le numește „dezvoltarea de noi perspective” și susține că termenii implică o restructurare cognitivă care „deși dureroasă uneori tinde să fie apreciată de clienți” [2]. Limbajul, un mijloc cheie de comunicare, poate deschide sau închide uși și poate influența acțiunea. Este, de asemenea, încorporat în relațiile client – asistent social care trebuie despachetate și înțelese pentru ca împuternicirea să aibă loc. [4].

Comunicarea include o gamă largă de posibilități active, cum ar fi vorbirea și cele pasive, cum ar fi tăcerea. Comunicarea implică interpretare pentru a obține sens și semnificație. „Nu se poate să nu comunici” (Watzlawick et al., 1967, p. 48) este o axiomă faimoasă care este ilustrată cu exemple despre cum este imposibil să nu comunici, astfel încât chiar și atunci când persoana doarme, mesajul primit de observator este al unei persoane care doarme [apud 5, p. 176]. Tăcerea transmite mesaje puternice care necesită a fi reflectate și analizate [6, p.40-49]. De exemplu, ne putem întreba: „De ce tace această persoană? este nesigură, supărată, furioasă, nefericită sau pur și simplu plictisită?” Tăcerea poate fi interpretată ca contemplare, gândire sau pur și simplu savurare a momentului. Unii oameni tac ascultând muzică, altora le place să cânte împreună. Limbajul corpului ne poate ajuta să ne informăm cu privire la motivația care stă la baza tăcerii. De exemplu, un copil care se târăște în tăcere în vârful picioarelor poate fi interpretat ca având un astfel de comportament încât să surprindă un adult sau un alt copil.

Nu toată comunicarea este ușor de interpretat. Asistenții sociali pot folosi tăcerea sau pot folosi abordări mai imaginative cu beneficiarii neobișnuiți să vorbească. Indiferent de circumstanțe, ar

trebui evitată formularea de presupuneri cu privire la cei cu care se comunică. Lishman J. (1994) identifică patru tipuri de comunicare: simbolică, verbală, nonverbală și scrisă [7].

Comunicarea simbolică: aceasta examinează aspecte ale comportamentului despre modul în care ne prezentăm, de exemplu, a fi la timp, cum ne îmbrăcăm. Punctualitatea poate fi o problemă pentru asistenții sociali din cauza presiunilor de timp, pe măsură ce practicienii devin preocupați de respectarea termenelor organizaționale. Sălile de așteptare murdare și întârzierea transmit utilizatorilor de servicii semnificații simbolice și literale. Mesajul este că nu sunt prețuiți. Avem de parcurs un drum lung pentru a îmbunătăți facilitățile pentru utilizatorii serviciilor. Pot fi utile plăcuțe simple „nu deranja” pe ușile sălilor de interviu pentru a preveni întreruperile constante din partea personalului care caută o cameră liberă.

Comunicarea verbală: comunicarea orală sau vorbită implică adresarea de întrebări, inclusiv întrebări deschise precum „Cum vă simțiți astăzi?” Acest lucru invită la o serie de răspunsuri, în timp ce întrebările închise precum „Plouă?” vor scoate în general da” sau „nu” răspunsuri. Întrebările directe și indirecte oferă modalități de interogare a utilizatorilor serviciilor.

Întrebările directe sunt urmate de un semn de întrebare, iar întrebările indirecte sunt mai degrabă ca o afirmație, de exemplu: „Trebuie să fie dificil să crești patru copii cu un venit limitat.” Întrebarea cu alegere limitată este folosită în studiile de piață și în chestionarele din reviste, de exemplu: „Preferi roșu sau verde?”, când persoana poate prefera de fapt o altă culoare. Cele 5WH exprimate de Rudyard Kipling (1902) *de ce, când, unde, cine și cum* sunt foarte frecvente în lucrul asistentului social [apud 5, p. 177]. Utilizarea întrebării *de ce?* în lucrul cu copiii și tinerii este cel mai bine de evitat, deoarece sună acuzator și un copil sau un tânăr poate experimenta vina pentru ceva ce nu a făcut. Este necesară învățarea abilităților de micro-comunicare, deoarece acestea sunt importante în timpul interviurilor.

Întrebările de sondare pot încuraja utilizatorii de servicii să vorbească despre ei înșiși. Acestea sunt de obicei întrebări deschise sau indirecte. În cele din urmă, utilizarea întrebărilor cu scale poate fi percepută mai puțin amenințătoare. A întreba un tânăr unde s-ar evalua pe o scară de la 1 la 10 este mai puțin emoționant decât a-l întreba: „Cât de nefericit/fericit ești?” Întrebările cu scale sunt populare printre asistenții sociali care folosesc abordări centrate pe soluții în practică. Este necesar să fim precauți în aplicarea oricărei abordări teoretice în situații dificile, de exemplu, un asistent social nu poate îndepărta abuzul asupra copiilor într-un context de violență domestică. Asistenții sociali trebuie să planifice din timp întrebările care trebuie puse în mod corespunzător beneficiarilor.

Comunicarea nonverbală este împărțită de Lishman (1994) în două: proxemică, preocupată de distanță și apropiere sau spațiu personal; și kinezică, preocupată de mișcare, gest, expresie și contact vizual [7]. Mnemonicul SOLER al lui Egan (1982) oferă o alternativă la conceptualizarea lui Lishman a comunicării nonverbale:

- S — poziție față în față cu clientul,
- O - poziția deschisă a corpului,
- L - aplecarea spre client,
- E — contactul vizual,
- R - pozitie relaxată.

Pentru modelarea comunicării nonverbale transmisă prin limbajul corpului ar fi benefice exercițiile care să includă comentarea mesajelor date atunci când:

- privești aproape o persoană în timp ce ții mâinile pe șolduri,
- stai prăbușit pe scaun cu capul și ochii în jos,
- stai cu brațele încrucișate și balansezi piciorul [2].

Lipsa de congruență între ceea ce spune persoana și postura corpului ilustrează mesaje confuze, cel mai grav este când asistenții sociali oferă exemple de comportament incongruent în comunicarea cu clienții săi. De exemplu este privirea cu dispreț în timp ce privește o persoană în sus și în jos și îi spune: „Ei bine, arăți grozav.” Aici, limbajul corpului este incongruent cu ceea ce se spune.

Comunicare scrisă: aceasta ia o varietate de forme, variind de la luarea de note informale, note înregistrate oficial, rapoarte către instanțe sau alți oficiali până la rapoarte de cercetare și articole pentru publicare. Fiecare are propriul stil și este adaptat pentru publicul la care se dorește să ajungă.

Gândul la cine cuprinde publicul vizat va ajuta procesul de scriere în mod corespunzător. Indiferent de audiență, comunicările scrise trebuie să fie clare, concise și ușor de urmărit.

A fi bun în comunicare este esențial pentru asistența socială practică. Comunicarea eficientă cu respect față de diversitate necesită abilități, cunoaștere, empatie și reflecție critică constantă. Asistenții sociali trebuie să pună întrebări bine formulate, să posede tehnica ascultării active, să transmită informații veridice, să evite scepticismul și să reflecte constant asupra interacțiunii cu beneficiarii. În opinia lui Pat Hanley (2009), o comunicare bună necesită pricepere și reflecție critică în următoarele domenii:

- Abilitatea de a se implica.
- Capacitatea de a empatiza.
- Conștientizarea problemelor culturale.
- Conștientizarea potențialului de diferențe de putere între asistenții sociali și utilizatorii serviciilor.

- Claritate cu privire la scopul unei interacțiuni.
- Capacitatea de a pune întrebări clare și fără ambiguitate.
- Abilitatea de a verifica înțelegerea și claritatea.
- Conștientizarea necesității unor forme alternative de comunicare acolo unde este necesar.
- Abilități de ascultare activă.
- Răspunsuri adecvate la preocupările beneficiarilor.
- Conștientizarea propriului limbaj corporal.
- Conștientizarea și răspunsurile adecvate la limbajul corpului utilizatorului serviciului.
- Abilitatea de a structura, rezuma și încheia un interviu în mod corespunzător [5, p. 178].

Abilitatea de a comunica eficient și cu respect față de diversitate se află în centrul practicii de asistență socială și, înainte de a răspunde, este necesar să folosești tehnica ascultării active ceea ce s-a spus (comunicare verbală) sau nu s-a spus (comunicare nonverbală). Neascultarea clientului conduce la concluzii eronate dar și pierderea încrederii beneficiarului în relația cu asistentul social.

Institutul de Asistență Socială pentru Excelență din marea Britanie (SCIE) a editat un ghid pentru asistenții sociali pentru a fi buni în comunicare cu clienții săi [10]. Cerințele indicate în el sunt foarte simple și clar formulate, de aceea le vom propune pentru utilizare asistenților sociali din RM:

- fiți politicoși,
- fiți punctuali cu clienții,
- discutați direct cu utilizatorii serviciilor, nu cu îngrijitorii sau asistenții personali,
- nu folosiți jargon,
- „deschide urechile” și „gândește-te înainte de a vorbi”,
- ascultați și „auziți cu adevărat” și acceptați ceea ce spun îngrijitorii,
- explicați ce se întâmplă și de ce,
- nu promiteți lucruri imposibile,
- spuneți sincer când nu vă pot ajuta,
- aveți răbdare și suficient timp pentru a comunica cu beneficiarii de servicii cu dizabilități,
- nu presupuneți nimic despre abilitățile unui beneficiar pur și simplu din cauza unei dizabilități,
- recunoașteți pierderea demnității pe care o întâmpină oamenii atunci când se adresează pentru prima dată la serviciile sociale - costul acesteia - și răspundeți cu sensibilitate,
- înțelegeți importanța intimității, a păcii și a liniștii și a alegerii locului de întâlnire de către utilizatori și îngrijitori,
- verificați dacă ați înțeles informația corect,
- întrebările închise pot fi mai ușor de răspuns pentru utilizatorii de servicii cu dificultăți de comunicare,
- găsiți un mod de comunicare care să funcționeze,
- amintiți-vă că tinerii pot prefera să vorbească în timp ce fac altceva,
- construiți relații de încredere, empatie și căldură.

Multe dintre aceste puncte sunt relevante atât în comunicarea scrisă, cât și în cea vorbită.

Abilitățile de comunicare interculturală, cu respect față de diversitate sunt un element de bază al practicii asistenței sociale. A fi bun în comunicare este esențial pentru un asistent social, pentru a lucra eficient și a dezvolta împuternicirea (empowerment) beneficiarilor. Asistenții sociali calificați, dezvoltându-și competențele în comunicare eficientă, vor putea să-și folosească cunoștințele pentru a se implica cu sensibilitate și profesionalism în rezolvarea problemelor beneficiarilor.

Bibliografie:

1. Enăchescu Constantin. Tratat de igienă mintală. Polirom, 2004- 408p. ISBN: 973-681-746-6.
2. Egan G. The Skilled Helper <https://www.gp-training.net/mentoring/egans-skilled-helper-model> (accesat 1.02.2023)
3. Barker R. L. The social work dictionary, 5 th edition, Washington DC, NASW Press, ISBN: 978-0871013552
4. Dominneli L., Anti-oppressive Social Work: Theory and Practice https://www.researchgate.net/publication/313043764_Anti-oppressive_social_work_theory_and_practice (accesat 1.02.2023)
5. Hanley Pat, Communication skills in social work, in: Social Work Themes, Issues and Critical Debates, edited by Robert Adams, Iena Dominelli, Malcolm Payne, Palgrave macmillan, 2009, 432 p. ISBN: 978-0-230-21865-9.
6. Kadushin Alfred, Kadushin Goldie. The social work interview. Columbia University Press New York, 2013, 404 p. ISBN: 978-0231-13581-8.
7. Lishman J. Communication in social work. Palgrave macmillan, 2009, 176 p. ISBN: 978-1-403-91620-4.
8. Neamțu George. Tratat de asistență socială. Polirom, 2003, 1016 p. ISBN: 973-681-263-4.
9. Zlate Mielu Fundamentele psihologiei. Polirom, 2009, 334 p. ISBN: 978-973-46-1520-9.
10. Social Care Institute for Excellence www.scie.org.uk (accesat 1.02.2023).

CZU 338.43

<https://orcid.org/0000-0001-8493-0982>

MANAGEMENTUL PARTENERIATULUI INTERCULTURAL ÎN INSTITUȚIA ȘCOLARĂ

Viorica Reaboi-Petrachi

doctor în științe ale educației, lector universitar USM

mun. Chișinău, RM

e-mail: reaboviorica@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8493-0982

Abstract. The intercultural educational partnership is the form of communication, cooperation and collaboration in support of the child at the level of the educational process, it assumes a unity of requirements, options, decisions and educational actions between the educational factors. In the curricular approach from an intercultural perspective, the need for knowledge, compliance and valorization of diversity, multiculturalism, gender education, tolerance, etc. is identified, where a diversity that assumes the uniqueness of each student is addressed.

Keywords: management, school-family partnership, intercultural education, intercultural management, cultural identity, culture.

Comunitatea socială constă dintr-un ansamblu de colectivități ce exercită influențe asupra generației în creștere, care se cer corelate și coordonate în toate aspectele, în aceste contexte s-au introdus o serie de concepțe noi, în domeniul educațional a fost inclus în circuitul științific conceptul de *parteneriat intercultural*. Acesta reprezintă un sistem integru și coerent de elemente-instituții

formale, nonformale și informale, abordate dintr-o perspectivă sociopsihopedagogică amplă, cu elemente interculturale, cum ar fi diversitate, identitate culturală, identitate de gen, culturi, tradiții etc.

Parteneriatul educațional reprezintă un concept fundamental și complex, ce reflectă o atitudine și o relație de colaborare a agenților sociali, care devin parteneri în câmpul educației [7].

În pedagogia contemporană, conceptul menționat tinde să devină unul central și denotă „abordarea de tip curricular, flexibilă și deschisă a problemelor educative”, reliefând atitudinea și relația actorilor sociali care devin parteneri în domeniul *educației interculturale* – o latură a educației care permite structurarea unei identități culturale deschise, având ca scop:

- îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă antropologică;
- înțelegerea punctului de vedere al altuia prin poziționarea relativistă;
- legitimarea identității culturale, împiedicând sacralizarea;
- asigurarea respectului diferențelor, dar în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce [6, p. 14].

Ca element de bază, parteneriatul intercultural în instituția școlară tinde să devină un concept central pentru abordarea de tip curricular flexibilă și deschisă a problemelor educative. În context intercultural elevii sunt unici, cu particularități diferite, determinate de caracteristicile lor subiective - individuale și de apartenența lor la un spațiu și o identitate socio-culturală. Unicitatea ține din ecuația subiectivă a fiecăruia, dar și din stilurile de învățare, ritmurile dezvoltării, trăsăturile personale, capacitățile, competențele și comportamentele fiecăruia. Amprenta culturală este importantă pentru că determină bogăția diversității la nivelul grupului social [2; 4]. Pentru respectarea/acceptarea unicității elevilor, se solicită un parteneriat intercultural eficient care implică nu numai acțiuni de decizie, proiectare, realizare și monitorizare, ci și eforturi comune în respectarea unor norme etice generale acceptate.

La nivel instituțional, toate resursele sunt gestionate astfel încât școala, prin tot ceea ce face, să răspundă celor mai diferite necesități și așteptări ale elevilor. Pentru promovarea și dezvoltarea managementului intercultural în școală este important mai întâi de toate parteneriatul strategic, care include organele locale de specialitate, asistenții social la nivel raional și local, oficiul medicilor de familie, APL de nivelul I, ONG-uri etc., totuși partenerul principal în activitatea oricărei instituții de învățământ rămâne a fi copilul și familia sa [5].

Problema parteneriatului educațional reprezintă un fenomen social, cultural, psihologic și pedagogic, chiar și istoric, legat de apariția și evoluția instituțiilor instructiv-educative; a sentimentalizării relațiilor părinți-copii; responsabilizării familiei și societății cu privire la educația tinerei generații și necesitatea eficientizării competențelor parentale, inclusiv, satisfacerea necesităților familiei și școlii în acordarea unei asistențe sociale de calitate. Între familie, grădiniță și școală întotdeauna au existat raporturi sociale destul de stabile [3; 1, p. 25].

Parteneriatul educațional se desfășoară împreună cu actul educațional propriu zis se referă la cerința ca proiectarea, decizia, acțiunea și colaborarea dintre instituții, influente și agenți educaționali. Parteneriatul educațional intercultural se realizează între:

- instituțiile educației familie, școală și comunitate;
- agenții educaționali copil, părinți, profesori, specialiști în rezolvarea unor probleme educaționale * psihologi, consilieri psihopedagogi, terapeuți;
- membrii ai comunității cu influență asupra creșterii, educării și dezvoltării copilului * medici, factori de decizie, reprezentanții bisericii, ai poliției;
- influențele educație exercitate la anumite momente asupra copilului;
- programele de creștere, îngrijire și educare a copilului;
- formele educației în anumite perioade.

Promovarea și dezvoltarea parteneriatului intercultural se realizează prin intermediul funcțiilor manageriale și anume ceea ce fac managerii pentru atingerea obiectivelor instituției de învățământ. Astfel în procesul de parteneriat activitatea unui manager poate fi clasificată în cinci mari categorii : planificarea, organizarea, funcția de personal (coordonarea), conducerea (comanda), controlul.

A. *Planificarea*. Această funcție constă în selectarea misiunilor, a obiectivelor și a acțiunilor necesare pentru realizarea lor. Activitatea de planificare cere luarea unor decizii între mai multe

alternative, planificarea presupune deci o alegere. Planificarea orientează managementul în utilizarea resurselor. Scopul planificării este să dea posibilitatea serviciilor să facă față prezentului și să anticipeze viitorul.

B. *Organizarea*. Funcția prin care se stabilește structura intențională a școlii și se definesc rolurile angajaților, în cadrul diferitelor compartimente. Organizarea presupune și stabilirea relațiilor dintre compartimente și oameni, referindu-se, implicit, la stabilirea relațiilor de autoritate și responsabilitate. Managerii stabilesc relațiile formale dintre cadre didactice și clasa de elevi. Este de menționat faptul că organizarea poate fi aplicată pentru a funcționa pe termen lung (departamente/structuri permanente) sau pe termen scurt ca în cazul în care se formează un grup de lucru ce se va dizolva în momentul în care sarcina a fost îndeplinită. În plus managerul trebuie să fie conștient de multitudinea relațiilor informale care există într-o instituție școlară. Un manager trebuie să fie permanent conștient de prezența lider-ilor de opinie ai școlii în pofida faptului că aceștia nu au o autoritate formală atribuită.

C. *Funcția de personal sau coordonarea* include activitățile în legătură cu managementul resurselor umane sau administrarea personalului. Scopul principal al acestei funcții este acela de a desemna persoanele cele mai adecvate posturilor deținute, deci care au calificarea descrierii postului. Angajații nu trebuie să fie nici sub și nici supracalificați în postul pe care îl ocupă.

D. *Conducerea* este funcția care presupune orientarea cadrelor spre ceea ce trebuie să realizeze și ceea ce nu trebuie să facă, fiind caracterizată, deci, prin acțiune. Adeseori conducerea implică constituirea unui mediu de motivare, comunicare și leadership astfel încât membrii instituției de învățământ (departament, etc.) să înțeleagă ce se așteaptă de la ei în muncă. Conducerea include atribuirea unei sarcini unui subordonat. Un manager poate alege diferite moduri de conducere în funcție de sarcina de îndeplinit și de dorința angajatului de a duce la bun sfârșit sarcina. Un parametru important este și experiența angajatului în îndeplinirea unei anumite sarcini. Un angajat lipsit de experiență poate avea nevoie de o direcționare specifică și de o supervizare continuă chiar pentru o sarcină simplă. Unii manageri adoptă un stil de conducere puternic autoritar în timp ce alții consideră că o abordare mai democratică funcționează mai bine. Managerii care dețin mai multă experiență pot să își adapteze stilul propriu în dependență de situație.

E. *Controlul*. Funcția managerială de control se concentrează pe monitorizarea și evaluarea performanțelor obținute. Scopul principal este încercarea de îmbunătățire continuă a calității. Este o funcție fundamentală în management, imposibil de evitat. Controlul implică, în esență, stabilirea de standarde și compararea rezultatelor concrete cu aceste standarde. Standardele furnizează o bază măsurabilă, cantitativă, ce poate fi folosită de manageri pentru a monitoriza, ajusta și îmbunătăți performanța.

Controlul implică frecvent un mecanism de feedback sistematic în care intrările sunt comparate cu ieșirile (rezultatele). Când apar variații de la rezultatele așteptate, managerii folosesc feedback-ul provenit din monitorizarea procesului și al rezultatelor, pentru a face schimbările necesare. Dacă există un bun sistem de monitorizare se pot face ajustări atât la resursele folosite cât și la standardele de performanță aplicate. Repetarea regulată a acestui proces reprezintă premisa îmbunătățirii performanțelor obținute [8].

Ca rezultat al managementului parteneriatului intercultural, învățarea interculturalității este reprezentată de atitudini și de comportamente care vizează componenta etică a personalității elevilor și manifestarea acesteia în relațiile interumane.

În acest context parteneriatul intercultural are ca finalități acceptarea și promovarea diversității, realizate prin:

- învățarea despre diversitate, despre societatea multiculturală și despre societatea interculturală (reflectată în cunoștințe care presupun atât raportarea persoanei la propriile repere culturale/propria cultură, cât și raportarea la alte experiențe spirituale/alte culturi etc.);

- învățarea prin intermediul experimentării diferenței și a alterității (reflectată în dezvoltarea și exersarea deprinderilor legate de viața într-o societate interculturală);

- învățarea pentru societatea interculturală (reflectată în valorile promovate, în atitudini și în comportamente, care permit asumarea rolurilor și a responsabilităților din viața de fiecare zi).

Prin intermediul unui parteneriat intercultural eficient se promovează următoarele valori și atitudini:

- valorizarea pozitivă a diferențelor culturale;
- atitudine pozitivă față de persoane și grupuri care aparțin unor culturi diferite, care susțin valori, opinii și credințe diferite;
- respect față de identitatea culturală proprie și față de identitatea culturală a celorlalți;
- respect față de demnitatea și drepturile omului;
- toleranță și înțelegere;
- rezolvare pașnică a conflictelor;
- empatie culturală;
- spirit civic;
- disponibilitate pentru dialogul intercultural și pentru cooperare.

În perspectiva unui parteneriat intercultural eficient se recomandă implicare actorilor educaționali în diverse activități comune (schimb de experiență), precum:

Tabelul 1. Activități în fortificarea și promovarea parteneriatului intercultural

Activitate:	Parteneriat intercultural
Pregătire:	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilirea unui parteneriat cu o clasă din alta școală (poate fi din aceeași localitate, din altă localitate sau chiar din altă țară). • Prezentarea reciprocă a claselor partenere. • Identificarea temei de lucru. • Planificarea culegerii de informații. • Culegerea de informații (posibile colaborări cu partenerii). • Sinteza informațiilor și realizarea produsului. • Prezentarea produsului realizat. • Analiza produsului realizat de clasa parteneră și oferirea de feedback. • Eventuala revizuire a produsului în baza sugestiilor și întrebărilor primite de la parteneri. • Reflectarea asupra întregii experiențe: achiziții dobândite (cunoștințe, abilități, atitudini); derularea procesului, concluzii privind realizarea și implementarea unui proiect intercultural. • Schimb de impresii și informații cu partenerii.
Temele abordate în proiecte:	<ul style="list-style-type: none"> • istoria locală; • participarea civică a minorităților și/sau a imigranților; • problemă concretă privind relațiile interculturale locale, integrarea unei minorități defavorizate etc.; • personalități locale care ilustrează diversitatea și interferențele culturale; • perspective multiple asupra unui eveniment istoric etc.

Managementul intercultural în instituția școlară este în prezent în atenția tuturor sistemelor de educație, deoarece se tinde spre tranziția de la de la o gândire egocentrică la o gândire solidară, care să favorizeze cooperarea, care este considerate un element de bază în procesul de interacțiune a factorilor educaționali.

O școală multiculturală are un management al parteneriatului intercultural eficient cu un rezultat al învățării sociale reușit a cărei misiune este într-o continuă expansiune, cu accente pe procesul de aculturație și de transculturalitate.

Bibliografie:

1. Cozma T. (coord.). *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001. pp. 24-49
2. Cucoș C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000. ISBN: 973-683-445-X

3. Cuznețov L. *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*. Chișinău: CEP UPS I. Creangă, 2002.
4. Cuznețov L. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților*. IȘE. Primex com SRL, 2018. – 188 p. ISBN 978-9975-110-93-8
5. Ghid metodologic. Promovarea parteneriatelor școală - familie - comunitate în procesul educațional. Chisinau – 2019.
6. Plugaru L., Pavalache-Ilie M. *Educație interculturală*. Sibiu: Psihomedica, 2007 ISBN 978-973-1753-22-5
7. Kellerhals J., Montandon C. *Les strategies educatives des familles*. Neuchatel: Delachaux & Nieste, 1991. 256 p. ISBN 978-2603008119
8. Introducere în management.
https://umfcd.ro/wp-content/uploads/2016/11/Introducere_in_management-198-209.pdf
(vizitat 26.01.2023)

CZU: 364.27–053.2/6

orcid id: 0000-0003-1311-910X

ȘCOALA PRIETENOASĂ COPILULUI – MEDIU PRIELNIC DE EGALIZARE A ȘANSELOR ȘI NONDISCRIMINARE

Valentina Stratan

doctor, conferențiar, UPSC „Ion Creangă”

mun. Chișinău, RM

e-mail: vstratanmd@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-1311-910X

Abstract. UNICEF promotes the child-friendly school model – a holistic concept (with a key contribution in ensuring the quality of education), which refers to a safe, healthy and protective learning environment. The child-friendly school is inclusive, effective, healthy and protective, encouraging the participation of children, families and communities; it is based on the respect of children's rights, it gives priority to the most disadvantaged children.

Keywords: the child-friendly school, inclusive education, equal opportunities, inclusive education, children's rights.

Conform Dicționarului de Psihologie (Paul Popescu Neveanu) – fenomenul educațional este unul social de dezvoltare, formare, construire a ființei umane ca subiect al acțiunii, al cunoașterii și al valorilor, prin comunicare și exercițiu, prin modelarea comportamentului său și prin integrarea în activitatea și în relațiile sociale [1, p. 220]. Importanța educației este deosebită. Ea oferă conținuturile ce urmează să fie asimilate, se preocupă de modul, în care să fie asimilate aceste conținuturi, de formarea capacităților, crearea unui climat cu valențe educative asupra formării personalității umane.

Valorile educației presupun conștientizarea de către societate a dreptului fiecărui individ la educație. "... sistemele educaționale ar trebui proiectate și programele educaționale implementate în așa fel încât să țină seama de marea diversitate a copiilor" (declarația de la Salamanca, 1994). Acest îndemn, preluat din Declarația de la Salamanca, 1994, a devenit linie directoare pentru multe state în reorganizarea și reformularea sistemului de învățământ și educație. Astfel, sistemul educațional trebuie să se bazeze pe premiza că fiecare individ poate fi educat, poate fi ajutat să treacă de la o etapă la alta. Or, misiunea procesului instructiv-educativ devine una să realizeze accesibilizarea cunoștințelor/conținuturilor înainte de a fi transmise.

Dacă sistemul școlar general nu vine în întâmpinarea necesităților tuturor, el trebuie reorganizat în educație incluzivă, care se referă la toți copiii, inclusiv și cei "atipici", ale căror cerințe sunt generate de incapacități sau dificultăți de a se adapta cerințelor educaționale și societale. Diversitatea

interindividuală și necesitatea luării în considerare a acestui lucru face importantă și necesară accesibilizarea conținuturilor, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ pe măsura posibilităților reale ale fiecărui elev, ținându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, etnie, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev. Aceste cerințe se referă atât la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cât și la modalitățile de predare-învățare.

În acest sens, principiul de bază este necesitatea creării unor sisteme de învățământ flexibile, care să se plieze pe nevoile complexe și diferite ale copiilor. „În ultimii 15-20 de ani, inovațiile din domeniul educației au adus în centrul atenției specialiștilor, ..., situații educaționale noi, inedite, care au supus mediul școlar unor adevărate încercări. Teorii ideologice precum cele legate de incluziune și integrare școlară, cele legate de normalizarea mediului de învățare sau a celui social ridică în continuare probleme serioase legate de implementarea în practică a ideologiei acestui curent educational” [5, p.1].

Egalitatea de șanse în educație și asigurarea unui învățământ de calitate pentru toți sunt, pentru majoritatea sistemelor de învățământ din lume, obiective prioritare. Sistemul de învățământ din Republica Moldova nu face excepție, totodată sistemul are de depășit multe din problemele asigurării cu adevărat a dreptului fiecărui copil la educație de calitate. E cert, că sistemul de învățământ nu poate fi considerat accesibil doar pentru că asigură reprezentarea la toate nivelurile sale a tuturor categoriilor de populație, ci și dacă toți elevii au acces la același tip de cunoștințe, la calitatea și cantitatea acestora, la condiții de desfășurare a procesului instructiv-educativ asemănătoare.

Or, școala este “obligată” să creeze condiții adecvate pentru a da posibilitate fiecărui elev “să-și realizeze propria lui dezvoltare optimă”. Această viziune optimistă asupra accesibilității presupune încredere și respect față de individualitatea elevului [7].

Argumentul didactic este unul care pledează pentru o școală incluzivă ce asigură o învățare eficientă. Abordarea curriculară rezultă din respectul psihopedagogic și social al diversității, exprimată prin „diferite circumstanțe și nevoi ale copiilor, indiferent de gen, clasă socială, grup etnic, grad de abilitate etc.”. Principiile propuse vizează: a) promovarea instruirii de calitate prin individualizarea învățării; b) proiectarea obiectivelor care răspund „nevoii de învățare a elevilor” și capacității acestora de „a învăța cum să învețe”; c) structurarea resurselor (conținuturile și strategiile de predare-învățare-evaluare) în raport de obiective; d) îmbunătățirea competențelor profesorilor în termeni de „creștere profesională și salarială”. Argumentul cultural este prezent la nivelul climatului psihosocial propriu școlii incluzive. Calitatea sa este susținută de mediul de învățare și de comportamentul actorilor educației, profesorii și elevii, un rol special revenindu-le profesorilor implicați direct, prin capacitatea lor de proiectare și realizare curriculară a educației incluzive, în protecția psihologică și socială a copiilor și în oferta de experiențe pedagogice pozitive. Argumentul comunitar este susținut prin implicarea familiei în viața școlii [6, p. 21–22].

Conceptul incluziunii își are originile în *Declarația Universală a Drepturilor Omului* (ONU, 1948) [8]. Ulterior, conceptul a fost completat, îmbogățit, fiindu-i atribuite diferite nuanțe semantice. UNICEF a elaborat un cadru conceptual pentru “școlile și sistemele educaționale prietenoase copilului”, în care drepturile acestuia sunt respectate. Respectivul școli sunt „incluzive, cu un mediu sănătos și protector pentru toți copiii, eficiente în ce privește modul de activitate cu copiii și implică atât familia, cât și întreaga comunitate” (Shaeffer, 1999).

UNICEF promovează modelul școlii prietenoase copilului – un concept holistic (cu contribuție-cheie în asigurarea calității educației), care se referă la un mediu sigur, sănătos și protector de învățare. Școala prietenoasă copiilor este incluzivă, efektivă, sănătoasă și protectoare, încurajând participarea copiilor, familiilor și comunităților; se bazează pe respectarea drepturilor copilului, dă prioritate celor mai dezavantajați copii [2, p. 14].

În viziunea UNICEF, școala prietenoasă copiilor:

- identifică copiii excluși și îi înrolează;

- recunoaște educația ca drept al fiecărui copil;
- contribuie la supravegherea (monitorizarea) drepturilor și bunăstării fiecărui copil din comunitate;
- nu exclude, nu discriminează și nu stereotipizează în bază de diferențe;
- oferă educația obligatorie gratuită, accesibilă, în special pentru familiile și copiii în situații de risc;
- respectă diversitatea și asigură egalitatea în învățare pentru toți copiii;
- răspunde necesităților copiilor și diversității bazate pe gender, probleme sociale, etnice și pe nivel de abilitate [9].

Educația incluzivă se referă la un sistem de educație deschis tuturor copiilor și fiecăruia în parte. Educația incluzivă înseamnă, de asemenea, un proces de identificare, diminuare și eliminare a barierelor care împiedică învățarea din școală și din afara școlii, deci de adaptare continuă a școlii la copii. Școala incluzivă vine să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte asigurând o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosire optimă a resurselor și parteneriate cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează [5, p. 36].

O școală incluzivă este o școală democratică care presupune ca toți să lucreze împreună în mod creativ în așa fel încât fiecare elev să învețe. Aceasta se caracterizează prin faptul că:

- „diversitatea este văzută ca o realitate;
- asigură fiecărui elev accesul la cunoaștere, formare de deprinderi și informație;
- asigură învățarea individualizată;
- folosește pregătirea și amenajările speciale în colaborarea dintre membrii ei;
- colaborează cu agențiile externe, familiile și alți membri ai comunității;
- organizează și structurează flexibilitatea școlilor;
- dorește asigurarea succesului tuturor elevilor;
- se perfecționează permanent;
- construiește comunități incluzive” [4, p. 7].

Principiul incluziunii presupune că școala are grijă de toți copiii. Toți copiii sunt bineveniți, indiferent de abilități sau origine. Mai mult ca atât, școala prietenoasă copilului nu se ocupă doar de copiii care sunt deja în școală, dar încearcă să-i aducă la școală pe acei copii care dintr-un motiv sau altul sunt în afara școlii. Și odată ce i-a adus în școală, are grijă ca ei să nu fie descurajați și să abandoneze școala, dar să rămână în școală și să o termine. În toate aceste acțiuni este nevoie ca școala să fie sprijinită de părinți și comunitate [6, p. 27].

Cele relatate evidențiază educația incluzivă drept o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității într-o școală prietenoasă copilului.

Asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii evidențiază conceptele de ”educație incluzivă”, ”școală prietenoasă copilului”, în cadrul cărora termenul *incluziune* este pilonul central al educației tuturor copiilor. *Conceptul educația pentru toți* a fost definit ca “acces la educație și calitate a acesteia pentru toți copiii”, asigurarea posibilităților participării la educație a tuturor copiilor [7]. Calitatea educației incluzive, educației ”pentru toți” trebuie să reflecte aceleași standarde de calitate ca și educația obișnuită și să fie strâns legată de aceasta.

Educația pentru toți este un mijloc de îmbunătățire a educației în general, a calității acesteia prin reconsiderarea sprijinului/suportului care se acordă anumitor copii. Maniera în care o serie de particularități de dezvoltare și învățare face împărțirea copiilor în categorii determinate, este înlocuită de o manieră noncategorială, care consideră că orice copil este o persoană care învață într-un anumit ritm și stil și poate avea nevoie de un sprijin diferit, specializat [3, p. 328].

Școlile trebuie să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de studiu adecvate, aranjamente organizaționale, strategii de predare, utilizarea resurselor și parteneriatelor cu comunitățile lor. În fiecare școală trebuie să existe servicii de sprijin potrivit necesităților speciale ale elevilor. Incluziunea nu ar trebui să fie privită ca ceva adăugat la o școală convențională. Aceasta

trebuie să fie privită ca parte intrinsecă a misiunii, filozofiei, valorilor, practicilor și activității școlii [10]. Din acest motiv, într-o școală prietenoasă copilului astăzi se vorbește tot mai mult despre strategii de diferențiere și personalizare care să vizeze conținuturile, metodele de predare-învățare, formele de organizare a învățării și metodele de evaluare. Diferențierea și individualizarea instruirii se pot realiza numai printr-o bună cunoaștere a elevilor și a motivelor profunde ale dificultăților întâmpinate de aceștia [6, p. 16].

Ca realitate pedagogică distinctă, școlile prietenoase sunt promovate la nivelul sistemelor postmoderne de învățământ prin accentuarea rolului culturii organizației școlare, angajată deplin în construcția permanentă a corelației dintre profesor și elevi, a adaptării profesorilor la calitățile reale/potențiale ale elevilor [ibidem].

Școala prietenoasă copilului reprezintă un model global, pe care UNICEF îl promovează și care plasează în centrul preocupărilor sale drepturile copiilor, împreună cu susținerea echității, incluziunii și abilitării copiilor expuși fenomenului de exclusiune. În prezent este clar stabilit că școala prietenoasă copilului reprezintă un model ce se caracterizează prin cinci mari dimensiuni (UNICEF, 2011) [9]:

1. Incluziune proactivă, căutând și facilitând participarea tuturor copiilor, cu precădere a celor care sunt diferiți din punct de vedere etnic, cultural, lingvistic, socio-economic și al caracteristicilor individuale de personalitate;

2. Eficiența academică a curriculumului și relevanța acestuia din punct de vedere al dezvoltării competențelor cheie ale copiilor și a abilităților de viață;

3. Mediu sigur, protector și sănătos pentru starea de bine fizică și psihică a copiilor;

4. Echitate și sensibilitate în raport cu aspecte legate de gen;

5. Implicarea și participarea activă a familiilor și a comunității în toate aspectele care țin de politica școlii, management și sprijinul acordat elevilor [6, p. 26].

Școala prietenoasă copilului este un proces continuu de îmbunătățire a condițiilor, a mediului de învățare, la care participă nemijlocit copiii, familiile acestora, administrația și personalul școlii și care are ca scop realizarea drepturilor copilului, în baza principiilor incluziunii, centrării pe copil și a practicării democratice.

Bibliografie:

1. Dicționarului de Psihologie. Paul Popescu Neveanu. Editura Albatros. - București, 1978.
2. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil / Galina Bulat, Rodica Solovei, Vera Balan [et. al.]; coord.: Domnica Gînu; Fondul de Investiții Sociale din Moldova (FISM), Protecting Children. Providing Solutions (LUMOS). – Chișinău: Lyceum, 2016. Vol. 1.– 168 p. ISBN 978-975-3144-0-4.
3. Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019. – Bălți: S. n., 2019–352 p.
4. Hussar, E., Stan, G. Pedagogia diversității și dificultățile de învățare. Suport de curs. Bacău: Editura Casei Corpului Didactic Bacău, 2013, 221 p. ISBN 978-606-619-117-3.
5. Stratan Valentina. Servicii specializate în promovarea educației incluzive și asigurarea dreptului la educație de calitate pentru toți copiii. Materialele seminarului științifico-practic național cu participare internațională, 24 iunie 2021– Chișinău: S. n., 2021 (C.E.-P. UPS "Ion Creangă"). – 399 p. ISBN 978-9975-46-558-8. p.32-41
6. Școala prietenoasă copilului- fundamentare teoretică. Instrumente Structurale 2014-2020. Coordonator P1, supervisor prof. univ., dr. Ștefan Marian Cojocaru. Inspectoratul școlar județean Iași, 2019.
7. <https://www.dascalidedicati.ro/egalitate-de-sanse-si-nondiscriminare-in-mediul-scolar>
8. www.un.org
9. www.unicef.org
10. www.worldbank.org

CZU: 376.58

<https://orcid.org/0000-0002-1822-7460>

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

IMPACTUL FACTORILOR NOCIVI ASUPRA DECLANȘĂRII DELICVENȚEI JUVENILE

Ecaterina Zubenschi

Doctor. în pedagogie, conferențiar universitar
UPS“Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, RM
e-mail: zubenschi.ecaterina@upsc.md
orcid: 0000-0002-1822-7460

Emilia Lapoșina

Doctor. în pedagogie, conferențiar universitar
UPS“Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, RM
e-mail: laposina.emilia@upsc.md
orcid: 0000-0002-6533-1471

Абстракт: Normal behavior is represented by socially acceptable behaviors, compatible with the cultural models of the society of which the minor is a part. The organization and functioning of society depends on the conformity of the individuals and social groups that compose it to its ethical, normative and cultural model. This model, made up of an articulated and hierarchical set of values, norms, rules and duties, ultimately ensures the stability, continuity and progress of society.

Key-words: adolescence, delinquency, harmful factors, insecurity, crime, etc.

În fiecare an, în Moldova, aproximativ 5.000 de copii intră în conflict cu legea. 70% dintre tinerii care ajung în penitenciar au lacune importante în educație și instruirea școlară, comportamente disfuncționale și atitudine negativă față de lumea din jur, familie, chiar și față de propria persoană.

Personalitatea copilului cuprinde un ansamblu al unor dimensiuni biopsihosociale, care în decursul vieții sunt supuse unor transformări de ordin cantitativ și calitativ asigurând dezvoltarea. Adolescența se dovedește a fi cea mai problematică perioadă de maturizare a personalității. Adolescența se situează la hotarul dintre copilărie, fiind marcată de dorința de autoafirmare, uneori, poate fi excesivă, transformându-se în devianță [2]. Ca fenomen juvenil, devianța este influențată de calitatea factorilor provocatori, caracteristici mediului în care se maturizează copilul.

Conștientizarea acestor dificultăți a condus la apariția în psihosociologia comportamentului deviant a unei abordări care ține cont de contextul social al comportamentului deviant: mulți factori (variabile) care influențează aprecierea unui comportament dat ca normal sau deviant. La determinarea comportamentului deviant, se propune să se țină cont de interacțiunea factorilor: macromediu și micromediu, natura grupului social și factorii situaționali. Grupurile sociale mici: școala, colectivul, prietenii de joacă, strada au un impact puternic asupra copilului (coeziunea grupului, prezența unui conflict intra-grup, practica aplicării pedepselor, statutul de personalitate al copilului, etc. Dezavantajarea unor elevi, aprecierile neobiective, tolerarea indisciplinei favorizează diminuarea efectului procesului instructiv-educativ. Sarcinile didactice prea ușoare sau complicate, lipsa abordării individuale a copilului, inhibă capacitățile copilului, complexându-l și limitându-i dezvoltarea. Supraaprecierea sau subaprecierea unui elev conduce la indiferență față de procesul de instruire, lipsă de motivație, insuccese școlare, abandon școlar, anxietate, complexe, descurajări, devianță. [6].

Prin factori situaționali regăsim condițiile de viață în care se află minorul în faza predelictuală, reprezentați de locul de debut al factorilor nocivi, ce favorizează trecerea la acțiuni delictive. Utilizarea armelor, asocierea cu alte persoane delictive duc la acte infracționale.

Insecuritatea socială din mediul familial (familia, rudele, prietenii de familie) și cel apropiat (școala, colegii de școală, prietenii, strada) îl face pe minor să vagabondeze, alăturându-se la diferite grupuri de minori care se confruntă cu aceleași probleme de insecuritate. Conform notelor informative ale Inspectoratului Național de Securitate privind starea delicvenței juvenile și activitatea pe domeniul siguranță copii pe parcursul anilor 2019-2021, s-a constatat faptul plecării voluntare a minorilor din mediul familial sau din următoarele medii (vezi tabelul 1).

Tabelul 1. Insecuritatea minorilor (fuga voluntară). Sursa: [4,5]

Cazuri de plecare voluntară a copiilor	Anii		
	2019	2020	2021
- de la domiciliu sau din instituțiile sociale.		810	823
Total au plecat copii.	722	835	709
Din numărul total de copii plecați: plecați din propria familie	492	629	523
- au fugit din instituțiile unde au fost plasați dintre care:	230	206	300
- centrul de plasament	151	115	194
- casa de tip familie	27	27	6
- casă comunitară	13	13	11
- instituții rezidențiale	19	19	12
- instituții medicale	9	11	5
- asistență parentală profesionistă	11	10	21
- familia rudelor/altor persoane ce dispun de tutelă/curatelă			51
- plecați de la domiciliu sau din sistemul de plasament pentru prima dată	302	379	360
au plecat repetat	372	466	349

Printre motivele de bază, care i-au făcut pe minori să părăsească voluntar casa părintească și instituțiile sociale, se menționează: dorința minorilor de libertate; neglijența din partea părinților/persoanele care îi înlocuiesc; consumul de băuturi ale părinților/persoanele care îi înlocuiesc; impunerea restricțiilor exagerate de către părinți/persoanele care îi înlocuiesc; persistența conflictelor/violența în familie; minori a fost atras de către alți minori, etc. Printre alte cauze, s-au menționat violența școlară între semeni, atitudinea incorectă în evaluarea cunoștințelor și agresivitatea profesorilor față de elevi. După specificul familial, 34,94% provin din familii social-vulnerabile și 65,05% sunt din familie firești; 84,42% provin din familii complete și 15,57% din familii monoparentale; 84,63% sunt din familii obișnuite și 15,36% din familii numeroase. [4,5]

Aceste date incită necesitatea analizei cauzelor care provoacă fuga voluntară a minorilor, confirmând faptul, insecurității lor psiho-emoționale și fizice. Analiza datelor statistice referitori factorii cauzali determinanți în părăsirea (fuga) voluntară a minorilor de acasă, din instituțiile rezidențiale, din sistemul instituțiilor sociale, din instituțiile școlare ai abandonului familial, denotă, prin-tre altele, spectrului larg al **infraacțiunilor săvârșite împotriva minorilor**:

1. *Contra vieții și sănătății: omor intenționat*; lipsirea de viață din imprudență, determinarea sau înlesnirea sinuciderii; vătămarea intenționată a integrității corporale sau a sănătății; amenințarea cu omor ori cu vătămarea gravă a integrității corporale sau a sănătății; lăsarea în primejdie.

2. *Contra libertății, cinstitii și demnității*: răpire; traficarea de ființe umane; pivațiunea ilegală de libertate; muncă forțată.

3. *Privind viața sexuală*: viol; acțiuni violente cu caracter sexual; hărțuire sexuală; raporturi sexuale cu minori sub vârsta de 16 ani; acțiuni perverse; ademenirea minorilor în scopuri sexuale.

4. *Privind drepturile constituționale*, dintre care: încălcarea inviolabilității vieții personale; violare la domiciliu; încălcarea regulilor de protecție a muncii.

5. *Contra patrimoniului*: furt; jaf; tâlhărie; șantaj; escrocherie; pungășie.

6. *Contra familiei și minorilor*, dintre care: violența în familie; exercitarea necorespunzătoare a obligațiilor părintești; traficul de copii; scoaterea ilegală a copiilor din țară; atragerea minorilor la activitate criminală sau determinarea lor la săvârșirea unor fapte imorale; pornografie infantilă; recurgerea la prostituția practică de un copil; atragerea minorilor la consumul ilegal de substanțe stupefiante, psihotrope și/sau de alte substanțe cu efecte similar.

7. *Contra sănătății publice și conviețuirii sociale, copii victimă*: a neglijenței de acordare a asistenței medicale; a circulației mijloacelor de transport; copii victime ale huliganismului.

Dintre toate aceste categorii de infracțiuni, cele mai multe le constituie infracțiunile săvârșite împotriva minorilor privind viața sexuală, infracțiunile contra familiei și minorilor, infracțiunile cauzate de insecuritatea transporturilor și infracțiunile contra securității și ordinii publice.

Devianța, delicvența, criminalitatea se învață pe parcursul maturizării minorului, în condiții de insecuritate. Conform notelor informative ale Inspectoratului Național de securitate privind starea delicvenței juvenile și activitatea pe domeniul siguranță copii pe parcursul anului 2019-2021, s-a constatat următoarele tipuri de ***infracțiuni penale săvârșite de către minori*** (vezi tabelul 2).

Tabelul 2. Tipuri de infracțiuni săvârșite de către minori. Sursa [4,5]

Tipuri de infracțiuni după gravitatea faptelor săvârșite de către minori	Anii/nr. infracțiuni (I)		
	2019	2020	2021
Infracțiuni (I) excepțional de grave se consideră infracțiunile săvârșite cu intenție pentru care legea penală prevede detențiune pe viață.			
1. <i>Infracțiuni (I) excepțional de grave, dintre care:</i>	5	6	8
I contra vieții și sănătății - omor	1	1	2
I contra vieții și sănătății: vătămări intenționate a integrității corporale	4	5	6
2. <i>Infracțiuni privind viața sexuală:</i>	12	13	19
Infracțiuni deosebit de grave săvârșite cu intenție pentru care legea penală prevede pedeapsa maximă cu închisoare pe un termen ce depășește 12 ani.	5	6	6
3. <i>Infracțiuni patrimoniale, dintre care:</i>	461	383:	445:
- tâlhării	10	2	12
- jafuri	39	40	66
- furturi	412	341	367
Infracțiuni grave se consideră faptele pentru care legea penală prevede pedeapsa maximă cu închisoare pe un termen de pînă la 12 ani inclusiv.	97	167	192
I mai puțin grave , se consideră faptele pentru care legea penală prevede pedeapsa maximă cu închisoare pe un termen de pînă la 5 ani inclusiv.	657	893	888
I ușoare , pentru care legea penală prevede în calitate de pedeapsă maximă pedeapsa închisorii pe un termen de pînă la 2 ani inclusiv.	184	198	233
<i>Infracțiuni (I) ușoare, dintre care:</i>			
- I contra securității publice: huliganism	22	24	45
- I contra sănătății publice: infracțiuni legate cu droguri	4	4	10
- I în sfera relațiilor familiare	1	1	1
- <i>Alte infracțiuni</i>	157	169	177
Total pe an	213	17	2539
	04	885	8

Cele mai multe infracțiuni sunt săvârșite de către adolescenții minorii cu vârsta cuprinsă între 15-17 ani (vezi tabelul 3). Cu cât nivelul de educație este mai inferior, cu atât riscul de a săvârși o infracțiune este mai mare.

Tabelul 3. Tipuri de infracțiuni săvârșite de către minori. Sursa [4,5]

Vârsta, statutul social și nivelul de studii al minorilor infractori	Anii/nr. infracțiuni (I)		
	2019	2020	2021
- cu vârsta de 17 ani;	269	347	347
- cu vârsta de 16 ani;	257	347	317
- cu vârsta de 15 ani;	160	211	286
- cu vârsta de 14 ani;	98	166	141
- cu vârsta de 13 ani;	13	33	25
- cu vârsta de 12 ani;	17	18	15
- cu vârsta de 11 ani;	6	6	11
- cu vârsta de 10 ani și mai mici.	9	9	21
După <i>nivelul de studii al minorilor</i> implicați în săvârșirea infracțiuni:			1163
Total:	313	253	229
Din aceștia: - neîncadrați în muncă și studii	379	429	357
- au abandonat studiile	334	449	497
Cuprinși cu procesul de studii, din aceștia, învață în:	45	45	54
- școli speciale;	8	6	13
- școli gimnaziale	7	5	10
- școli medii	3	2	2
- școli profesionale	1	1	1
- instituții superioare/medii profesionale			
După <i>statutul social, minorii</i> implicați în săvârșirea infracțiunilor fac parte din:	362	514	601
- familii complete;	68	116	175
- familii incomplete;	16	32	48
- sunt separați de părinți;	41	54	32
- copii fără domiciliu.			

Un grup de factori determinanți în apariția violenței juvenile îl reprezintă familia, anturajul, gradul de educație și cultură, la aceștia adăugându-se o serie de factori situaționali reprezentați de locul de debut al violenței, ingestia de alcool sau droguri ce favorizează trecerea la act deviant, utilizarea armelor, precum și asocierea cu alte persoane sau alte acte infracționale. O educație negativă, ce nu recunoaște normele existente în societate, va duce implicit la o structurare negativă de personalitate și la un caracter de tip antisocial, în timp ce o educație pozitivă va configura un comportament adecvat normelor sociale. Tulburările de relații între copii și părinți, profesori, colegi, încălcarea normelor etice și de conduită școlară sau extrașcolară, dezvoltă o personalitate accentuată, agresivă. Spectrul acestor devianțe este foarte larg (minciuni, calomnieri, agresivități, atitudini nonconformiste, gesturi, chiulire de la ore, vagabondajul etc.), dar cel mai grav este că ele pot deveni acte delincvente. Din datele prezentate în tabelul 4, observăm, că majoritatea minorilor infractori fac parte din familii complete (cu ambii părinți), respectiv componența familiei este un factor nociv, dar nu decisiv, faptele penale săvârșite de către minori sunt învățate din experiența lor victimologică la care au fost supuși anterior (infracțiunilor săvârșite împotriva minorilor). (vezi tabelul 4).

Tabelul 4. Categoriile de infracțiuni săvârșite de către minori după proveniența lor din familie Sursa [5]

Categoriile de infracțiuni	Total au par-ticipat minori	Familie completă	Familie incompletă	Copii separați de părinți
Contr. vieții și sănătății	36	17	10	1
Omoruri	7	4	3	

Vătămări intenționate	29	13	7	1
Infr. priv. viața sexuală	18	6	6	
Violuri	6	1	3	
Violență sexuală	12	5	3	
Contra drept. polit	24	8	2	
Contra patrimoniului	906	488	143	46
Tâlhării	23	14	6	
Jafuri	113	66	14	12
Furturi	666	365	105	23
Din transport	14	5	3	
Averi personale	600	325	92	23
Din apartamente	216	94	43	5
Escrocherii	26	11	2	2
Pungășie	10	5	2	
Șantaj	2	2		
Răpiri de transporturi	77	28	17	9
Contr. familiei și minorului	4		1	
Violență în familie	3		1	
Contra sănătății publice	16	12		
Infracț. legale cu droguri	16	12		
Infracț. În domeniul transp.	40	15	3	
Accidente rutiere	13	15	3	
Contra securității publice	104	53	8	1
Huliganism	103	53	7	1
Păstrarea armelor	1		1	

Orice conduită predelictuală este produsul unui amalgam între cauzele și condițiile individuale și sociale. Dificultățile de adaptare, eșecul școlar sau sentimental, dezechilibrul emoțional, pe fundalul neglijării obligațiilor părintești și unei lipse de comunicare eficientă cu părinții sau rude, pot servi temei pentru comportament violent asupra propriei persoane (autoagresiune), care pot culmina cu sinuciderea. Paradoxal, cei mai mulți copiii care recurg la tentativă de suicid fac parte din familia completă. Cele mai frecvente motive de suicid constituie problemele de gelozie în dragoste și neînțelegerile din familie [1].

Din rezultatele obținute, din studiul efectuat de către noi, asupra unui lot de 120 de adolescenți (liceeni și studenți), se poate observa impactul comportamentelor părinților asupra comportamentelor copiilor. Răspunsurile obținute, privind factorii și circumstanțele cu impact în declanșarea infracțiunilor de către minori, au fost înserate în tabelul 5, în ordinea importanței lor, în corespundere cu procentajul acumulat și în comparație: factorii comportamentali ai părinților și cei ai copiilor.

Tabelul 5. Factori și circumstanțe cu impact în declanșarea infracțiunilor de către minori (în viziunea adolescenților)

Comportamente ale părinților	%	Comportamente ale copiilor	%
Starea sănătății mintale a părinților (tulburări de personalitate, comportamente agresive)	90%	Experiențe infracționale trăite și învățate din copilărie	95%
Neglijența, lipsa de afectivitate a părinților față de copil	85%	Starea sănătății mintale a copiilor ADHD, (dizarmonii, schizofrenie, tulburări de personalitate, agresivitate...)	92%

Consumul alcoolului și a substanțelor psihotrope de către părinți	80%	Abuz de alcool, droguri, substanțe medicamentoase psihotrope	91%
Abuzul părinților	80%	Cerc de prieteni infractori	89%
Familie dezorganizată	75%	Relații sexuale dezorganizate	85%
Comportamente vicioase ale părinților (relații sexuale dezorganizate)	72%	Lipsa de responsabilitate pentru săvârșirea conduitei deviante, apoi și a faptelor ilicite	69%
Supra venit al familiei, anomie comportamentală	70%	Lipsa de compasiune față de cei cu o stare socială mai săracă, lipsa de interes	65%
Migrațiunea, lipsa de control asupra copilului	68%	Neimplicarea în activități casnice, gospodărești și de îngrijire	62%
Venit redus al familiei	65%	Nereușita și abandonul școlar	60%
Lipsa de tradiții, prieteni, sărbători comune în familie	60%	Factori stresori (decesul, divorțul, migrațiunea părinților)	58%
Lipsa de comunicare (interese și viziuni diferite ale părinților, privind educația și responsabilitățile copiilor în familie)	59%	Lipsa de comunicare în familie, dependența de internet	55%

Prin urmare, în viziunea adolescenților, **factorii primari** (cu impact determinativ) rămân cei ai părinților în declanșarea infrajeciunilor de către minori. Comportamentele copiilor se prezintă ca factori secundari, provocați spre declanșare de comportamentele părinților și experiența trăită.

Factori de risc sau nocivi sunt diferiți. **Factorii statici** (vârsta, sexul, tipul infrajeciunii, infrajecionalitatea în familie sau motivația pentru comiterea infrajeciunilor anterioare) se bazează pe istoric și fapte anterioare, sunt stabili și nu pot fi modificați. Factorii dinamici sunt prezenți în momentul de față și pot fi influențați. **Factorii dinamici** tipici includ situația familială, financiară, locul de muncă, atitudinile care încurajează probabilitatea conduitei infrajecionale, dependența, relațiile familiale, prietenii și cunoștințele infractori sau activitățile recreative [3]. În unele surse, acești factori dinamici sunt denumiți ca factori care generează devianțe și se află în strânsă corelație cu riscul dezvoltării comportamentului infrajecional și cel victimizant.

Ca o argumentare ilustrativă a celor menționate anterior, ar servi descrierea secvențelor biografice a unei minore, provenită dintr-o familie completă needucogenă (vezi tabelul 6).

Tabelul 6. Istoricul vieții unei adolescente.

Ira X., 22 de ani, invalid, gradul I, sever. Imobilizată în căruciorul cu roțile, de la vârsta de 17 ani. S-a născut într-o familie completă. Locuiau în casa bunicii, după mamă. Tatăl bețiv, agresiv, scandalagios își bătea soția. Într-o zi, mama fugi de acasă. Ira rămase în grija bunicii de la vârsta de 2,5 ani.

Pe mama sa n-o ținea minte. Tatăl ei biologic și-a abandonat și el fiica. Nu se interesa, nu venea s-o vadă, n-o ajuta material. Bunica Irei în vârstă de 58 de ani, bolnavă de cardiopatie cronică, rămase unicul sprijin al copilei. Din pensia de 4000 lei, bătrâna căuta să facă față cheltuielilor casei, hranei, educației fetei.

Ira învăța la școală pe note de 6-8. Îi venea greu la disciplinele exacte. Învățătorii o certau pentru întârzieri și lipsuri în lunile de primăvară și toamnă, când lucrările în câmp și culesul roadelor erau în toi. Semenii o tachinau, râdeau de ea că poartă haine de la magazinul second-hand, haine dăruite sau aruncate de oameni. Ades kolegele din clasă o băteau, o huiduiau, băieții îi puneau pedici, o zdupăceau sau o așteptau după lecții pentru a o umili, ai face avansuri batjocuroase. Ira nu avea nici o protecție din partea nimănui. Situația ei era mult mai proastă decât a unui copil orfan, protejat de către stat. Nu primea nici un ajutor din partea primăriei sau asistenței sociale, pe motiv că avea ambii părinți biologici în viață, apți de muncă.

Odată, auzise întâmplător că mama ei locuiește în Soroca. Gândul de a o găsi o făcu să plece în căutarea ei, luând cu sine fotografia mamei. Rămâne un miracol, cum această copilă, care pe atunci avea doar 12 ani, ajunsese din nordul republicii în Soroca, reușind s-o găsească pe maicăsa, care locuia în casa unui concubin. Mama o primi rece ca pe o străină, o alungă înapoi la bunica, spunându-i că la acolo îi va fi mai bine.

Ira reveni la bunica ei. Se închise în sine. Deveni tăcută, supusă, ascultătoare. Lucra pe la oamenii din sat pentru o plată mizeră în bani sau în schimbul unor alimente. Se deprinsese cu batjocurile semenilor.

La vârsta de 17 ani, o colegă de clasă o invită la ea, s-o ajute la săpat grădina, pentru o plată. Ira veni, se dezbracă, pentru a munci, dar văzând băieții care o umileau, reuși să fugă, uitând scurta sa în casa colegii. Băieții care îi ațineau calea erau din familii înstărite, părinții aveau un statut înalt în comunitate. La doi flăcăi, părinții lucrau peste hotare, asigurându-i cu bani pentru orice moft. Aveau o reputație de băieți veseli, îndrăzneți, care își puteau permite orice, fără a fi responsabilizați. A doua zi, Ira veni după scurtă, unica haină călduroasă. Afară era primăvara devreme. Diminețile și nopțile erau răcoroase. Colega îi spuse că haina e acasă la Ion. Băiatul locuia la marginea satului, lângă pădure, într-o casă frumoasă, cu două nivele. Părinții lui erau plecați în migrație, susținându-l cu bani pentru diferite cheltuieli.

Ion se bucură de venirea fetei. O întâmpină cu blândețe, invitând-o să intre, să-și ia haina din cuier. Ira intră în tindă. Din bucătărie se auzeau glasurile vesele ale celorlalți 8 prieteni ai lui Ion, care erau amețiți de băutura și tutun. Aceștea văzând-o speriată și descurajată, o luă cu sila, îi puse un dop de cârpă murdară în gură, o legă de mâni și de picioare. O săptămână întreagă, Ira fu ținută ostatecă în casa de la marginea satului. O săptămână întreagă băieții o violau rând pe rând, zdupăcînd-o, stingând chibritele și țigările de corpul plâpând al fetei. Zadarnic bunica și poliția o căutau. Colega ei, care o îndreptase la Ion, susținea că a văzut-o pe Ira urcând într-un automobil necunoscut. De scârbă, bunica făcu atac de cord și în curând muri.

După o săptămână de chin și batjocură, când flăcăii băuți dormeau fără de sine, Ira, reuși să slăbească legăturile, sărind nereușit de la etajul 2 din casă. Căzând jos, își fracturoase coloana vertebrală.

Se trezi în spital, după 3 luni de zile în comă. Medicii îi spuse că niște oameni o găsi fără simțire la marginea drumului, departe de localitatea în care locuia. Prima operație chirurgicală o lăsa imobilizată la pat. Nu era în stare să întoarcă nici capul, nici să ridice mâna sau să facă vre-o mișcare din picioare. Nimeni nu se interesa de ea, nimeni nu venea s-o vadă. Bunica murise, mama Irei, la moment, trăia în Italia, era măritată, avea alți copii, refuzând s-o îngrijească. Neavând pe nimeni, Ira din mila medicilor era mutată dintr-un spital la altul. Născu un băiețel prin cezariană. Cu ajutorul personalului medical alăpta copilul la sân.

Niște creștini, care veneau la rude în spital, află parțial de soarta fetei. Li se făcu milă și o luă la ei s-o îngrijească. Operația nereușită la coloana vertebrală îi dădea dureri cumplite. Creștinii strânsese bani pentru o nouă intervenție chirurgicală, destul de costisitoare. Spițele, implanturile, scoabele, șurupurile implantate, la a doua intervenție chirurgicală, îi oferi mobilitatea capului și a membrelor superioare. Bazinul și picioarele rămase imobilizate. Creștinii, din mila adunată, îi procură o casă a unor foști stăpâni plecați peste hotare.

Ira locuia în centrul Moldovei, în apropierea unei biserici, departe de satul ei natal. Credincioșii îi asfaltase drumul de la poartă până la intrarea în casa modificată, fără de scări și praguri în odăi. Zilnic, credincioșii veneau pe rând să-i aducă de mâncare, s-o spele și să-i schimbe pampersii/scutecile.

La vârsta ei de 22 de ani, Ira, în căruciorul cu rotile se învăță să prepare mâncarea, să strângă lucrurile de prin casă, să îngrijească de băiețelul ei, care avea deja vârsta de 5 ani. Era tânără, nu se putea autodeservi, (umbla în pampers), trăind din mila creștinilor. Pe drumul asfaltat, de la casă până la biserică, Ira putea veni în cărucior la biserică să se roage și asculte slujba.

Abuzatorii Irinei nu fusesse trași la răspundere pentru faptele lor. Aveau susținerea părinților bănoși, martori că în zilele cu pricina nu erau în sat, aveau martori că Ira se urcase într-un automobil

necunoscut, plecând din sat, aveau susținători că Ira are capacități de a născoci vrute și nevrute, că învinuirile fetei sunt inventate.

Dragostea pentru fiul ei (tatăl căruia era unul dintre abuzatori), era unicul suflet iubitor ce o mai ținea în viață. Visa ca fiul ei să aibă o altă soartă, deși era conștientă că sărăcia lucidă nu-i va asigura copilului o bunăstare și securitate emoțională decentă. Trăia cu credința în Dumnezeu.

Personalitatea infractorului minor poartă în sine cauzele săvârșirii infracțiunii, fiind veriga principală a întregului mecanism al comportamentului delincvent, iar acele particularități ale ei care generează un astfel de comportament trebuie să formeze obiectul nemijlocit al profilaxiei și penalizării. Abordarea multifactorială (contextuală) a comportamentului deviant este alcătuită din multe variabile care acționează în direcții diferite. Această abordare face posibilă depășirea dificultăților asociate cu determinarea originilor și componentelor comportamentului delincvent și propune un sistem de măsuri specifice pentru prevenirea acestuia la adolescenți. Prevenirea presupune acțiuni bazate pe știință și în timp util care vizează prevenirea fenomenelor negative, eliminarea cauzelor care pot provoca anumite consecințe nedorite adverse. Prevenția psiho-socială prevede soluția unor probleme sociale care nu au apărut încă, dar totuși deja sunt conturate și previzibile.

Ca unul dintre principalele motive pentru apariția abaterii în rândul copiilor și adolescenților, am abordat problema mediului familial, totodată mulți oameni de știință identifică greșelile de mediul școlar. Condițiile de risc la școală sunt, în primul rând, eșecul funcțional al profesorului, care se manifestă prin substituirea unei abordări centrate pe elev prin activități de control al respectării formale a regulilor de comportament școlar de către elevi, iar în al doilea rând, complexitatea subiectivă a materialului studiat pentru copil, în urma căreia acesta își pierde interesul pentru învățare ca modalitate de autoafirmare și autodezvoltare și, în al treilea rând, dificultățile socio-psiho-logice ale interacțiunii interpersonale a copilului cu echipa clasei și reprezentanții ei individuali.

Bibliografie:

1. ROTARI Oxana. Delincvența juvenilă: probleme actuale și căi de soluționare: Monografie. ULIM, Tipogr. Foxtrot SRL – Ch., 2010. 202 p. ISBN 978-9975-101-19-6343.9(075.8) R 82
2. КЛЕЙБЕРГ Ю.А. Психология девиантного поведения. Учебник и практикум для СПО. Издательство: Юрайт, 2020 - 290 с. ISBN: 978-5-9916-9989-1
3. МЕНДЕЛЕВИИ В. Д. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Р.74-78 Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2005. - 445 с. ISBN 5-9268-0387-X
<https://kpfu.ru/portal/docs/F30994760/Mendelevich.V.D..Psihologiya.deviantnogo.povedeniya.pdf>
4. Notă informativă privind starea delincvenței juvenile și activitatea pe domeniul siguranță copii pe parcursul a IX luni ale anului 2020. Inspectoratul National de Securitate Publică
https://www.igp.gov.md/sites/default/files/nota_informativa_privind_starea_delincvenței_juvenile_si_activitatea_pe_domeniul_siguranța_copii_pe_parcursul_a_9_luni_ale_anului_2020_1.pdf
5. Notă informativă privind starea delincvenței juvenile și activitatea pe domeniul siguranță copii pe parcursul a XII luni ale anului 2021. Inspectoratul National de Securitate Publică
https://politia.md/sites/default/files/nota_informativa_privind_starea_delincvenței_juvenile_si_activitatea_pe_domeniul_siguranța_copii_pe_parcursul_a_12_luni_ale_anului_2021_presa.pdf
Evaluarea statisticilor privind criminalitatea și justiția din Republica Moldova. Chișinău, Iulie 2022. Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD) în cadrul proiectului "Consolidarea eficienței și a accesului la justiție în Republica Moldova", implementat de UNDP Moldova, cu suportul financiar al Suediei. Citat la 8.01.2023.
<https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-10/Raport%20de%20evaluare%20final%20versiunea%20RO%2017102022.pdf>

CZU: 376.37

<https://orcid.org/0000-0002-1822-7460>

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

PRESOPUNCTURA – MEDOTĂ DE ACTIVIZARE A LIMBAJULUI LA COPII CU TULBURĂRI SEVERE DE LIMBAJ

Ecaterina Zubenschi

Doctor. în pedagogie, conferențiar universitar
UPS“Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, RM
e-mail: zubenschi.ecaterina@upsc.md
orcid: 0000-0002-1822-7460

Emilia Lapoșina

Doctor. în pedagogie, conferențiar universitar
UPS“Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, RM
e-mail: laposina.emilia@upsc.md
orcid: 0000-0002-6533-1471

Абстракт: most language disorders are neurological in nature with onset in early childhood. Most of these children lack language from birth. The prognosis can be more successful in the case when these disorders are not associated with mental disabilities or autism on the background of mental disabilities. To unlock the rigidity of the articulatory muscle system, cranial therapy is indicated, which is harmless and can be successfully combined with various speech therapy methods and techniques for the development of nonverbal and verbal language.

Keywords: language disorders, cranial therapy, point facial massage, correction, etc.

Vorbirea este procesul de comunicare între oameni prin limbaj. Limbajul poate fi definit ca un set de simboluri care sunt de obicei cuvinte sau semne ce sunt folosite într-un mod organizat pentru a comunica idei și gânduri, construi și întreține relații, purtătorul formându-se și dezvoltându-se ca individ și personalitate. Limbajul este alcătuit din două componente, și anume limbajul receptiv/impresiv (înțelegerea gesturilor, cuvintelor și limbii) și limbajul expresiv (utilizarea gesturilor, a sunetelor și a cuvintelor pentru a comunica).

Vorbirea este o condiție necesară pentru formarea și funcționarea unei persoane, unei personalități integre. Tulburările de vorbire de etiologie și patogeneză diferită duc la abateri în sfera cognitivă și emoțional-volițională, la deformări în dezvoltarea personalității, modificând comportamentele, relațiile interpersonale și sociale. Prin tulburare de limbaj se înțeleg toate abaterile de la limbajul normal, standardizat, de la manifestările verbale tipizate, unanim acceptate în limbă uzuală, atât sub aspectul reproducerii cât și al percepției, începând de la dereglarea componentelor cuvântului și până la imposibilitatea totală de comunicare orală sau scris [2, p.259-264]. Cele mai grave tulburări de limbaj sunt cele polimorfe (alalia, afazia), care incită metode specifice de deblocare a limbajului și terapii logopedice complexe.

Лалаева Р.И., Филичева Т.Б., Хватцева, Н. С., Карелина И.Б., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., etc., preocupati de elaborarea metodelor și tehnicilor de limbaj în activitatea de lucru cu copiii cu tulburări severe de limbaj propun un anumit model de realizare a intervenției logopedice, structurat în blocuri și etape de realizare a intervenției logopedice:

I. Blocul propedeutic - dezvoltarea mobilității aparatului articulator, auzului fonematic, respirației corecte, motricității generale (grosiere și fine). În procesul acestui bloc se utilizează două categorii de metode: unele de ordin general - gimnastica și miogimnastica corpului și a organelor care participă la realizarea pronunției, educarea respirației și a echilibrului dintre inspir și expir, educarea

auzului fonematic și educarea personalității copilului cu tulburări de limbaj, iar alte metode sunt specifice fiecărei categorii de tulburare de limbaj în parte.

Blocul propedeutic sau pregător de intervenție logopedică, include mai multe etape:

• Acumularea informației despre dezvoltarea în dinamică a copilului presupune: *studierea fișelor medicale*: cunoașterea diagnosticului medical al copilului. *Evaluarea medicală* evidențiază dezvoltarea fizică și starea de sănătate a copilului, cu specificarea factorilor care pot determina dificultăți de învățare, prognosticul cu privire la evoluția dezvoltării psihofizice a copilului și a capacităților de învățare, în funcție de diagnostic. În evaluarea medicală vor fi implicați, după caz, medici specialiști pentru elaborarea recomandărilor corespunzătoare. *Evaluarea socială* începe de la interviuri și convorbiri cu mama, despre dezvoltarea copilului în perioada prenatală și postnatală. Problemele intervenite pe parcursul sarcinii, în timpul sarcinii și după. Starea sănătății și a dezvoltării limbajului copilului în primul an de viață și în perioada preșcolarității mici. Începutul vorbirii, mersului, autodeservirii igienice. Drepturile și responsabilitățile copilului în familie. Respectul, joaca, interesele copilului, problemele din mediul familial, dificultățile socioeconomice, care pot afecta dezvoltarea armonioasă a copilului, determinarea dificultăților de învățare, valorificarea resurselor familiei și a instituției respective în lichidarea tulburărilor de limbaj. *Elaborarea anamnezei* dezvoltării copilului, bazată pe metoda biografică privind dezvoltarea copilului în primii ani de viață.

• Examinarea logopedică a copilului: - starea normalității și mobilității aparatului articulator, kinestezia dezvoltării fizice, motricității grosiere și fine, problemele și riscurile potențiale în dezvoltarea generală a motricității; - examinarea capacității de receptare a sunetelor, auzului fonematic și aptitudinilor muzicale, reacțiilor de exprimare, exteriorizări non-verbale sau și verbale, capacităților de dezvoltare a auzului fonematic, aptitudinilor de ritm, mișcărilor spațiale, inteligenței muzicale; - capacitatea copilului de a folosi limbajul verbal și nonverbal; - identificarea tulburărilor de limbaj; examinarea nivelului de pregătire a copilului pentru învățare; - testarea IQ, tipurilor de inteligență. Examinarea logopedică a copilului presupune și evaluarea proceselor psihice (gândirea, atenția, memoria, motivația), nivelul de dezvoltare a potențialului de învățare, dificultățile de învățare, particularitățile individuale care pot fi valorificate în procesul de ameliorare a dificultăților, reacțiile emoționale și comportamentale ale copilului în grupul de semeni, aptitudinile de afectivitate, compasiune, relații cu părinții, adulții, semenii, durata și capacitatea de muncă a copilului în activități ludice și de învățare, potențialul și competențele de cunoaștere, de învățare, factorii favorizanți și perturbatori în achiziționarea și dezvoltarea cunoștințelor, interesele și dificultățile de învățare, stilurile și metodele de învățare specifice copilului, etc. Punerea diagnosticului logopedic. Elaborarea proiectului de dezvoltare a limbajului copilului – planului logopedic individual (PLI) de terapie logopedică. În această etapă este important de a stabili contactul, de a crea o atmosferă binevoitoare, de a obține de la copil acceptare și încredere în relații, predispunere pentru activități ludice.

• Dezblocarea mușchilor articulatori. *Intervenția logopedică*, este orientată spre: - normalizarea tonusului muscular, al mușchilor faciali și articulatori. *Masajul logopedic*: - normalizarea motilității aparatului articulator. În acest scop, sunt aplicate diferite procedee de masaj articulator al capului (frunții, feței, ochilor, obrazilor, buzelor, cefei, limbii, gâtului), masajul degetelor mâinii. Exercițiile pasive, efectuate de către logoped au ca scop provocarea kinesteziei (dezvoltarea capacității de a percepe mișcarea diferitelor părți ale corpului). *Gimnastica articulară* activă devine tot mai complicată și mai complexă, cu sarcini funcționale adaugătoare, având ca scop întărirea, automatizarea kinesteziei și îmbunătățirea calității mișcărilor de articulare.

• Normalizarea respirației de vorbire. În acest scop, logopedul aplică exerciții de inspir și expir: inspirație scurtă - expirație mai lungă, mai lină și economică.

• Normalizarea prosodei. Această direcție în prima etapă este cel mai puțin dezvoltată. În literatura de specialitate există descrieri ale exercițiilor de vocalizare orientate spre modularea dirijată a unei voci cu intensități variate, de modulare a vocii în înălțime și forță.

• Dezvoltarea mimicii feței, corpului și a comportamentului în diferite stări emoționale.

II. Al doilea bloc reprezintă **educația pedagogică și psihologică a vorbirii**. Principalele intervenții logopedice se vor axa pe dezvoltarea funcțiilor senzoriale. Dezvoltarea percepției auditive, formarea gnozei auditive - recunoașterea obiectelor cu ajutorul organelor de auz și de simț. *Scopul* acestui bloc este orientat spre formarea auzului fonematic de bază. Dezvoltarea percepției vizuale, schemei corporale, percepției spațiale, ceea ce va contribui la prevenirea erorilor grafice ale citit-scrisului – alexiei și disgrafiei.

III. Al treilea bloc, reprezintă activitatea de bază a logopedului asupra mișcărilor fonarticulatorii, educației auzului fonematic al vorbirii – *particularităților acustice sonore și structurii sonore*. Corecția pronunțării sunetelor, exerciții de fonație și de pronunție, postarea, automatizarea și diferențierea sunetelor, dezvoltarea percepției fonetice a sunetelor, consolidarea gestionării corecte a vocii, respirației și a pronunției.

IV. Al patrulea bloc constituie corecția și dezvoltarea lexico-gramaticală a vorbirii, expresivității lingvistice și extralingvistice a limbajului oral și scris. Corecția tulburărilor gramaticale și lexicale a vorbirii. Activizarea și lărgirea vocabularului de vorbire.

V. Al cincilea bloc este orientat spre prevenirea tulburărilor secundare de limbaj.

Autorii moderni Hațegan C., Buganu D., Olărescu V., Алешина Ю.А., Бетанова С.С., prezintă corecția logopedică ca pe o combinație de activități corecțional-educative și corecționale-dezvoltatoare. Principalele direcții de lucru corectiv, fiind:

- corecția senzorială a analizatorilor auditiv, vizual, motor;
- corectarea motilității (dezvoltarea motricității);
- corectarea funcțiilor cognitive (senzației, percepției, gândirii, atenției, motivației, memoriei, vorbirii etc.) și a operațiilor de gândire (analiza, sinteza, comparația, generalizarea, clasificarea, analogia, creativității etc);
- corectarea sferei emoțional-voliționale;
- corectarea personalității.

Emil Verza consideră că în aplicarea oricărui tip de terapie trebuie să se țină cont de etiologia și simptomatologia deficienței de limbaj, vârsta, particularitățile, nivelul de dezvoltare intelectuală și morală a personalității. Psihoterapie are ca scop înlăturarea fricii patologice de a vorbi și a sentimentului de inferioritate.[1, p.551].

Întrucât realizarea bocalui propedeutic este un proces de durată, se confruntă cu diverse probleme, unele din acestea fiind mai puțin abordate în literatura de specialitate. În primul rând, atragem atenția la necesitatea diversificării tehnicilor utilizate în procesul terapeutic. Este evident, că metodele și tehnicile de prevenție, stimulare și intervenție logopedică, recomandate de mai mulți autori, sunt selectate potrivit problemelor evidențiate, și aduc rezultate pozitive, orientate spre dezvoltarea mobilității aparatului articulator, auzului fonematic, respirației corecte, motricității generale (grosiere și fine) etc. Totodată, unele tehnici, nu mai puțin eficiente, însă mai rar abordate și aplicate în practica logopedică, merită pedepplin a fi readuse în atenția specialiștilor. În al doilea rând, intervenția logopedică în cazul copiilului cu tulburări severe de limbaj (polimorfe), se desfășoară în condițiile necesității de pregătire a aparatului fonoarticulator pentru implicare activă a copilului în activități de comunicare cu mijloace accesibile. Constatăm, că în aceste condiții, când suntem extrem de limitați în selectarea strategiilor de colaborare cu copilul, este foarte binevenită aplicarea metodei de presopunctură. Presopunctura este o practica simpla, non-invaziva, dilicata, aplicata de obicei ca optiune universală de intervenție, aplicată la etapa propedeutică de intervenție sau la etapa pregătitoare în cadrul ședințelor terapeutice.

În continuare, vom descrie doar unele elemente terapeutice, aplicate în perioada propedeutică de asistență a copiilor cu tulburări mixte și polimorfe, terapia craniană (mai puțin descrisă în practica logopedică), axată pe deblocarea aparatului articulator, pregătirea organelor fonoarticulatorii pentru pronunție, provocarea inițierii pronunției copiilor nevorbitori, fără a ne referi la masajul buzelor și al limbii, exercițiilor respiratorii.

Exerciții de dezvoltare a motoricii fine



Normalizarea abilităților motrice, începe de la gimnastica degetelor și a mâinilor, aplicată în terapia logopedică în scopul dezvoltării mișcărilor fine, diferențiate ale degetelor ambelor mâini. Treptat toate exercițiile devin tot mai complicate. S-a demonstrat că motilitatea mâinii influențează dezvoltarea vorbirii. Maseurul stimulează vârfulurile degetelor, palmele. Se folosesc metode de mângâiere și frământare. Masarea palmelor se efectuează cu un creion sau o cu nucă, minge micuță. Copilul rotește între palme, degete, de asupra palmelor, în jurul mâinilor obiectele propuse etc.

Terapia cranială a fost dezvoltată de medicul și osteopatul american Dr. John Upledger, între anii 1975-1983, Universitatea de Stat din Michigan din Statele Unite ale Americii. Una dintre cele mai importante funcții ale sistemului cranian este producerea, circulația și reabsorbția lichidului cefalorahidian, care are mai multe funcții importante, esențiale în metabolismul celulelor sistemului nervos central. Sistemul cranian-sacral poate fi evaluat și corectat prin palpate. Palparea ritmului acestui sistem ne informează despre zonele în care sistemul cranian-sacral funcționează normal și unde se găsesc anomalii. Dacă ritmul cranian este perturbat din diferite motive, vor apărea diverse modificări din cauza ineficienței schimbărilor metabolice. Aceste alterări pot fi localizate în domeniul otorinolaringologic (ureche, nas, laringe, sinusuri paranazale), vizual, motor, visceral, pot fi și generalizate ducând la stări depresive, oboseală, migrene.

O ședință logopedică de deblocare, relaxare și activizare a aparatului articular va începe cu exerciții specifice de miogimnastică, ceea ce presupune antrenarea și dezvoltarea aparatului fonoarticular (organele externe ce participă la realizarea limbajului). Ședințe de reflexoterapie (masaj segmentar/punctat), masaj pasiv al capului, se efectuează în dependență de tulburarea de limbaj a copilului, de starea de sănătate și emoțională.[3, p.152-160]

Terapia facială (TF) are ca scop evaluarea, diagnosticarea, tratarea și corectarea modificărilor în funcționarea sistemului cranian. Una dintre cele mai importante funcții ale acestui sistem este producerea, circulația și reabsorbția lichidului cefalorahidian.

TF este o tehnică manuală pentru evaluarea și tratarea modificărilor în funcționarea sistemului cranian. TF contribuie la eliberarea restricțiilor fizice și emoționale, care se opun circulației lichidului cefalorahidian și buneii interacțiuni între sistemul nervos și structurile corpului, cu disfuncțiile consecutive și patologiile rezultate. Este o tehnică foarte blândă, în care cantitatea de presiune manuală este în jur de 5 grame, având în vedere sensibilitatea mare a structurilor implicate.[5]

TF este utilizată pentru a trata o mare varietate de afecțiuni de sănătate, inclusiv: dureri de cap, dureri cronice de gât, tulburări oculare, amețeli, oboseală cronică, fibromialgie, dificultăți de coordonare, depresie, hiperactivitate, probleme de concentrare, sinuzită, rinită, tulburări neurologice: autism, ADD, ADHD, paralizie cerebrală, scleroza multiplă, fobii, crize de isterie, agresivitate, anxietate, dezechilibre hormonale, dificultăți de învățare, dislexie; dificultăți de vorbire, condiții de dezvoltare, disfuncții ale articulației temporo-mandibulare, tulburări ale maxilarului, nervul trigemen, încheștare, scrâșnitul din dinți (bruxism), tensiune, reducerea efectelor negative după extracțiile dentare (edem, durere), dureri de dinți, boli neurovasculare și ale imunității, dureri cronice ale mușchilor, dureri de respirație, dificultăți de coordonare motorie etc. Alte afecțiuni în care TF poate

fi de ajutor: - sindromul Down; - paralizie cerebrală; - tulburare cu deficit de atenție/hiperactivitate; - paralizia lui Klumpke; - paralizia lui Erb; - torticolis; - convulsii.[6]

Masaj facial

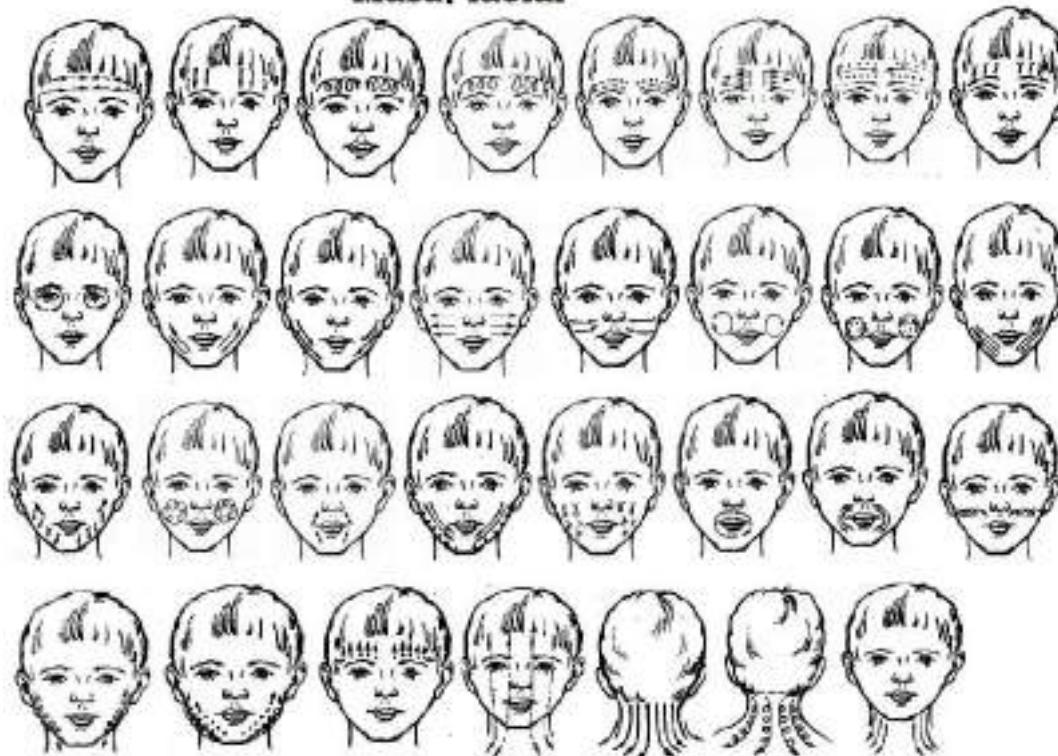


Figura 1. Masaj facial.

<https://podarilove.ru/kak-delat-massazh-rebenku-dlya-razvitiya-rechi-zadachi-provedeniya-takogo/> [4]

Un aspect important al presopuncturii este faptul, că poate fi combinată cu alte terapii, fiind utilizată individual, întotdeauna ținând cont de bunăstarea pacientului. TF este indicată pentru orice tulburare de limbaj, pentru orice grupă de vârstă și rareori are contraindicații.

Presopunctură. Masaj facial punctat.

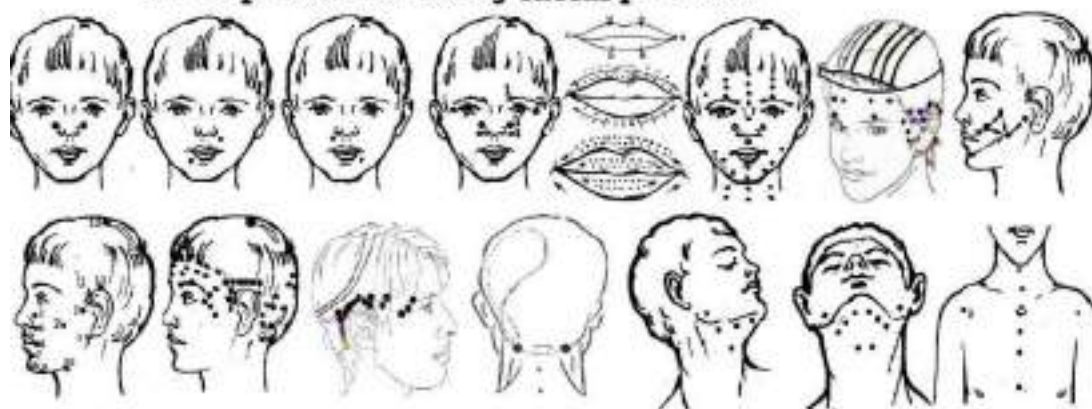


Figura 2. Reflexoterapia aparatului aticulator, aplicată în TF

<https://en.ppt-online.org/107088> [7]

Restricțiile în efectuarea masajului logopedic sunt: - boală vasculară trombotică; - boli de piele; - boli capilare; - infecții respiratorii acute; - sensibilitate excesivă a țesuturilor; - răni infectate; - amigdalită; - tuberculoză; - boli infecțioase.

Masajul facial include masajul clasic de relaxare și stimulare și masajul punctat/segmentar, care activează acele părți ale corpului în care sunt concentrate terminațiile nervoase și vasele de sânge. Fiind o tehnică extrem de blândă, se poate aplica nou-născuților, bebelușilor, copiilor, elevilor,

adultilor. O ședință de logopedie nu are o structură standard pentru toate diagnosticele logopedice. O ședință de TF poate dura în dependență de vârsta copilului și starea de sănătate și emoțională de la 1-5 minute (pentru bebeluși) și 10-15 minute maximal pentru preșcolari și școlari, în cazul tulburărilor mixte și polimorfe de limbaj. Frecvența ședințelor peste o zi. În figura 1 și figura 2 sunt prezentate exemple de masaj facial. Procedurile urmează a fi dozate, începând cu cele mai simple, primele 2-4 exemple, din modelele figurilor prezentate, complicându-le pe parcurs, cu noi exemple de masaj, în dependență de tulburarea de limbaj și starea emoțională a pacientului.

Logopedul va învăța părintele să continue acasă metodele masajului terapeutic al craniului copilului, învățându-l prealabil și ghidându-l respectiv. Astfel, se crează o relație de interdependență între logoped – copil – părinte, ceea ce va duce la un succes și o satisfacție pe măsura efortului depus.

În concluzie, efectele masajului logopedic, contribuie la normalizarea tonusului mușchilor aparatului de vorbire. În cazul bolilor severe, reduce gradul de manifestare a defectelor motorii la nivelul mușchilor implicați în articulație; - includerea mușchilor, care n-au fost implicați anterior în procesul de articulație; - activează grupul de mușchi ai aparatului de vorbire cu contractilitate insuficientă; - reduce secreția glandelor salivare, salivația, hipersalivația involuntară; - întărește reflexul faringian; - stimulează senzațiile kinestezice (simțirea propriilor părți ale corpului); - creează condiții pentru dezvoltarea mișcărilor voluntare și coordonate ale aparatului articulator etc.

Bibliografie:

1. VERZA, E., VERZA, F. E. Tratat de psihopedagogie specială. București: Editura Universității din București, 2011. p. 548-631 ISBN: 978-606-16-0006-9
2. ZUBENSCHI, E. Particularitățile vorbirii elevilor cu insuficiențe mintale severe și asociate. p.259-264/ Materialele Conferinței Științifice Internaționale ”Probleme ale științelor socioumaniste și modernizării învățământului”. 8-9 octombrie, 2020. Seria XXII, Vol. 1. Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" Chișinău, 2020. – 400 p. ISBN 978-9975-46-450-5. CZU: 082:378=135.1=111=161.1 P 93
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conf_UPSC_2020_Vol_I.pdf
3. АЛЕШИНА, Ю.А., БЕТАНОВА С.С. Логопедические технологии коррекции системного недоразвития речи различной степени проявления у детей с умственной отсталостью. Стр. 152-160./ Сб. Науч. трудов всероссийской заочной научно-практ. конф. МГУ, Москва, 2015 г. 240 с.
4. http://www.osteopraxis.pt/serv_terapia_sacrocraniana.html
5. <https://podarilove.ru/kak-delat-massazh-rebenku-dlya-razvitiya-rechi-zadachi-provedeniya-takogo/>
6. <https://fisioglobal.pt/terapia-sacro-craniana/>
7. <https://www.petrebogdan.ro/terapia-craniosacrala-ce-este-beneficii-efecte-indicatii-contraindicatii/>

CZU 37.016:82:398

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

FOLCLORUL COPILOR – COMPONENTĂ A CULTURII INTERETNICE

Maria Barbă

asistent universitar

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Mun Cahul, RM

e-mail: maria.barba48@gmail.com

orci id: 0009-0002-4280-1255

Abstract. The children's literature course at the pedagogical specialties of higher education is

a specialization discipline that aims to emphasize the masterful ideas of the proposed works and determine from their reading the means and aesthetic procedures used by the authors.

In the current context, when the globalization process is in full expansion, intercultural education and, implicitly – the formation of intercultural competence is imposed with particular importance.

Keywords: folklore, culture, intercultural education, multicultural education, carol, Christmas, New Year, the feasts plugușorul, sorcova

Cursul de literatură pentru copii la specialitățile pedagogice a învățământului superior este o disciplină de specializare care are scopul de a sublinia ideile magistrale ale operelor propuse și a determina din lectura lor mijloacele și procedeele estetice utilizate de autori.

În contextul actual, când procesul de globalizare se află în plină expansiune, educația interculturală și, implicit – formarea competenței interculturale se impune cu o deosebită pregnanță.

Astfel, în cadrul orelor de seminar și laborator și al a activității individuale, potrivit programului de studiu, sunt propuse mai multe modele de realizare în fapt a conceptelor de educație interculturală

În modul acesta, propunem un proiect de lecție-seminar la disciplina respectivă cu tema *Folclorul copiilor – componentă a culturii interetnice*

Drept urmare a studierii acestui subiect, studenții vor fi capabili:

- să definească conceptul de „folclor”;
- să distingă specificul creațiilor folclorice în versuri
- să analizeze repertoriul ceremonial pentru sărbătorile calendaristice de iarnă, primăvară la diferite culturi interetnice;
- Să estimeze rolul folclorului în formarea interculturală.

Unități de conținut:

1. Folclorul literar și copiii;
2. Rolul folclorului în educația interculturală, etnoculturală, multiculturală a copiilor de vârstă timpurie și școlară mică;
3. Folclorul copiilor – spațiu al interculturalizării.

În curriculumul pentru educația timpurie s-a inclus elemente de noutate: promovarea valorilor naționale și abordarea multiculturală a conținuturilor activităților care se vor manifesta prin atașament față de plaiul natal, prin identificarea cu poporul din care face parte, prin aprecierea și respectarea limbii materne a valorilor culturale, a tradițiilor și obiceiurilor neamului său și a minorităților naționale conlocuitoare [4, pp. 5, 6].

Astfel, educația interculturală începe de la vârsta timpurie, ținându-se cont de limba și cultura fiecărui copil din grădiniță indiferent de naționalitate, etnie, cultură și rasă.

Totodată, educația interculturală poate valorizată în educația timpurie prin activitățile etnoculturale [2, p. 32].

Educația interculturală la vârsta timpurie se realizează prin intermediul creațiilor folclorice.

Astfel, în cadrul evocării se poate utiliza metoda interactivă *Citate*.

Scenariul unei astfel de activități este:

- a) se scriu pe foi separate citate despre folclor;
 - b) se organizează studierea de către studenți în grupuri cooperante de 3-4 persoane a citatelor;
 - c) se repartizează fiecărui grup câte o foaie cu citatul pe care se vor nota cât mai multe
 - d) caracteristici evenimentul descris;
 - e) după ce grupurile fac lista, un student va enunța citatul, iar altul lista caracteristicilor.
- Studenții sunt preveniți că toate caracteristicile enunțate se referă la un singur eveniment;
- f) informația se notează pe tablă; studenților li se aduce la cunoștințe că toate caracteristicile enunțate se referă la un singur eveniment;
 - g) utilizând informația de la tablă, în grupuri cooperante, ei vor descrie evenimentul în 4-5 fraze.

h) Se repartizează textul și studenții îl citesc, apoi revizuiesc cele scrise, completând dacă e necesar; se selectează și alte citate din text, care pot deduce alte informații și scriu varianta finală.

Citate:

„Folclorul este izvorul cel mai prețios de informare ce s-a dat vreodată: vom găsi acolo icoana sufletească adevărată a fiecărui popor după localități și timpuri.”

O. Densușianu

„Folclorul nostru ... nu numai că este sublim, dar te face să înțelegi totul. E mai savant decât toată muzica așa zisă savantă și asta într-un fel cu totul inconștient, e mai melodic decât orice melodie, dar asta fără să vrea, e dulce, ironic, vesel, grav.”

G. Enescu

„Să cercetăm, să înțelegem și să cinstim credințele poporului.”

T. Pamfilie

„Creațiile folclorice sunt pietre scumpe în sânul poporului și prin urmare este o sfântă datorie de a le cânta și a le feri de noianul timpului și uitării.”

V. Alecsandri

„Cine vrea să cunoască mai de aproape cugetul și simțirea unui neam, când e vorba de viață sa religioasă, în poezia populară și în tot ce ne leagă de folclor se cuvine se cerceteze.”

S. Mehedinți

„Datinile, poveștile, muzica și poezia sunt arhivele popoarelor. Cu ele poți reconstitui oricând trecutul întunecat.”

A. Russo

„Poți să cutreieri lumea toată și să te minunezi de rezultatele civilizației, dar nimic nu-i mai fermecător decât colțul de pământ pe care te-ai născut.” V. Alecsandri [7, p. 195].

Realizarea sensului

Studierea suportului informațional din Anexa N1 și completarea succesivă a cuvintelor cheie caracteristice fiecărui concept

Știu	Vreau să știu	Învăț
Folclor		
Folclor literar		
Tradiție		
Colinda		
Crăciunul		
Moș Crăciun		
Anul Nou		
Bradul		
Plugușorul		
Semănatul		
Sorcova		
Proverbul		
Zicătorile		
Ghicitorile		
Cântec de leagăn		
Doine		
Basme		
Balada		
Cultural		
Multiculturalism		
Interculturalitate		
Interetnic		

Glosarul

Folclorul - definește ansamblul stilurilor și formelor tipice din viață specifice membrilor unei anumite comunități, concepțiile acestora despre sine, natură și societate, inclusiv totalitatea atitudinilor spirituale.

Folclorul - reprezintă o parte a culturii naționale a unui popor, reflectând în modul cel mai direct profilul spiritual și talentul artistic al unei națiuni.

Folclorul - este o totalitate a creațiilor artistice, a obiceiurilor și a datinilor populare (dans, teatru, muzică populară). Este matricea stilistică a unei limbi a unui popor.

Folclorul literar - este o parte semnificativă ce cuprinde o literatură nescrisă, totalitatea creațiilor literare care se caracterizează prin oralitate, sincretism, tradiționalism, autor anonim și spirit colectiv. Folclorul literar cuprinde specii ale genului epic (basmе, povestiri, snoave, balade), liric (doine, cântece, strigături) și chiar dramatic (teatrul popular, scenete etc.). Acestora li se adaugă creații cu caracter sentențios (proverb, zicători) cele legate de magie (descântecul) și enigmatică (ghicitorile) [3, p. 16-32].

Tradiția - înseamnă ansamblul valorilor, concepțiilor, obiceiurilor sau credințelor care se păstrează în cadrul unui popor sau chiar la nivelul umanității întregi din generație în generație. Din tradiții păstrăm înțelepciunea, statornicia, datoria de a învăța, de a deveni oameni, de a fi harnici, mândri.

Colinda - este o specie folclorică de poezie cantată, uneori recitată inspirată de obiceiurile calendaristice de iarnă.

Crăciunul - sărbătoarea Crăciunului a fost fixată de teologii români pe data de 25 decembrie sărbătoarea zilei nașterii lui Hristos.

Moș Crăciun - împarte daruri păstorești lapte, caș, urdă, smântână, transfigurarea lui Moș Crăciun într - un sfânt care aduce de ziua nașterii lui Iisus daruri copiilor.

Anul Nou - sosește la 1 ianuarie, iar în noaptea de anul Nou se sărbătorește revelionul. Pomul sau Bradul împodobit este un simbol al acestor sărbători, povestea bradului împodobit este veche și vine la noi din Germania medievală [6, p. 35].

Bradul - în Europa continentală familia coniferelor din care face parte bradul constituie unica specie de arbori cenușii, nu lasă haina verde nici în plină iarnă, astfel permanența verdelui de brad este generatoare de multe sensuri simbolice dintre care cel al optimismului și perpetuării infinite a vieții par a fi tocmai potrivite unei sărbători de revelion.

Plugușorul - obicei agrar străvechi practicat în ajunul de anul Nou, plugușorul ca spectacol prezintă un scenariu simbolică a aparatului, iar în versuri sunt descrise etapele consecutive ale producerii pâinii arat, semănat, secerat, măcinat.

Semănatul - obicei vechi în dimineața primei zile a anului băieții imită semănatul plugarilor, aruncă prin casă și prin ocolul vitelor diferite boabe, grâu, seară, orz, ovăz, porumb, floarea soarelui, mălai, mazăre, dorind gazdelor roade bogată, vite bune, sănătate și fericire.

Sorcova - se umblă în dimineața zilei de Anul Nou copiii de vârstă 5 -13 ani sorcovesc pe cei în vârstă din casă, apoi pornesc la vecini rude prieteni, lovind ușurel, ritmic cu sorcova peste umărul celor felicități, copiii le doresc belșug, sănătate, noroc. Sorcovele sunt confecționate din rămurele, din fiecare pom roditor, mai ales de meri, peri, vișini, zarzări, gutui, trandafiri.

Proverbul - sunt creații de dimensiuni reduse izvorâte din experiența de viață a maselor ce redau în mod concis sub forma unor expresii finite din punct de vedere gramatical și logic constatări și aprecieri, povețe, sfaturi cu valoare general recunoscute, proverbul oferă o lecție de înțelepciune aplicată în contexte particulare.

Zicătorile - sunt expresii figurate, fără sens finit, fiind folosite în anumite contexte, ele limpezesc sensul.

Ghicitorile - cimiturile identifică obiectele prin asocieri logice neobișnuite.

Cântecul de leagăn - este o poezie de liniștire și de adormire a copiilor. Cântecul pentru fată îi hărăzește o înfățișare plăcută. Băiatul trebuie să ajungă un viteaz care să își apere familia, neamul [1, p. 5].

Doină - poem popular liric cu o sonoritate aparte. Etimologia cuvântului doină a primit explicații diverse din limba dacă el ar deriva din numele unui zeu din latină el derivă fie din numele fluviului care scaldă hotarul sudic al României de azi Danubius, fie din numele zeiței pădurii și vânătorii Diana. În limba sârbă s- ar regăsit termenul d v o i n i ț a care denumește un fluier dublu. În limbile indo- europene el înseamnă a legăna, a alăpta.

Basmul este o specie a genului epic de mari dimensiuni în care se narează întâmplări fantastice ale unor personaje imaginare

Balada este o specie a folclorului în versuri. Baladele sunt legendare, pastorale,, istorice vitejești, familiale, baladele demonstrează că viața cere sacrificii cu deosebire atunci când urmărești împlinirea unui ideal.

Cultural - reprezintă o structură complexă, o matrice de elemente (un patern set de caracteristici cristalizație într- un anumit mod) ce determină un specific aparte pe care un anumit grup, popor, națiune, organizație l-a dobândit pe parcursul unui timp îndelungat și care reflectă cunoștințele, experiențele, credințele, valorile, atitudinile, înțelesurile, regulile,, religia noțiunile de timp și spațiu, concepția despre lume, viață, Univers, obiectele materiale și manifestările simbolice, artă, literatură, muzica, dansul.

Multiculturalism – ca teorie politică, reprezintă prezența pe teritoriul unui stat a mai mult de o comunitate culturală, etnică, națională, religioasă. Care dorește să- și protejeze identitatea ,valorile și practicile pe care le împărtășesc membrii săi. Punctul de plecare a tuturor reflecțiilor contemporane asupra multiculturalismului trimite la ideea că identitatea fiecăruia se definește mai degrabă pornind de la apartenențele culturale multiple ale individului, decât de la însuși individualitatea sa proprie unei concepții universaliste despre om.

Interculturalitatea este termenul ce denumește contactul dintre culturi, existența unui dialog între acestea și nu, în ultimul rând, interacțiune și influența pe care o primesc reciproc interculturalitatea prezintă interpretează și reevaluează experiența socială a diversității și a diferențelor.

Interetnic - adjectiv între, dintre etnii (inter + etnic) [5, p. 36].

Reflecție:

Răspunsuri individuale la întrebările incluse în rubrica *Vreau să știu* urmate de înregistrarea și împărtășirea lucrurilor învățate.

Extindere:

Eseu reflexiv (la alegere):

Tradițiile și obiceiurile de iarnă în familia mea,

Folclorul copiilor în cadrul sărbătorilor de iarnă în grădiniță

Folclorul copiilor în cadrul sărbătorilor de primăvară în clasele primare.

Activitate individuală:

Cercetarea folclorului calendaristic de primăvară la diferite popoare, dragobete, mărțișor, legende.

Recital de poezii; sărbătorile Paștelui, Paștele blajinilor.

Tradițiile reflectate prin folclorul literar, obiceiurile și datinile sunt nu numai o dovadă a preocupării poporului nostru pentru perpetuarea ființei naționale, dar și un izvor nesecat pentru pedagogia cultă. Creația populară orală conține cele mai înalte aspirații ale poporului de bine, cinste, frumos și omenie, de întruchipare a idealului de personalitate.

Educatorii, învățătorul trebuie să folosească în activitatea instructiv-educativă folclorul pentru a trezi interesul copiilor față de creația populară, față de tradițiile și obiceiurile etniilor conlocuitoare.

Bibliografie:

1. Băieșu, N. Folclorul copiilor. Chișinău: Editura Arc, 2015.
2. Cadrul de referință al educației timpurii din RM. Chișinău, 2018.
3. Cojocar, M. Literatura română pentru copii. Editura Universității din Ploiești,2004.
4. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Liceum, 2019.

5. Goraș-Postică. Educație interculturală. Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi. Chișinău: centrul educațional PRO DIDACATICA, 2020.
6. Granaci, L. Sărbători. Obiceiuri. Tradiții. Activități extracurriculare. Ghid pentru cadrele didactice. Chișinău: *Epigraf*, 2008.
7. Manea, A. D.; Stan, C. Folclorul - între trecut și viitor. Cluj-Napoca: editura ARCADIA, 2009.

CZU: 376

orcid/ 0000-0002-6090-8956

orcid/0000-0003-1311-910X

FORMAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE A ELEVILOR CU CES DIN MEDIUL INCLUZIV

Elena Crișan

profesor logoped, drd.

Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu"

Tecuci, jud. Galați, România

e-mail: elena81crisan@gmail.com

orcid: 0000-0002-6090-8956

Valentina Stratan,

doctor, conferențiar UPS „Ion Creangă”

mun. Chișinău, RM

e-mail: vstratanmd@yahoo.com

orcid: 0000-0003-1311-910X

Abstract: The more serious the mental deficiency, the more the verbal communication loses more and more of its content, it becomes poorer, lacking in coherence and force. Communication skills and abilities presuppose an adequate primary understanding of oral and written speech in accordance with the situation of speech communication, as well as the creation of oral monologic and dialogic discourses on relevant socio-cultural, moral, ethical, everyday and educational topics, in accordance with the objectives and the communication situation. Children with disabilities experience considerable difficulties in understanding and using comparisons, epithets, metaphors. The pace of speech development is delayed due to the child's low activism, reduced interest in what surrounds him and, including, in communication.

Key words: inclusive education, mental deficiency, language disorders, communication skills, verbal communication.

Una dintre cele mai răspândite caracteristici ale copiilor cu deficiențe mintale o reprezintă întârzierea în dezvoltare, inclusiv în dezvoltarea limbajului. Fenomenul întârzierilor sau al nedevelopării unor aspecte ale limbajului este menționat, practic, în orice definiție sau descriere a deficienței mintale [2, p. 282]. Afirmția se referă în primul rând, la limbajul verbal ca mijloc general de învățare și comunicare. În același timp, însă, se referă și la orice altă situație de comunicare cu mediul social ambiant, inclusiv la situația semiotică ce se creează în realitatea școlară, atunci când, în cadrul activităților de învățare, se face apel la diferite mijloace specializate de semnificare și de transmitere a mesajului didactic. Cu cât deficiența mintală este mai gravă, cu atât comunicarea verbală pierde tot mai mult din conținut, devine tot mai săracă, lipsită de coerență și forță. Comunicarea este laconică și încărcată deseori de violențe verbale, însoțită de o gestică și pantomimică exacerbate, dezagreabile și relativ neadecvate la conținut.

Comunicarea gestuală îndeplinește funcții diferite, ea având rol de susținere, suplinire și completare a comunicării verbale [ibidem, p. 290]. La copiii cu deficiențe se atestă nedeveloparea vorbirii ce se

caracterizează prin dereglarea tuturor laturilor: semantică, gramaticală, fonetică, în primul rând atrăgând atenția limitarea și sărăcia vocabularului.

Limbajul verbal reprezintă după cum se știe principalul domeniu în care se manifestă funcția de simbolizare sau funcția semiotică. Ea constă în ”posibilitatea de a reprezenta un lucru (un semnificat oarecare: obiect, eveniment, schemă corporală, etc) cu ajutorul unui semnificant diferențiat ”sau în capacitate de a descoperi unui obiect reprezentarea sa iar reprezentării sale – semnul potrivit”.

Fiind considerată drept una dintre funcțiile umane specifice, cu apariție relativ târzie, în filogeneză, caracterizată prin grad sporit de fragilitate în fața acțiunii factorilor patogeni la copii cu deficiență mintală, funcția semiotică se află în starea accentuată de nedezvoltare. După cum demonstrează C. Păunescu și I. Mușu, manifestarea tulburărilor funcției semiotice, chiar și la nivelul limbajului nonverbal al acestor copii, reprezintă ”unul din cele mai serioase handicapuri ale procsului informațional, dar, mai ales, funcțional, de comunicare cu mediul înconjurător” [1, p. 261].

E. Verza, de asemenea, evidențiază fragilitatea și labilitatea comportamentului verbal al copiilor cu deficiențe mintale manifestate prin grave dificultăți de exprimare logico-gramaticală a conținutului situațiilor în care se află și de adaptare a conduitei verbale la modificările ce se produc în mediul înconjurător.

În vocabularul utilizat de câte această categorie de copii, contată Roșca Mariana, predomină substantivele, numărul de verbe este mai mic decât în vorbirea copiilor fără deficiențe. ”Cu cât partea de vorbire este mai lipsită de suport concret, cu atât utilizarea ei este mai sporadică. Din această cauză, frecvența predominantă a substantivului față de celelalte părți ale vorbirii se menține mai mult timp decât la copii normali.

Copiii cu deficiențe întâmpină dificultăți considerabile în înțelegerea și utilizarea comparațiilor, epitetelor, metaforelor. La acești copii dezvoltarea vorbirii active este afectată în măsură mai mare decât dezvoltarea vorbirii pasive. După o activitate îndelungată cu specialistul copii ajung să înțeleagă sensul mesajului adresat lor prin actul vorbirii, să realizeze instrucțiunile date. Dar nu vorbesc. Ritmul de dezvoltare a vorbirii întârzie din cauza activismului scăzut al copilului, interesului redus față de ceea ce îl înconjoară și, inclusiv, față de comunicare.

Caracterul precar al comunicării este amplificat de inadecvarea condițiilor socio-culturale, dar și de instituționalizarea de la vârstă fragedă a copilului cu deficiențe. Absența unor deprinderi durabile de comunicare în contexte sociale cât mai variate blochează inițierea și cultivarea unor relații interpersonale de calitate ceea ce îi menține pe copii cu deficiență mintală într-o continuă stare de izolare. Deficiențele de comunicare sunt însoțite de deficiențele comportamentale. Gradul redus de curiozitate de care dau dovadă acești copii și referențialul comun extrem de limitat diminuează, practic până la dispariție completă, interesul pentru intercunoaștere.

Analizând tipologia distanțelor psihologice în comunicare, E. Verza observă că ”distanța psihologică se diminuează până la ștergerea ei totală în condițiile când comunicarea se desfășoară între handicapați și este dependentă de gravitatea deficienței, iar dacă la comunicare participă, alături de handicapați, și subiecți normali, distanța psihologică se amplifică pentru aceștia din urmă și rămâne relativ neconștientizată decâtre primii.

Studiind dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiență mintală, D. V. Popovici remarcă importanța educării și corectării limbajului la această categorie de subiecți deoarece antrenează ”limbajul, mai ales sub aspect semantic, în strânsă legătură cu gândirea, contribuind, în final la realizarea unor progrese în sfera personalității, realizând o mai bună adaptarea a acestor indivizi la mediul de existență” [3, p. 85].

Înțelegerea mesajului verbal implică, pe de o parte, aspectul gramatical al vorbirii, adică latura sa exterioară, iar pe de altă parte, aspectul semantic, reprezentând latura sa de conținut. În perioada de dezvoltarea a limbajului la copilul fără deficiență între aceste două aspecte poate să existe o oarecare disociere, dar, odată cu maturizarea psihică, ele se prezintă din ce în ce mai unitar.

Cercetările comparative vizându-i pe copii cu și fără deficiențe de diferite tipuri demonstrează că, în ceea ce îi privește pe copiii cu deficiențe mintale, disocierea respectivă se menține, adesea, până la vârste avansate. În locul generalizărilor semantice, elevii cu deficiențe mintale recurg, de regulă,

la reproducerea unor tipare verbale, constituite și consolidate prin experiența lor anterioară. De asemenea, în locul unor activități conștientizate în urma explicațiilor verbale, ei apelează frecvent la imitație, la preluarea modelelor de acțiune întâlnite în mediul lor, chiar dacă modelele respective nu sunt potrivite în cazul dat.

Copilul cu deficiențe mintale, în comparație cu cel fără deficiențe, prezintă o întârziere considerabilă în dezvoltarea limbajului (gângurit – la 2 ani, cuvinte la trei ani, primele propoziții – la 7 ani). Acest retard este cauzat de specificul proceselor psihice care îi creează acestui copil dificultăți de însușire a comportamentului lingvistic corect și, ca urmare, au de suferit relațiile sale cu mediul în care trăiește și învață.

Forma și gravitatea deficienței lingvistice afectează mai mult sau mai puțin funcțiile comunicării, aceasta devenind ”labilă, cu momente de stagnare și cu dezvoltări progresive, lente, fapt ce se corelează cu însușirile dominante de personalitate prin exercitarea unor influențe reciproce, ca apoi să se evedențieze în comportamente globale ce au tendință de a se obiectiviza într-o formă specifică pentru fiecare subiect în funcție de condiția de ansamblu a întregului psihism” [3, p. 17-18].

Spre deosebire de comunicarea verbală a copilului fără deficiențe, la copiii cu deficiențe mintale, în funcție de gravitatea acestor, comunicarea este marcată de laconism exagerat (așa numitul ”stil telegrafic”) și de agresivitate verbală. Aspectele semantice ale vorbirii cedează în fața celor pragmatice, informații vehiculară nu posedă claritatea și puterea de convingere necesare pentru a asigura un echilibru adecvat cu mediul. În plus, acești copii nu-și pot manifesta plener în exprimarea și în recepțarea ideilor, emoțiilor, atitudinilor achizițiile verbale anterioare. Dizabilitatea de limbaj ridică în fața acestor copii obstacole, de multe ori – insurmontabile, care îi împiedică să se simtă liber în acțiuni și în exprimarea gândurilor. Atunci când sunt implicați, într-o conversație, este ușor de observat reținerea și teama lor de avobi inerția, rigiditatea verbală și comportamentală.

Conform lui C. Păunescu, comunicarea la această categorie de copii este perturbată de tulburări de limbaj, adeseori profunde, care necesită tratament logopedic. Limbajul copilului cu deficiență mintală nu este operațional în plan formal – logic și acesta nu devine niciodată operațional, deoarece cuantumul de simbolizare este sub limita procesului de reflectare. Copii din categoria respectivă prezintă o conduită verbală simplificată, mutilată, neorganizată, iar transportul de informații se face incomplet atât din punctul de vedere al recepției, cât și din punctul de vedere al producerii. Comunicarea verbală a copilului cu deficiență mintală este distorsionată. El face puține comentarii, adresează un număr mic de cereri partenerilor, pune puține întrebări, dă dovadă de posibilități reduse în a-și exprima atitudinile și sentimentele în mod virtual, evită comenzile.

E. Verza arată că tipul și gravitatea deficienței produc o perturbare mai mică sau mai mare a funcțiilor de recepție și de expresie în comunicarea verbală ceea ce influențează negativ relațiile cu cei din jur și comportamentul social al copilului. Ca rezultat, informația vehiculată nu poate cuprinde toată gama evenimentelor și, deci nu asigură adaptarea adecvată la mediul înconjurător. Așa se explică faptul că la copiii cu deficiențe de intelect comunicarea este labilă cu momente de stagnare / blocaj cu evoluții ascendente lente. Cu cât deficiența este mai gravă cu atât comunicarea verbală este mai săracă, anostă, incoerentă, în timp ce gestica și mimica devin exacerbate, dezagreabile pentru cei din jur, inadecvate sub aspect conținutal.

Raportată la copiii cu deficiențe de intelect la care se atestă și anumite tulburări de limbaj, inclusiv severe și profunde, această sarcină complexă va putea fi dusă la bun sfârșit doar printr-o abordare multi aspectuală, prin implicarea echipei pluridisciplinare, din care să nu lipsească logopedul, psihopedagogul alți specialiști în domeniul comunicării.

Cu referință la aplicarea programelor și metodelor sistematice și concrete de reabilitare a elevilor cu deficiență mintală, D.V. Popovici precizează că specialiștii sunt optimiști argumentând prin date experimentale că, atunci când acestea sunt utilizate competent, chiar în momentul intrării în școală programele de intervenție terapeutică ce vizează dezvoltarea limbajului, are de câștigat capacitatea acestor elevi de a asimila cunoștințe și de a achiziționa abilități elementare de comunicare și convingere, sporește activismul cognitiv, avansează procesul de formare a deprinderilor esențiale de viață [2, p. 152].

Achiziția limbajului la copil depinde de nivelul de dezvoltare psiho-motorie. Comunicarea este un proces de învățare prin imitație. Copilul aude cuvintele adultului și este stimulat să imite sunete. Copilul învață, la început, sunetele, apoi emiterea și diferențierea lor reprezintă baza învățării limbajului. Dezvoltarea înțelegerii și a auzului sunt esențiale în însușirea comunicării. În cazul copiilor cu dizabilități mintale, se propun ca strategii educaționale:

- corectarea repetată, dar calmă, a greșelilor de exprimare;
- stimularea copilului în vederea nuanțării limbajului;
- accent pe abilitățile de ascultare;
- suport verbal și vizual combinat;
- asocierea obiect-imagini-cuvânt-desen;
- folosirea unui limbaj familiar și previzibil;
- solicitarea copilului de a repeta cerințele date;
- cerințele vor fi date în ordinea logică a execuției lor, cât mai clar cu putință;
- comunicare permanentă, de orice tip și sub orice formă.

Dezvoltarea comunicării copiilor cu dizabilități depinde în primul rând de mediul în care trăiește. Un climat în care îi sunt asigurate protecția, afecțiunea, un mediu securizant atât acasă, cât și la școală este o premisă a dezvoltării limbajului [5, p.98]

Deficiența mintală se caracterizează prin incapacitatea relativă de adaptare la complexitatea mediului social, datorită afectării proceselor de gândire și a dezvoltării insuficiente a limbajului. Copilul deficient mintal prezintă două distorsiuni principale ale dezvoltării limbajului: încetineala și pasivitatea, pe de o parte, și inerția pe de altă parte [4, p. 215].

În primul caz, nivelul dezvoltării limbajului îl urmează pe cel al logicii, el fiind atât încetinit, greoi, cât și prematur terminat. Vârsta mintală reprezintă un factor esențial în performanțele lingvistice ale copiilor deficienți mintali. Deficiențele limbajului la copilul cu debilitate mintală se manifestă sub variate aspecte: al volumului vocabularului, al complexității frazelor utilizate, al expresivității vorbirii, articulării, fonetice și ritmului vorbirii. La rândul ei, comunicarea verbală este labilă, cu momente de stagnare și cu dezvoltări progresive lente, ceea ce exprimă o anumită fragilitate care se reflectă asupra personalității și comportamentului. Datorită unei experiențe verbale limitate, copilul cu debilitate mintală întâmpină greutăți în procesul de însușire a cunoștințelor.

Caracteristicile copiilor cu deficiență mintală fac uneori imposibil însușirea unei modalități de a comunica eficient, rămân la anumite etape ale comunicării, la cea concretă, de exemplu, neputând depăși anumite limite determinate de propriul deficit cognitiv [6]. În plus, acești copii nu-și pot manifesta plinar în exprimarea și în recepțarea ideilor, emoțiilor, atitudinilor achizițiile verbale anterioare. Dizabilitatea de limbaj ridică în fața acestor copii obstacole, de multe ori – insurmontabile, care îi împiedică să se simtă liber în acțiuni și în exprimarea gândurilor. Atunci când sunt implicați, într-o conversație, este ușor de observat reținerea și teama lor de a vorbi, inerția, rigiditatea verbală și comportamentală.

Devine cert ca comunicarea didactică în cazul educației copiilor cu dizabilitate de limbaj să devină din ce în ce mai mult terapeutică, cu utilizarea diverselor mijloace care îi sporesc eficiența: jocul, modelarea, comunicarea cu ajutorul imaginilor sau a gesturilor etc. De aceea cadrul didactic trebuie să identifice numeroase modalități de a transmite informația și de a obține feedbackul. Acesta din urmă va fi de multe ori oferit în manieră non-verbală, trebuind interpretat pentru a ști cum urmează să acționăm. Tocmai de aceea, unul dintre elementele importante ale procesului terapeutic-educativ realizat este acela al echipei interdisciplinare, al parteneriatului funcțional pentru o mai bună adaptare a metodelor la specificul elevului. În cadrul comunicării se urmăresc câteva scopuri principale, și anume: receptorul să ne citească/asculte cu atenție mesajul; să ne înțeleagă mesajul; să accepte comunicarea cu noi: emițătorul să poată produce schimbări asupra receptorului (îmbogățirea cunoștințelor, schimbări atitudinale, dezvoltarea vocabularului etc.) [ibidem].

La îndemâna profesorului sunt diverse strategii și intervenții utile, direcționate spre formarea competenței de comunicare, astfel încât să fie încurajat și cel mai mic progres al elevului cu deficiență mintală. O bună metodă, care poate fi folosită cu o maxima eficiență, este învățarea prin cooperare.

Astfel elevii se pot ajuta reciproc, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce o sarcină a grupului la bun sfârșit. În ceea ce privește activitățile didactice destinate elevilor cu deficiență mintală, este necesară utilizarea materialelor intuitive. Spre exemplu, în cadrul lecturilor, vocabularul se poate îmbunătăți prin contactul nemijlocit al elevului cu textul literar.

În vederea asigurării urmăririi conștiente a textelor literare de către elevi, aceștia trebuie să înțeleagă sensul fiecărui cuvânt, sintagme, propoziții sau fraze. Astfel, în cazul citirii și comentării unui text care abundă în termeni noi, explicarea acestora trebuie făcută în cadrul unei discuții pregătitoare, prin prezentarea de tip etichetă verbală astfel încât, la citirea model, elevii să fie capabili să înțeleagă textul. Succesul acestor activități rezidă tocmai în faptul că, semnificația noțiunilor la copii cu deficiență mintală este strâns legată de concret, de corespondență cu lumea obiectelor, datorită specificului gândirii sale. În asemenea caz se asigură suportul indispensabil formării la copii a noțiunilor și abilităților de comunicare [7].

În practica la clasă, pot fi folosite diverse modalități pentru formarea la copiii cu deficiență mintală a abilităților de comunicare:

- reproducerea obiectului, desemnat de cuvânt, prin desene, machete, mulaje, hărți, filme ș.a. constituie o cale eficientă de pătrundere a acestora în vocabularul operațional al copilului,
- explicarea cuvântului prin imitarea acțiunilor desemnate, procedeu ce e o fuziune a conceptelor lui Piaget și Galperin, după care, gândirea copilului operează cu acțiuni interiorizate, care se constituie în scheme operatorii și care devin instrumente ale vorbirii,
- explicarea prin mimare a unor stări sufletești sau procese mai complexe din mediul înconjurător, descrierea unor acțiuni ample, cu ajutorul mimicii și pantonimelor, cuprinzând o serie de elemente din domeniul “jocului de scenă” din arta dramatică,
- utilizarea convorbirii constituie o metodă mai evoluată pentru activizarea vocabularului, în care se pretinde elevilor să răspundă mai explicit, în propoziții dezvoltate, evitând răspunsurile stereotipe, de tipul afirmațiilor, negațiilor sau interjecțiilor monisilabice,
- folosirea povestirilor reprezintă un model de vorbire corectă și expresivă, care stimulează interesul copiilor și dorința acestora de a povesti și repovesti textul respectiv,
- utilizarea de ilustrații, reproducerea pe bază de poze, desene etc. oferă posibilitatea înțelegerii într-un context mai larg și concret semnificația cuvintelor [ibidem].

Bibliografie:

1. PĂUNESCU, C., MUȘU, I. *Psihopedagogie specială integrată; Handicapul mintal, handicapul intelectual*. București, Ed. Pro Humanitate. 1997
2. POPOVICI, D.V. *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*. București, Ed. Pro Humanitate. 2000.
3. RADU, Gh.. *Psihopedagogia școlarii cu deficiență mintală*. București, Ed. ProHumanitate. 2000
4. TOBOLCEA, I. *Tehnici audio-vizuale moderne în terapia logonevrozei*. Iași, Ed. Universității "Al. I. Cuza". 2013.
5. Revista *PSICES, revistă de psihopedagogie specială*, Nr. 1/2021, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă "Delfinul", Constanța, Aprilie 2021. ISSN 2784-0816, ISSN – 1 2784-0816, redactor Darie Viorel.
6. http://articole.famouswhy.ro/aspecte_ale_comunicarii_didactice_la_copilul_cu_deficienta_mintala/
7. https://ccdutulcea.ro/wp/wp-content/uploads/revista/7/nr.7_Darie-Elena_Formarea-abilitatilor-de-comunicare-la-copiii-cu-CES.pdf

CZU: 338.43

<https://orcid.org/0000-0002-9387-465X>

INTERCULTURALITATEA ABORDATĂ ÎN POLITICILE EDUCAȚIONALE NAȚIONALE

Olga Dicusară

asistent universitar USM din Chișinău, RM

e-mail: negruta_olga@inbox.ru

orcid.id: 0000-0002-9387-465X

Abstract. Intercultural education is a current priority of Moldovan society, being reflected in international and national educational policies. The European Reference Framework regarding the system of key competences for lifelong learning, the Sustainable Development Goals, the European Union - Republic of Moldova Association Agreement, the "European Moldova 2030" National Development Strategy, the "Education 2030" development strategy, the Reference Framework of the National Curriculum, the Education Code of the Republic of Moldova, etc. addresses and capitalizes on the intercultural dimension as a necessity of the contemporary world.

Keywords: intercultural education, educational policies, national documents, democratic society, rights and equalities, cultural diversity, generally-human values, gender equality, social inclusion, european integration.

În Republica Moldova, *educația* reprezintă o prioritate națională, fiind factorul de bază în promovarea valorilor democratice, a asigurării drepturilor omului, a cetățeanului, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în valorificarea aspirațiilor de integrare europeană, cu rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere.

Republica Moldova promovează o politică educațională racordată la politicile educaționale europene și internaționale, relevantă pentru soluționarea problemelor și nevoilor actuale ale sistemului educațional și ale beneficiarilor acestuia. Documentele de dezvoltare strategică a sistemului de învățământ demonstrează preocuparea Guvernului Republicii Moldova pentru schimbarea accentelor în educație, în favoarea calității și sustenabilității, dar și pentru dezvoltarea competențelor-cheie de învățare pe parcursul întregii vieți.

Cadrul European de Referință al Competențelor-cheie pentru Educație și Formare pe Parcursul Întregii Vieți (Bruxelles, 22 mai 2018) stabilește opt competențe-cheie de care au nevoie toți cetățenii Planetei pentru împlinirea și dezvoltarea personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială, un stil de viață durabil, o viață de succes în cadrul unor societăți pașnice, o gestionare a vieții care ține seama de aspecte legate de sănătate și cetățenie activă.

Acestea sunt dezvoltate începând din copilăria mică și pe tot parcursul vieții adulte, prin intermediul învățării formale, nonformale și informale, cât și în toate contextele de viață, inclusiv familie, școală, locul de muncă, vecinătate și alte comunități.

Fiecare dintre aceste competențe prezintă o valoare în sine, asigurând dreptul la o viață de calitate în societate.

Astfel, Cadrul de referință stabilește opt competențe-cheie:

- a) competențe de alfabetizare;
- b) competențe multilingvistice;
- c) competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii;
- d) competențe digitale;
- e) competențe personale, sociale și de a învăța să înveți;
- f) competențe cetățenești;
- g) competențe antreprenoriale;
- h) competențe de sensibilizare și expresie culturală.

Toate competențele-cheie sunt considerate la fel de importante; fiecare dintre acestea contribuie la o viață de succes în societate. Competențele pot fi aplicate în diferite contexte și în diferite combinații. Ele se suprapun și se întrepătrund; aspectele esențiale dintr-un domeniu pot sprijini competențele dintr-un alt domeniu. Aptitudini cum ar fi gândirea critică, soluționarea problemelor, munca în echipă, aptitudinile de comunicare și negociere, aptitudinile analitice, creativitatea și aptitudinile interculturale fac parte integrantă din competențele-cheie [3].

De aici, deducem rolul considerabil a *competenței interculturale*, care se înscrie în aria competențelor civice, alături de cele personale și interpersonale, incluzând toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace la viața socială și profesională, fiind legată în mod direct de bunăstarea individuală și colectivă. Aceste competențe vizează cetățenia democratică, utilizarea cunoștințelor, a deprinderilor, valorilor și atitudinilor necesare pentru a promova incluziunea, justiția și dezvoltarea durabilă, respectând toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului.

Puțin mai devreme, la 25 septembrie 2015, la Summit-ul privind Dezvoltarea Durabilă, 193 de state membre ONU au adoptat Agenda 2030 de Dezvoltare Durabilă, care cuprinde 17 *Obiective de Dezvoltare Durabilă* (ODD). Agenda 2030 a fost elaborată în baza Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului (ODM), care au expirat la finele anului 2015.

Astfel, pe lângă teme precum eradicarea sărăciei, educația și sănătatea, au fost încorporate și teme noi, precum societățile pașnice și incluzive, lupta împotriva inechității și injustiției. Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă cuprinde un set de 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă (ODD) axate pe trei arii principale de dezvoltare durabilă: economie, societate și mediu. Obiectivele de Dezvoltare Durabilă sunt prezentate în *figural* de mai jos.



Fig.1 Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD)

În contextul problematicei noastre este foarte important de remarcat relevanța Obiectivului 4 - *Educație de calitate*, garantarea unei educații de calitate și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții pentru toți. Acesta are drept scop asigurarea că toți oamenii, indiferent de sex, vârstă, rasă și origine etnică, precum și persoanele cu handicap, migranți, persoanele indigene, copii și tineri, în special cei aflați în situații vulnerabile, să poată să învețe pe tot parcursul vieții, pentru a-i ajuta să dobândească cunoștințele și abilitățile necesare pentru a utiliza oportunitățile și participarea deplină în societate.

ODD 4 urmărește să promoveze realizarea dreptului fundamental al omului la educație, iar punerea sa în aplicare este esențială pentru implementarea cu succes a tuturor celor 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă. ODD 4 subliniază faptul că educația reprezintă fundamentul pentru soluționarea provocărilor sociale, ecologice și economice cu care se confruntă astăzi lumea. Mai mult de atât, recunoaște că echitatea în ceea ce privește accesul la o educație de calitate pentru fete și băieți, femei și bărbați este esențială pentru atingerea egalității de gen, reducerea mortalității infantile, căsătoriei întârziate și dezvoltarea liderilor de sex feminin.

Dimensiunea interculturală este reflectată și prin ODD 5, *Egalitatea de gen*, ce implică realizarea egalității de gen și împuternicirea tuturor femeilor și a fetelor, dar în același timp susținută

și de ODD 10, *Inegalități reduse*, care are drept scop reducerea inegalităților în interiorul țărilor și de la o țară la alta.

Provocarea, la nivel global, ce ține de implementarea obiectivelor de dezvoltare durabilă este foarte semnificativă. Pentru o mai bună integrare și interacțiune cu întreaga comunitate educațională internațională, Republica Moldova a aderat la această acțiune, iar instituțiile de învățământ sunt încurajate să se alăture inițiativei globale organizate în întreaga lume, în vederea obținerii de progrese, nu doar în ceea ce privește ODD 4, cât și întreaga Agendă 2030 [6].

Mai ales că, Republica Moldova, fiind o țară europeană, are o istorie comună și împărtășește valori comune cu statele membre, angajându-se să le pună în aplicare și să le promoveze prin *Acordul de Asociere Uniunea Europeană - Republica Moldova*, contribuind astfel la integrarea economică treptată și la aprofundarea asocierii politice.

Prin prezentul Acord de asociere ține să consolideze respectarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale, inclusiv a drepturilor persoanelor care aparțin minorităților, principiile democratice, statul de drept, precum și buna guvernare. Deci, obiectivele dialogului politic subliniază din nou rolul considerabil a dimensiunii interculturale, contribuind la consolidarea reformelor politice naționale [1].

Dat fiind că educația este atât un scop în sine, cât și un mijloc ce contribuie la atingerea obiectivelor de dezvoltare socioeconomică a țării, *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* (SD „Educația 2030”) elaborată în conformitate cu: Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”, Planul de acțiuni al Guvernului Republicii Moldova pentru anii 2021-2022, Obiectivele Dezvoltării Durabile ale ONU, Acordul de Asociere Republica Moldova – Uniunea Europeană, Competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (Bruxelles, 2018), Declarația de la Incheon (2015); Carta Consiliului Europei cu privire la Educația pentru Cetățenie Democratică și Educația pentru Drepturile Omului, valorifică pilonii și obiectivele de dezvoltare durabilă prevăzute în Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030” și le transpune în axe valorice și viziuni strategice asupra dezvoltării educației pe termen mediu și pe termen lung [7].

În conformitate cu Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova Europeană 2030”, Strategia de Dezvoltare „Educația 2030” este axată pe oferirea oportunităților tuturor oamenilor, de a-și dezvolta de la vârstă fragedă, pe tot parcursul vieții, deprinderi, cunoștințe, abilități și competențe necesare pentru a-și valorifica cât mai bine potențialul atât în viața personală, cât și în cea profesională. Educația de calitate, de la o vârstă timpurie, este asociată cu un șir de beneficii, precum îmbunătățirea stării de sănătate, implicarea civică și socială, un climat de securitate și de confort social mai bun, protecția mediului, intoleranța față de corupție, ceea ce implicit are și o contribuție majoră în creșterea productivității economiei naționale.

Așadar, viziunea strategică asupra dezvoltării educației se axează pe obiectivele de dezvoltare ale *Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova Europeană 2030”*. Chiar și în acest context, unul dintre obiectivele strategiei se referă la - Ridicarea nivelului de cultură și de dezvoltare personală – adică sistemul de educație prin valențele sale trebuie să asigure educația inter- și multiculturală în baza valorilor, tradițiilor naționale, dar și diversității culturale, precum și dezvoltarea personală și cetățenia activă [9].

Cel mai sigur capital al Republicii Moldova este capitalul uman, spre care trebuie orientată politica de dezvoltare durabilă a țării. Factorul-cheie în formarea capitalului uman este sistemul de educație – cel mai adecvat în soluționarea provocărilor sociale, economice, demografice cu care se confruntă astăzi Republica Moldova.

Astfel, nu trebuie să rămânem indiferenți la ce învață elevii și cum investesc în formarea și dezvoltarea personalității lor. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* asigură implementarea unor schimbări de esență, prevăzute de Codul Educației al Republicii Moldova (2014), dar și de alte documente internaționale care reglementează spațiul european pentru educație.

În contextul acestor documente naționale și internaționale, dezvoltarea Curriculumului Național devine o direcție strategică de asigurare a calității învățământului general. Dezvoltarea

Curriculumului Național nu este izolată de contextul internațional și cel național. Dimpotrivă, acești factori, în mare parte, determină orientările și metodologia schimbării curriculare:

- Globalizarea a provocat interdependența economiilor, creșterea concurenței, migrația, necesitatea unor specialiști de înaltă calificare, capabili să se adapteze la diferite condiții etc.;

- Digitalizarea și extinderea tehnologiilor informaționale și comunicaționale a generat schimbarea paradigmei de cunoaștere și de formare a competențelor;

- Crizele financiare și provocările politice/economice determină noi valențe și oportunități educaționale, precum ar fi: educația pe parcursul întregii vieți, educația pentru toți și pentru fiecare, dezvoltarea integrală și integră a personalității, educația centrată pe cel ce învață etc.

Finalitățile educației trebuie să permită deschideri față de valori diverse, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea.

Un concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ este cel de profil al absolventului. *Profilul de formare al absolventului* reprezintă o componentă reglatorie a Curriculumului Național. Capacitățile, atitudinile și valorile (competențele) vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea Curriculumului Național.

Astfel, Curriculumul Național trebuie să fie direcționat spre pregătirea viitorilor cetățeni care vor fi:

- persoane cu încredere în sine și în propriile forțe, își cunosc bine potențialul, gândesc independent, se pot adapta la schimbări, demonstrând autonomie și integritate morală;

- deschiși și doritori să învețe pe parcursul întregii vieți, progresând treptat și ajungând la rezultate conform capacităților personale, pentru a fi capabili să facă față cu succes provocărilor unei societăți și unei economii ale cunoașterii și unui mediu în schimbare perpetuă;

- activi, proactivi și productivi, creativi și inovatori, capabili să-și asume riscuri rezonabile, să comunice eficient și să lucreze eficient în echipe pentru binele comun;

- și nu în ultimul rând, angajați civic și responsabili, asumându-și conștient valorile general-umane importante pentru o societate democratică, care își cunosc, apreciază și promovează identitatea culturală, sunt cetățeni activi, conștienți și angajați, care contribuie, în mod eficient, la dezvoltarea și prosperarea societății [2].

Așa cum menționează autoarea V. Goraș-Postică, elevii trebuie să facă față în mod activ caracterului multietnic și multicultural al societății moldovenești, pentru a se raporta într-o manieră constructivă și pozitivă acestei diversități; să manifeste respect pentru drepturile lor și ale celorlalți, indiferent de etnia, limba, cultura, religia, genul, vârsta sau statutul social al acestora; să respecte credințele sociale și culturale ale celorlalți, respingând orice tip de intoleranță, extremism și rasism; să demonstreze responsabilitate pentru sine și cei din jur, pentru societate și mediu; să exercite în mod activ și responsabil drepturile proprii, respectând și drepturile celorlalți; să prețuiască diversitatea; să demonstreze toleranță și atitudine incluzivă; să practice și să promoveze valorile umane în viața cotidiană (respectul demnității personale; lupta împotriva prejudecăților și discriminării de orice tip, împotriva sărăciei și marginalizării; promovarea egalității de gen etc.) [5, p.8].

Atributele generice ale absolvenților școlilor din Republica Moldova sunt prezentate în *tabelul 1*. Fiecare dintre aceste atribute sunt structurate pe niveluri de învățământ, iar dimensiunea interculturală este promovată pe fiecare treaptă (primară, gimnazială, liceală), asigurând coerență și continuitate procesului educațional prin implementarea acestor valori.

Tabelul 1. Atributele generice ale absolvenților școlilor, tineri cetățeni ai RM [2]

<i>Persoanele cu încredere în propriile forțe demonstrează:</i>	<i>Persoanele deschise către învățarea pe parcursul întregii vieți demonstrează:</i>	<i>Persoanele active, proactice, productive, creative și inovatoare demonstrează:</i>	<i>Persoanele angajate civic și responsabile demonstrează:</i>
<p>-autocunoaștere, respect față de sine, încredere în sine, managementul sinelui;</p> <p>- respect față de cei din jur;</p> <p>-autonomie și integritate morală, adevărate la valorile general-umane;</p> <p>- gândire critică și comunicare asertivă;</p> <p>- atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de muncă;</p> <p>- abilități de luare a unor decizii pertinente și responsabilitate pentru deciziile asumate.</p>	<p>- atitudine pozitivă și plăcere, interes și motivare pentru învățare;</p> <p>- analiză și reflecție asupra propriei învățări și implicare pentru optimizarea învățării;</p> <p>- stabilirea scopurilor proprii în învățare;</p> <p>- deschidere față de moduri noi de gândire și idei noi;</p> <p>- interes și implicare în activități de învățare formală, nonformală și informală;</p> <p>- efort pentru învățare rapidă și eficientă.</p>	<p>- opțiunea pentru un mod de viață sănătos și activ;</p> <p>- comunicare eficientă în contexte variate;</p> <p>- colaborare eficientă, atitudine proactivă și contribuție efectivă în activitatea comună;</p> <p>- axare pe rezolvarea problemelor în mod creativ;</p> <p>- inițiativă și spirit antreprenorial, inovație și creativitate;</p> <p>- asumarea rolurilor diferite, inclusiv a rolului de lider, în diverse situații/contexte sociale.</p>	<p>- respect pentru lege, pentru drepturile și libertățile tuturor cetățenilor;</p> <p>- participare activă la viața socială, culturală, economică și politică a comunității, implicare în evaluarea problemelor complexe ale societății și rezolvarea acestora;</p> <p>- atenție, altruism, respect, generozitate și sprijin pentru ajutorarea persoanelor aflate în dificultate;</p> <p>- interes și implicare în dialogul intercultural;</p> <p>- preocupare pentru păstrarea și valorificarea tezaurului cultural și spiritual al R. Moldova și pentru promovarea acestuia în lume;</p> <p>-tendință de autorealizare în Republica Moldova.</p>

Profilul absolventului instituției școlare rezultă din *idealul educațional*, specificat în art. 6 al *Codului Educației al Republicii Moldova (2014)*. Însăși idealul educațional valorifică componenta interculturală, prin formarea unei personalități cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.

Până la urmă misiunea educației (art. 5 din prezentul Cod) ține de:

- satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății;
- dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului;
- dezvoltarea culturii naționale;
- promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale;
- promovarea învățării pe tot parcursul vieții;
- facilitarea reconcilierii vieții profesionale cu viața de familie pentru bărbați și femei.

Iar principiile fundamentale ale educației stipulate în art. 7 a aceluiași Cod, cum ar fi: principiul echității - în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare; principiul calității - în baza căruia activitățile de învățământ se raportează la standardele naționale de referință și la bunele practici naționale și internaționale; principiul incluziunii sociale; principiul asigurării egalității și recunoașterii drepturilor persoanelor aparținând minorităților naționale, inclusiv a dreptului la păstrarea, dezvoltarea și exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase, țin să reglementeze și să asigure succesul și eficiența relațiilor din sistemul educațional [4].

Deci, calitatea procesului educațional va spori dacă acesta va fi raportat la *Standardele educaționale*, care reprezintă o componentă importantă a calității, deoarece orientează și îmbunătățesc practicile în acord cu specificul dezvoltării personalității indivizilor. Prin funcțiile și principiile sale acesta are rolul important de a amplifica calitatea învățământului; de a menține spațiului educațional

unic și integrarea în spațiul educațional European, precum și umanizarea învățământului prin orientarea spre valorile naționale și general-umane, aspecte importante ce definesc dimensiunea interculturală a educației.

Principiile standardelor educaționale ghidează procesul de elaborare și implemenare a acestora. Astfel, standardele vor reflecta valorile naționale și cele general-umane; vor lua în considerație drepturile copilului și principiile acceptate de comunitatea mondială referitoare la dezvoltarea copilului; vor fi relevante din punctul de vedere al specificului cultural al țării care le elaborează, adică conținutul standardelor trebuie să țină cont și să respecte moștenirea culturală și diferențele lingvistice; să promoveze incluziunea socială și școlară, indiferent de dispozițiile lor fizice sau emoționale, de experiențele anterioare sau moștenirea culturală [8].

Iar școala este mica societate, unde ar fi bine să se conștientizeze fenomenul diversității și să se învețe a se practica în multiple împrejurări și relații. Or, sentimentul dat nu se moștenește prin naștere, el se dobândește prin educație, dar pentru aceasta avem nevoie de un arsenal impunător de cunoștințe și de formarea unei mentalități noi, de dezvoltare a competențelor necesare secolului XXI.

Bibliografie:

1. Acord de Asociere între Republica Moldova, pe de o parte, și Uniunea Europeană și Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și statele membre ale acestora, pe de altă parte. Bruxelles, 2014. Disponibil: <http://edu.gov.md/sites/default/files/acordul-de-asociere-rm-ue.pdf>
2. Cadrul de referință a Curriculumului Național, Chișinău, 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
3. Cadrul European de Referință al Competențelor-cheie pentru Educație și Formare pe Parcursul Întregii Vieți, Bruxelles, 22 mai 2018. Disponibil: [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=L_T](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=L_T)
4. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=133296&lang=ro#
5. Goraș-Postică, V., Competența interculturală: funcționalitate conceptual-practică. In: Auxiliar didactic „Competența interculturală”, Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2015. Disponibil: http://cntm.md/sites/default/files/Auxiliar%20didactic%20RO_Competenta_Interculturala.pdf
6. Obiectivele de Dezvoltare Durabilă. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/obiectivele_de_dezvoltare_durabila.pdf
7. Proiectul Strategia de dezvoltare “Educația 2030”. Disponibil: <https://particip.gov.md/ru/document/stages/proiectul-strategiei-de-dezvoltare-educatia-2030-si-proiectul-programului-de-implementare-a-strategiei-de-dezvoltare-educatia-2030/9254>
8. Standardele de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale, Chișinău, 2010. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competente.pdf
9. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova Europeană 2030”. Disponibil: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf

CZU 37.016:811.111'243
orcid: 0000-0001-5074-3724

PROIECTUL INTERNAȚIONAL, PREMISĂ PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC ISCED4

Angela Dimitriu

Doctorandă USM din Chișinău
mun. Chișinău, RM

email: andimitriu337@gmail.com

orcid: 0000-0001-5074-3724

Abstract: The article addresses the aspect of the development of the competence of pragmatic communication in English of the students of technical vocational education and training ISCED 4, in the context of international career requirements. The pragmatic communication competence capitalizes on the ability to understand, construct coherent discourses and appropriate to the social and intercultural circumstances in which communication takes place. The three-dimensional aspects of competence, knowledge, skills and attitudes necessary for the efficient communication in a foreign language in the vocational field, can be developed through project-based learning. The thematic international project constitutes a relevant premise in this sense, as it approaches project-based learning, centered on students, and provides a meaningful context in which students collaborate with students from other countries and explore topics related to their domain. eTwinning international platform, launched in 2005, provides space for development of international projects that offers opportunities for development of English language skills.

Keywords: pragmatic competence, communication in English language, international project, vocational education and training

Procesul de globalizare se extinde rapid, oamenii din culturi lingvistice diferite, care își desfășoară activitatea în diferite domenii, interacționează între ei în limbi de circulație internațională, mai frecvent în limba engleză. Prin urmare, cunoașterea limbii engleze este o necesitate în multe sectoare de activitate, cum ar fi turism, comerț, agricultură, silvicultură, industrie, etc. Stăpânirea limbii engleze facilitează angajarea candidaților în câmpul muncii și propulsarea în carieră, dar și participarea la programele internaționale pentru dezvoltare profesională, schimb de experiență profesională, utilizarea resurselor, cărți, dicționare de specialitate, etc. Prin urmare, acest proces a generat noi provocări pentru învățământul profesional tehnic din Republica Moldova.

În Republica Moldova, modulul limba engleză aplicată în domeniu a fost introdus în curriculum învățământului profesional tehnic ISCED 4 începând cu anul de studii 2017-2018 [7, web]. Această inițiativă reprezintă o valoare pentru elevi, viitorii specialiști calificați, întrucât îi pregătește pentru o carieră profesională și totodată, le permite să devină competitiv pe piața muncii.

Pornind de la acest aspect, este de evidențiat faptul că la etapa de studiere a limbii engleze în învățământului profesional tehnic ISCED 4, este necesar să se pune accent, în mod special, pe dezvoltarea competenței din perspectiva comunicativ-funcțională sau a pragmatice comunicării. Competența de comunicare pragmatică în limba engleză reprezintă o competență specifică care se înscrie în categoria competențelor profesionale.

Competența, cu origini în psihologie și psiholingvistică, a fost cercetată pe parcursul a mai multor decenii atât la nivel mondial cât și național. Termenul de competență a fost utilizat prima dată în învățământul profesional-tehnic, având misiunea să constituie o punte de legătură între educație și piața muncii, mai exact, să stabilească abilitățile și atitudinile necesare unui absolvent pentru a executa o anumită sarcină sau pentru a-și asuma anumite responsabilități [6, p.10]. Cercetătorii definesc competența punând în evidență legătura dintre cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini. De asemenea, competența este descrisă ca o combinație de cunoștințe practice și teoretice, abilități

cognitive, valori și atitudini, comportament care permit unei persoane să se adapteze, să rezolve probleme, să realizeze proiecte în fața unei categorii de situații. Astfel, din definițiile date, deducem că este un sistem funcțional integrativ, care include trei dimensiuni fundamentale, cunoștințe/a ști (Savoir), abilități/a ști să faci (Savoir faire) și atitudini/a ști să iei atitudini (Savoir vivre), acestea având un anumit rol [2, p. 47].

Având drept reper definiția de competență, deducem cele trei dimensiuni pentru comunicarea eficientă în limba engleză în domeniul profesional - tehnic. Astfel, dimensiunea *cunoștințe* reprezintă cunoașterea terminologiei în limba engleză specifică domeniului profesional - tehnic; identificarea situațiilor de comunicare pragmatică în limba engleză în context profesional - tehnic. Dimensiunea *abilități* include receptarea și transmiterea mesajului scris și oral în limba engleză în situații de comunicare profesională; argumentarea în limba engleză a ideilor în contextul situațiilor de comunicare profesională. Dimensiunea *atitudini* presupune motivație pentru studiul limbii engleze aplicate într-un domeniu anume; consecvență în aplicarea terminologiei însușite în context practic; deschidere pentru comunicare în limba engleză în context profesional etc. [5, pp. 74-76].

Din perspectiva lingvistică, competența pragmatică este capacitatea de a utiliza limba în mod eficient într-un mod contextual adecvat. Mulți cercetători au folosit termenul de competența de comunicare în varii contexte, pentru a accentua tipurile de cunoștințe, capacități, abilități și atitudini integrate. Lingvistului american Noam Chomsky a menționat că limbajul este folosit în mod intenționat, astfel în lucrările sale descrie competența pragmatică drept cunoașterea modului în care limbajul este legat de situația în care este folosit [3, p.225]. În viziunea lui Lyle F. Bachman (1990), cunoașterea limbii include două tipuri de cunoștințe pe care un elev, care studiază o limbă străină, trebuie să le interiorizeze: cunoașterea organizațională, adică să știe să producă propoziții corecte și coerente și să le organizeze în texte; cunoașterea pragmatică implică cunoașterea modului în care cuvintele și pronunția lor pot fi atribuite semnificații specifice în context și funcționează în conformitate cu intențiile utilizatorului. Această cunoaștere este structurată în cunoștințe lexicale, cunoștințe funcționale și cunoștințe sociolingvistice [1, pp.87-97]. Astfel, observăm că Bachman scoate în valoare competența pragmatică ca fiind o componentă centrală, care remarcă capacitatea de a folosi limba pentru a exprima o gamă largă de sarcini într-un discurs în funcție de contextul sociocultural. După sociolingvistul Jenny Thomas, competența pragmatică (1983), reprezintă "capacitatea de a folosi limba în mod eficient pentru a atinge un scop specific și pentru a înțelege limbajul în context. Lingvistul Anne Barron a menționat că "competența pragmatică este cunoașterea resurselor lingvistice disponibile într-o anumită limbă, în vederea realizării unor percepții particulare pentru a realiza iluzii particulare, cunoașterea aspectelor secvențiale ale vorbirii și cunoașterea utilizării contextuale adecvate a resurselor lingvistice ale unei anumite limbi" [8, web].

În această ordine de idei, conceptele cercetătorilor privind competența de comunicare pragmatică ne sugerează că dezvoltarea acesteia poate fi realizată eficient stabilind o legătură logică și armonioasă între cele trei dimensiuni ale competenței. Prin urmare, pentru realizarea acestui scop, este nevoie de un demers instructiv- educativ bine conturat la disciplina limba engleză aplicată în domeniu bine conturat, care poate da sens învățării, creează și facilitează contexte reale de învățare. Astfel, cadrul didactic se concentrează atât asupra proiectării relevante și cât și asupra organizării și coordonării procesului învățării. Elevul trebuie să dovedească că știe să utilizeze și să aplice ceea ce învață, totodată să fie motivat pentru a studia limba engleză pentru viitoarea carieră profesională. Așadar, constatăm că pentru dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză este nevoie de un cadru sigur de învățare atât individuală, cât și în echipă. Întru realizarea acestui scop, punem în valoare *metoda proiectului internațional*. Aceasta nu este o metodă nouă în pedagogia globală, însă este o abordare care poate sprijini dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză din perspectiva comunicativ-funcțională.

Modelului învățării bazate pe proiect a fost introdus de cercetătorul american J. Dewey încă în secolul XX, având ca componenta esențială "Învățare prin acțiune" (Learning by Doing). Prin această idee, remarcăm că pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză, precum și pregătirea elevului pentru cariera profesională, este nevoie de acel cadru de referință internațional.

Proiectul internațional este o soluție pentru a dezvolta un dialog tematic în limba engleză. Totodată, acesta dezvoltă capacități de autoorganizare și de comunicare prin cooperare interculturală; dezvoltă încrederea în sine și capacitatea de a educa toleranța, respectul pentru opiniile altora, capacitatea de a construi propriile cunoștințe, pe formarea abilităților de orientare corectă în spațiul informațional internațional, pe dezvoltarea gândirii critice și creative. Prin implementarea acestei metode, cadrul didactic poate analiza în ce măsură elevul utilizează adecvat cunoștințele, instrumentele și materialele disponibile.

Mecanismul proiectului internațional în vederea dezvoltării competenței de comunicare în limba engleză, pornește de la transformarea ”sălii de clasă tradițională” într-o “sala de clasă internațională”, cu obiective și un plan bine stabilit, iar la finalul acestuia, atingerea finalităților educaționale propuse. eTwinning este o platformă care oferă posibilitatea cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic să implementeze proiecte internaționale. Termenul de proiect internațional eTwinning rezultă din faptul că acesta este implementat în strânsă colaborare cu alte școli din cele 45 de țări membre ale acestei platforme. Cadrele didactice stabilesc parteneriate educaționale online, fondează și implementează proiecte interdisciplinare la diverse teme actuale, în care elevii sunt implicați activ în procesul de învățare și formează competențe prin realizarea de sarcini de învățare, care presupun în primul rând comunicarea într-o limbă de circulație europeană. Așadar, în cadrul implementării unui proiect tematic eTwinning, colaborarea internațională este o strategie care urmărește să dezvolte competențe la elevi. Colaborarea integrează comunicarea în limba engleză prin utilizarea instrumentelor TIC și a platformelor web.

De asemenea, algoritmul de implementare a unui proiect eTwinning este axat pe cinci standarde de calitate: 1) Inovație pedagogică: proiectul demonstrează originalitate în abordarea tematicii, se folosesc o varietate de metode pedagogice, elevii preiau inițiativa, elevii interacționează cu partenerii din țările participante și lucrează în colaborare, folosind diferite metode, ca, spre exemplu, culegerea de informații, soluționarea problemelor, documentare, activitate comparativă, elevii joacă diferite roluri, agenți de turism, ghid, jurnaliști, tehnicieni, silvicultori, asistenți medicali, etc.; 2) Integrarea curriculară: proiectul este ancorat în curriculum, cadrul pedagogic de învățare în bază de proiect este explicat și documentat de către profesor, majoritatea activităților din cadrul proiectului se desfășoară în timpul orelor de curs, integrarea curriculară în proiect este evidentă prin faptul că activitățile din cadrul proiectului permit elevilor să-și dezvolte abilități și competențe; 3) Colaborare între instituțiile partenere: instituțiile partenere lucrează împreună pentru a realiza activități în comun, partenerii comunică într-o limbă străină și activitățile de colaborare conduc la realizarea unui produs concret, cum ar fi o carte electronică în limba engleză care abordează tema proiectului; 4) Utilizarea tehnologiei informației și a comunicațiilor: tehnologia servește la a-i ajuta pe parteneri să-și atingă obiectivele pedagogice, să colaboreze și să comunice mai bine între ei; 5) Rezultate, impact și documentație: rezultatele proiectului trebuie să fie prezentate online prin intermediul TwinSpace-ului care reprezintă spațiul virtual al proiectului, toate etapele proiectului (planificare, descrierea activităților, evaluare, feedback) sunt consemnate de către parteneri; evaluarea și rezultatele obținute sunt făcute publice, astfel impactul pe care l-a avut proiectul asupra elevilor și profesorilor implicați în proiect este evidențiat și diseminat [9, web].

Prin urmare, remarcăm faptul că proiectul internațional eTwinning reprezintă un model flexibil, care diversifică cadrulul tradițional de instruire cu cele mai noi tendințe din didactică modernă. Acesta generează o nouă abordare a strategiilor didactice - formarea competențelor multilingvistice, sociolingvistice, pragmatice, culturale, pluriculturale, dar și digitale, civice, antreprenoriale și multe alte competențe asociate. În cadrul unui proiect tematic eTwinning elevii sunt încurajați să utilizeze cunoștințele, limbajul și terminologia specifică unui sector sau unor sectoare în limba engleză, pentru identificarea și soluționarea de probleme actuale din diverse domenii de interes la nivel global. Astfel, acest cadru atribuie relevanță dezvoltării competenței de comunicare pragmatică în limba engleză, pregătind elevul pentru viață și pentru o cariera profesională.

În concluzie evidențiem că proiectul internațional este un cadru relevant pentru dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii și învățământul profesional tehnic.

Această abordare poate fi integrată în curriculum disciplinei limba engleză aplicată în domeniu, întrucât organizează procesul de predare-învățare- evaluare poziționând elevul în centrul demersului educativ, pregătindu-l pentru viitoarea carieră profesională.

Bibliografie:

1. BACHMAN, L., F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, Oxford Applied Linguistics, 1990, p.397
2. BÎRNAZ, N. *Metodologia elaborării manualului școlar: teză de doctor în pedagogie*. Chișinău, 2009. 193 p
3. CHOMSKY, N. *Rules and Representations*, Oxford: Basil Blackwell, 1980, p. 299
4. DIMITRIU A., BÎRNAZ, N. *Peculiarities of the competence of pragmatic communication in a foreign language in the context of the professional career development of students in vocational education*, În: Education, Society, Family. Interdisciplinary Perspectives and Analyses, Editura Eikon, 2021 p. 218, E-ISBN-13: 978-606-49-0621-2
5. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale de intervenție*. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013, p. 26;
6. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri*. Studiu de politici educaționale. Chișinău: S.n., 2015. 89 p. ISBN 978-9975-9609-8-4
7. <https://mecc.gov.md/ro/content/o-noua-disciplina-invatomantul-profesional-tehnic-limba-engleza-adaptata-la-meserii-si>
8. <https://ro.eferrit.com/competenta-pragmatica/>
9. <https://school-education.ec.europa.eu/ro/recognition/etwinning-national-quality-label>

УДК: 378

<https://orcid.org/0000-0003-2821-5065>

MENTORING AS PART OF EDUCATIONAL PARADIGM WHEN WORKING WITH INTERNATIONAL STUDENTS

Kovtun Natalia

Senior lecturer RSU, Ryazan, Russia

e-mail: n.kovtun@365.rsu.edu.ru

orcid id: 0000-0003-2821-5065

Abstract The article deals with the problem of adjustment of international students to the academic environment of a Russian university. The author shows the necessity of guiding foreign students through all the years of studying in order to ensure their academic success, professional and personal development. To attain this goal, it is essential that both parties, i.e. the faculty of the university and international students, be taught to understand each other's culture, traditions, habits and ways. To facilitate the process of such cross-cultural interaction it is necessary to have a mentor who will be a mediator between the two sides anticipating possible communication failures and showing the ways to act to prevent conflicts. Besides the cultural guidance, the role of the mentor also consists in rendering academic support, which is especially urgent as it is shown in the article in the case of working at a qualification paper, startup being the most challenging form of it. It is only the mentor who can ensure the efficiency of the joint effort of all the people involved.

Keywords international students, foreign students, mentoring, educational support and guidance.

The growing number of international students in Russia has always demonstrated the country's high level of academic education, comfortable financial, cultural and general conditions. All that contributes not only to the prestige but also to the non-raw material export source of the country.

Judging by the data provided by N. Bondarenko, L. Gohberg and others the number of foreign students, including those from CIS and Baltic countries, Georgia, Abkhazia, Southern Ossetia and stateless persons, has increased up to 315,1 thousand people [1].

The Russian Federation is interested in making its education a well-recognized brand. It is planned that by November 2025 the general number of international students will grow by 323% [5]. A lot of centers for International Students Support will be organized in Higher Educational Institutions throughout the country to help them adjust to new conditions, become part of the academic environment, organize and hold adaptation events, foster multilingual communication, coordinate collaboration of Foreign Students with academic and administrative staff of the universities and colleges.

The great variety of cultures and countries represented by foreign students may cause certain difficulties for the hosts. That's why not only psychological but also sociocultural and ethnolinguistic adaptation is to be analyzed to work out effective measures and recommendations considering each ethnotype. One of the main objectives of educational guidance and support is to "assist the individual student to reach optimum educational development" [6].

Entering university young people face a lot of changes. First of all, they rise to a new step of their psychological and social development: they become more mature and independent, make their own decisions, get a right for a mistake and as a result make these mistakes. Secondly, young people enter new environment – academic environment, with its unfamiliar structure, new schedule and regime, rules and regulations, succession of practical and theoretical classes, no apparent control, separation from parents. All these factors determine the necessity of assistance and support. Little can be achieved unless students are provided with some guidance of a more experienced person. This is where educational guidance and support can step in.

As for foreign students, they experience even more pressure as mostly everything is new for them starting with cuisine and finishing with a different model of interaction with lecturers and university administration. The problems the students come across have been discussed in the works of E.Voevoda, L.Kostikova, E.Makhmutova, C.Ichaka and others, all of them mentioning **mentoring** as one of the ways to facilitate the process of adaptation of foreign students and reduce their psychological stress.

Mentoring, being quite an ancient term, appeared in Greece many centuries ago and was mostly applied in education, meaning support, guidance, supervision and teaching. Almost all outstanding people from Alexander the Great to Russian Tsars had their Mentors, some of them being quite well-known worldwide too. Later through practical vocational instruction and business training sessions the notion got its way back to the initial source – education, having undergone some changes but acquiring new forms. Almost all the new tendencies in mentoring have found their detailed analysis in the article by L. P. Kostikova, N. V. Kovtun, O. S. Fedotova [3]. Besides the authors share their own experience of mentoring an academic group of foreign students from Turkmenistan in Ryazan State University. After 8 years of serious work and everyday cooperation with Turkmen students they come to several interesting conclusions.

Firstly, educational migration, being an integral part of globalization, causes the appearance of a new type of temporary migrants called visitors [2]. These people come to another country with a definite purpose, i.e. to get education and later return home. Therefore, such people don't need to adapt to the new context but just to *adjust* to it in order to avoid a second cultural shock after coming back home.

Secondly, the host party is to be prepared to change their ways and behavior patterns when interacting with foreign students. Both sides have to make their ten steps toward each other to facilitate the process of adjustment as it is impossible to avoid it. At least some penetration the culture of foreign students is a must both for the faculty and the administrative staff. The following situations may illustrate the necessity of the receiving party's adjustment.

During the first year of their education in Ryazan State University Turkmen students irritated Russian teachers by their strange habit not to look at their lecturers or in the lecturer's eyes during a

conversation. It should be mentioned here that in Russian culture such behavior means an attempt to conceal something. Turkmen students in their turn failed to understand what caused the irritation. After their closer communication with the mentor international students explained their behavior with their eastern tradition not to raise eyes at respected people.

Another situation took place in the hostel. Students from Turkmenistan left their shoes in the corridor behind the doors of their rooms. As the corridors of the hostel are regarded common space the other students were surprised and dissatisfied with this situation and demanded the shoes be taken into the room. The mentor of the group had to mediate the problem and explain that for Turkmen carpets are very important symbols, and people walk on them only barefoot, thus students had no other way out but to leave their shoes outside the room. When that many-century tradition was explained to the others, it caused nothing but respect and understanding.

Thus, these two examples illustrate a very important function of the mentor – to mediate between the cultures during the whole period of foreign students' stay in the educational institution. If in big cosmopolitan cities like Moscow or Kazan people are exposed to a variety of cultures, in provincial cities and towns there should be people to explain the differences and even to foresee them. Our experience shows that it is not enough to support students during just the first two (like in Ryazan State University) or three (Ryazan Radio Technical University) years as each new level of students' personal development not only opens up new opportunities but may also cause new communication failures but in different spheres.

People often don't understand what foreigners need or are afraid of, what their motives, goals and traditions may be. During the first two years of their stay in Russia foreign students are perceived as strangers or newcomers. When they are graduates people mostly forget about the difficulties foreigners may still face especially while doing their research work.

Startup was chosen as a form of a final qualifying work (or diploma). Being interested in entrepreneurship, students in Russia nowadays are encouraged to “develop practice-oriented solutions related to innovative economics” [4]. E. Makhmutova believes that economic socialization of students of any profession will help them become “competitive future professionals” [4]. It was quite a complex process as it presupposed a lot of team work and supervision of specialists from several departments (English and Russian Languages, Economics, Technical department, Juridical department). Though each being highly qualified in their own sphere, they experienced difficulties understanding the general concept of the startup which dealt with the way of overcoming basic communication and cooperation difficulties international students had to face just after they land in Domodedovo until they get under the protection of the university with all its services, mentors and tutors. Turkman students worked out an electronic QR guide that could help foreigners in urgent situations (lost luggage, police arrest, stolen property, sickness, accident, halal food, medical insurance, religious rites, etc.) The students had to address the Center of Testing Foreigners for help. The staff of the center worked as mediators explaining to the supervisors the needs and legal difficulties young people might have. The startup was recognized as one of the best. The city staff invited the team leader to take part in one of the economic courses for free. The whole project was advised for further use in the city.

Summing it up, educational guidance and support play a crucial role in modern education of foreign students as it helps them adjust to the new context without changing their basic norms, traditions, beliefs. Mentor is a person who provides foreign students not only with information but with professional skills and competences. Different types of mentoring having already been studied, still with the appearance of big groups of international students mentoring acquires another function, that is mediation.

Bibliography:

1. Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. НИУ ВШЭ, 2022. — 532 с.

2. Камара Ишака Иностранцы студенты в России: проблемы социальной адаптации // Теория и практика общественного развития. 2012. №8.
3. Костикова, Л. П. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов / Л. П. Костикова, Н. В. Ковтун, О. С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3(57). – С. 74-89. – DOI 10.32744/pse.2022.3.5. – EDN WWPCEN.
4. Махмутова, Е. Н. Инновационный аспект психолого-педагогического сопровождения экономической социализации студентов / Е. Н. Махмутова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2022. – № 5. – С. 251-255. – DOI 10.33910/herzenpsyconf-2022-5-32. – EDN EZGXTE.
5. <http://government.ru/news/28013/>
6. <https://johnparankimalil.wordpress.com/2015/01/24/educational-guidance/>

CZU: 373.3.035

<https://orcid.org/0000-0003-4480-461X>

ROLUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PRACTICE ÎN STUDIAREA DISCIPLINELOR DIN ARIA OM ȘI SOCIETATE

Cristina Nedelcu

doctorandă,

Școala Doctorală Științe ale Educației,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

profesor *Învățământ primar*

Școala Gimnazială Puiști, Jud. Buzău, România

e-mail: savacristina79@yahoo.com

Orcid: 0000-0003-4480-461X

Abstract. This article deals with the problem of providing high-quality education in primary school. It presents what role do practical skills play in studying the disciplines in the area of man and society, as well as the contexts, the internal and external conditions that provide education at a low age.

Keywords: key skills, practical skills, curriculum, development, primary education, activities, national program, integrated learning, subjects from the Man and Society curriculum area.

Într-o lume aflată în permanentă mișcare, expansiune, transformare și dezvoltare noile generații, elevii de astăzi, au nevoie să facă față solicitărilor lumii contemporane. Ei reprezintă viitorul nostru, iar pregătirea acestora ne impune asumarea unor responsabilități majore pentru formarea și dezvoltarea lor. Trebuie să le formăm capacitatea de a realiza transferuri rapide și eficiente între discipline, de a colecta, sintetiza și de a pune la lucru împreună cunoștințele dobândite. Astfel, elevii au nevoie de competențe.

Dar, ce sunt competențele? Termenul de competență, așa cum îl întâlnim în DEX se referă la o pricepere, la capacitate sau aptitudine a unei persoane de a face ceva într-un domeniu. Conceptul de competență a fost introdus în literatura de specialitate prin lucrările concurente a doi psihologi, Robert White și David C. McClelland. White începând cu anul 1959. Nenumărați autori propun diferite definiții, în legătură cu realizarea corectă a unei anumite sarcini ori îndeplinirea unui rol. Studiind literatura de specialitate putem observa două direcții privind interpretarea noțiunii de competență: una ce susține că în competență intră tot ce contribuie la performanța și succesul îndeplinirii unei sarcini sau a unui rol și cea de-a doua care vine să susțină că ea cuprinde doar cunoștințe și deprinderi.

În R. Moldova, termenul competență a fost preluat mai târziu, odată cu realizarea reformei în învățământul general, când a fost elaborat Curriculumul Național, axat pe triada: cunoștințe, capacități, atitudini. [2]

Uniunea Europeană definește competența ca o combinație de cunoștințe, aptitudini și atitudini adecvate contextului. Definiția noțiunii de competență, dată în documentele oficiale ale Uniunii Europene, a fost inclusă, ulterior, în Glosarul de terminologie curriculară, publicat în anul 2013 de către Biroul Internațional de Educație UNESCO (UNESCO-IBE). Competența nu se limitează doar la elementele cognitive (implicând utilizarea teoriei, conceptelor sau cunoștințelor) ci ea cuprinde aspectele funcționale (ce implică abilități tehnice), precum și atribute interpersonale (de exemplu abilități sociale sau organizatorice) și valorile etice. [3]

”Competențele-cheie sunt acele competențe de care au nevoie toți cetățenii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială și cetățenie activă. Acestea sunt dezvoltate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, începând din copilăria mică și pe tot parcursul vieții adulte, prin intermediul învățării formale, non-formale și informale. Toate competențele-cheie sunt considerate la fel de importante; fiecare dintre acestea contribuie la o viață de succes în societate. Competențele pot fi aplicate în diferite contexte și în diferite combinații.” [1;p.1]

Urmărind recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, se conturează, pentru absolvenții învățământului obligatoriu, un „profil de formare european”. Așadar, cele opt competențe cheie sunt:

- 1.comunicarea într-o limbă maternă;
- 2.comunicarea într-o limbă străină;
- 3.competența matematică, științifică și tehnologică;
- 4.competența digitală;
- 5.a învăța să înveți;
- 6.competențe sociale și civice; .
- 7.spirit de inițiativă și antreprenoriat;
- 8.sensibilizare și exprimare culturală;

”Ele se suprapun și se întrepătrund; aspectele esențiale dintr-un domeniu pot sprijini competențele dintr-un alt domeniu. Competențe cum ar fi gândirea critică, soluționarea problemelor, munca în echipă, competențele de comunicare și negociere, aptitudinile analitice, creativitatea și competențele interculturale fac parte integrantă din competențele-cheie”. [1;p.2]

Înțelegem, astfel, că în domeniul școlar, competențele școlare reprezintă capacitatea elevului de a rezolva o anumită situație, pe baza unor deprinderi și cunoștințe dobândite anterior.

Actualmente, conceptul de competență pentru orice domeniu de activitate reprezintă condiția care asigură performanța și eficiența.

„Lăsați copilul să vadă, să audă, să descopere, să cadă, să se ridice și să se înșele. Nu folosiți cuvinte când acțiunea, faptul însuși, sunt posibile”, afirma pedagogul Pestalozzi

Pornind de la acest îndemn, trebuie să-i învățăm pe copii să devină victorioși în fața greutăților prin intervenții reale, situându-i în dialog cu mediul, determinându-i să-și exerseze capacitatea de a alege, de a lua decizii. La școală, copilul se află într-un mediu benefic și creativ, un mediu în care literatura, muzica, artele plastice, natura, mișcarea, socialul sunt într-un permanent dialog între ele și, implicit cu elevul.

Situațiile concrete de viață, ce trebuie rezolvate zi de zi, au un caracter integrat și nu pot fi soluționate decât apelându-se la cunoștințe, deprinderi, competențe ce nu sunt încadrate în contextul strict al unui obiect de studiu. În predarea-învățarea conținuturilor învățământului preuniversitar, este din ce în ce mai prezentă tendința de organizare a acestora dintr-o perspectivă integrată.

În dilema predării pe discipline de sine stătătoare sau pe baza integrării conținuturilor în „câmpuri cognitive integrate” care transcend granițele dintre discipline, a învins, se pare, cea de-a doua variantă. Astfel a apărut necesitatea formării și dezvoltării competențelor practice în învățământul primar.

” Finalitățile studierii disciplinelor socio-umane derivă din finalitățile învățământului preuniversitar și din idealul educațional așa cum este acesta formulat în *Legea învățământului nr. 84/2.07.1995 (republicată, cu modificările și completările ulterioare)*, art. 3 (2): Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative”. [4]

În Proiectul cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020, „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți” – CRED, ni se prezintă schimbările ce le aduce Legea educației naționale care stabilește ca finalități ale nivelurilor învățământului preuniversitar cele opt competențe cheie recomandate de Comisia Europeană. Nucleul tare al prevederilor legii este constituit de adoptarea ca decizie de politică educațională a opțiunii pentru competențe cheie și de structurare, pe baza acestora, a unui *profil de formare european* al elevului. Legea educației naționale precizează contribuția Curriculumului național, pe niveluri de învățământ, la formarea și dezvoltarea competențelor cheie, astfel: clasa pregătitoare asigură punțile către dezvoltarea competențelor cheie, învățământul primar și cel gimnazial sunt centrate pe formarea competențelor cheie, învățământul liceal este centrat pe dezvoltarea și diversificarea competențelor cheie. Tot în acest Proiect CRED regăsim și elementele de noutate privind planurile cadru pentru învățământul primar. Astfel, putem enumera:

- Accentuarea valențelor interdisciplinare ale ariilor curriculare *Educație fizică, sport și sănătate, Arte, Tehnologii*, prin punerea în evidență a caracterului de graniță al unor discipline, de exemplu: *Muzică și mișcare* (disciplină care ține de ariile curriculare *Educație fizică, sport și sănătate și Arte*); *Arte vizuale și abilități practice* (disciplină care se află la granița dintre ariile curriculare *Arte și Tehnologii*).

- Schimbări de alocări orare, de exemplu, creșterea, la clasele a III-a și a IV-a, a numărului de ore/săpt. la *Matematică* (de la 3 la 4 ore/săpt.) în raport cu planurile-cadru din 2004.

- Introducerea unor noi discipline de studiu, de exemplu: *Joc și mișcare* (la clasele a III-a și a IV-a), *Muzică și mișcare* (la clasa pregătitoare și la clasele I – a IV-a), discipline care valorifică tendința naturală a copiilor pentru mișcare și care facilitează integrarea copilului în activitatea școlară.

- Reconsiderarea parcursului/ structurii unor discipline (de exemplu, *Arte vizuale și abilități practice*).

- Numărul mic de discipline opționale (pentru toți anii de studiu, 0-1 ore/săpt.).

Noi programele școlare vin în concordanță cu planurile cadru și întregesc viziunea unui nou model de proiectare în învățământul primar orientat pe formarea și dezvoltarea competențelor la elevi. Au fost elaborate pornind de la premisa că reprezintă un document reglator în activitatea profesorului la clasă. Noile programe școlare au urmărit să indice în mod coerent competențele urmărite și oferta educațională propusă de un anumit domeniu de studiu.

Noile programe școlare propun o reconsiderare a raportului dintre abordarea disciplinară și abordarea integrată a învățării, centrarea pe competențele cheie având ca implicație curriculară recunoașterea nevoii de a construi punți interdisciplinare variate.

Analizând aceste noi planuri cadru și programe școlare, realizăm cât de necesare sunt formarea și dezvoltarea competențelor atât cele cheie cât și cele practice, acoperind toate ariile curriculare și toate disciplinele. Însă, să nu confundăm ! Competențele cheie sunt abilități transversale esențiale, precum gândire critică, comunicare și rezolvare de probleme, care sunt necesare în toate aspectele vieții. Competențele practice sunt abilități specifice, legate de un anumit domeniu sau meserie, precum cunoștințe tehnice sau abilități manuale. Este important să se dezvolte atât competențe cheie, cât și competențe practice la elevi, deoarece acestea îi vor pregăti pentru succes atât în carieră, cât și în viață.

Aria curriculară „Om și societate”, cuprinde disciplinele școlare Geografie, Istorie, Discipline socio-umane - Educație Civică, Dezvoltare Personală, și Religie.

Prin intermediul disciplinelor din aria Om și Societate, valorizându-se întregul potențial interdisciplinar și integrator, elevii își pot forma o imagine despre ei înșiși, despre ceilalți și despre societate. Astfel, elevii pot să înțeleagă legăturile dintre gândire și acțiune în diferite domenii. Ei se

pot pregăti ca viitori cetățeni informați, capabili să se integreze creativ dialogului și acțiunii sociale și să-și asume responsabilități în societate. Prin formarea și dezvoltarea competențelor practice în aria curriculară Om și Societate la elevii din învățământul primar reușim astfel ca ei să dobândească și implicit să dezvolte competențele cheie dar și cele specifice fiecărei discipline, de-a lungul parcursului lor educațional școlar, și, astfel să atingem unul din cele mai importante idealuri educaționale acela ca, să se realizeze o dezvoltare liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative.

Competențele practice joacă un rol foarte important în demersul instructiv-educativ. Elevii se pot pregăti ca viitori cetățeni informați, capabili să se integreze creativ dialogului și acțiunii sociale și să-și asume responsabilități în viața personală și publică. Accentul este pus pe aspectul practic, al învățării prin cercetare, care oferă elevilor posibilitatea de a arăta nu doar ceea ce cunosc, dar mai ales, ceea ce pot modela și crea.

Analizând cele enunțate mai sus înțelegem că, competențele practice sunt abilități dobândite prin experiență sau învățare practică care permit elevilor să aplice cunoștințele teoretice în situații reale.

La elevii din învățământul primar, acestea sunt esențiale pentru dezvoltarea abilităților de gândire critică și problem - solving, precum și pentru formarea unui caracter responsabil și independent.

Prin utilizarea diferitelor metode: observarea, experimentul, proiectul, investigația ca modalități interactive de învățare – evaluare, se ajunge la eficientizarea procesului educațional și modernizarea metodologiei de formare a competențelor practice și de cercetare în cadrul disciplinelor predate.

În aria curriculară Om și societate competența practică este o condiție importantă a reușitei, acestea contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare, colaborare și leadership. În plus, competențele practice sunt esențiale pentru pregătirea elevilor pentru viitor, ajutându-i să devină cetățeni activi și să își atingă potențialul în carieră și viață personală. În concluzie, rolul competențelor practice la elevii de vârstă școlară mică este de a le oferi instrumentele necesare pentru a învăța, a crește și a reuși în viață.

Urmărind cu atenție disciplinele din aria curriculară Om și societate și temele de studiu din cadrul acestora putem exemplifica câteva activități pentru dezvoltarea competențelor practice.

La disciplina Istorie, de exemplu, elevii de vârstă școlară mică, pot desfășura activități prin experiențe practice. Acestea pot include lucrul cu materiale reale, cum ar fi instrumentele muzicale, sculele, materialele de construcție și jucăriile. Pot include, de asemenea, lucrul cu echipamente informatice și utilizarea softurilor adecvate.

Putem menționa și activități practice prin proiecte. Acestea le oferă elevilor oportunitatea de a aplica cunoștințele și abilitățile teoretice în situații concrete și reale. Proiectele pot implica construirea unui model, construirea unei mașini, prezentarea unei teme, etc.

Dezvoltarea competențelor practice prin jocuri și activități. Acestea pot fi jocuri de strategie, jocuri de rol, jocuri de societate, jocuri de construcție, etc.

Aplicând cu măiestrie diferite metode în cadrul activităților se dezvoltă în final aceste competențe, care, în cazul exemplificat (competențele practice în domeniul Istoriei) includ:

- Cercetare și înțelegere a istoriei;
- Abilitatea de a interpreta și analiza documente istorice;
- Abilitatea de a compara și contrasta diferite perioade istorice;
- Abilitatea de a interpreta date statistice și date istorice;
- Abilitatea de a identifica și urmări tendințe istorice;
- Capacitatea de a aplica concepte istorice în situații actuale;
- Abilitatea de a explica și interpreta evenimente istorice;
- Abilitatea de a reconstitui și prezenta imagini istorice;
- Abilitatea de a scrie referate și de a comunica informații despre istorie;
- Abilitatea de a utiliza și interpreta surse istorice;

- Abilitatea de a interpreta interpretările altora despre istorie.

Dacă lărgim aria de analiză observăm că în domeniul socio-uman, adică aria curriculară Om și societate există o paletă largă de activități ce vin să întărească rolul educativ al competențelor practice la elevii din învățământul primar.

Activitățile care dezvoltă competențele practice în domeniul socio-uman includ:

- Participarea la proiecte comunitare sau voluntariat care implică lucrul cu oamenii din diverse medii și culturi;

- Participarea la activități de leader-ship, cum ar fi conducerea cluburilor școlare sau organizarea evenimentelor;

- Participarea la discuții și dezbateri, cum ar fi cluburi de lectură sau grupuri de studiu;

- Participarea la activități artistice, cum ar fi teatru, muzică sau dans, care promovează exprimarea emoțiilor și dezvoltarea empatiei;

- Învățarea despre relații interpersonale și rezolvarea conflictelor prin intermediul unor discuții și exerciții în clasă sau prin participarea la programe de consiliere sau terapie;

- Învățarea despre diversitate și incluziune prin intermediul literaturii, filmelor și discuțiilor în clasă. Acestea sunt doar câteva exemple de activități care pot ajuta la dezvoltarea competențelor practice în domeniul socio-uman. Este important ca aceste activități să fie relevante și stimulative pentru elevi, pentru a le oferi oportunitatea de a învăța prin experiență și de a-și dezvolta abilitățile socio umane.

Deși s-au făcut progrese semnificative în dezvoltarea competențelor elevilor în învățământul primar, există încă provocări. Una dintre cele mai mari provocări este asigurarea unui învățământ de calitate pentru toți elevii, indiferent de background-ul socio-economic sau de locul de origine. De asemenea, este important să se asigure că tehnologia educațională este utilizată în mod eficient și adecvat, astfel încât să se evite dependența excesivă de tehnologie și să se mențină interacțiunea directă dintre elevi și profesori. În concluzie, istoria competențelor la elevii din învățământul primar a evoluat semnificativ, cu accentul pe dezvoltarea competențelor elevilor, în plus față de cunoștințele teoretice. În prezent, se acordă o atenție deosebită evaluării prin proiecte și activități practice și utilizării tehnologiei educaționale în dezvoltarea competențelor elevilor. Cu toate acestea, mai sunt provocări în asigurarea unui învățământ de calitate pentru toți elevii și în utilizarea eficientă a tehnologiei educaționale.

Nu există un scriitor specific care să fi vorbit despre competențele practice la elevi în lucrările lor. Însă, multe lucrări din domeniul educației, inclusiv cărți și articole de specialitate, au discutat importanța dezvoltării competențelor practice la elevi. De exemplu, John Dewey, un filosof și educator american influent, a subliniat importanța învățării prin experiență practică în dezvoltarea competențelor practice la elevi. Putem să amintim pe Lev Vygotsky cu lucrarea "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes" sau Maria Montessori cu "The Montessori Method", Howard Gardner cu "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" sau renumitul Jean Piaget: "The Psychology of Intelligence".

Bibliografie:

1. Anexa la Propunerea de recomandare a Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, COM(2018) 24 final, Bruxelles, 17.1.2018;
2. Curriculum de bază. Documente reglatoare - Ministerul Învățământului, Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare; Vl.Guțu, Vl.Pâslaru, V.Goraș-Postică et al., Cimișlia, TipCim, 1997;
3. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/230-234_15.pdf
4. <http://www.socio-umane.ro/page.php?6>

CZU: 37.06

<https://orcid.org/0000-0003-3161-0883>

INCLUZIUNEA SOCIALĂ A COPIILOR RROMI

Mariana Petcu

Profesor, Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”

Galați, România

cristiandre12@gmail.com;

orcid.org/0000-0003-3161-0883

Abstract. The social inclusion of rrom's is still an objective in both Romanian and EU policies. Children must be integrated in all forms of education considering that some traditions prohibit them from attending school after a certain age. Non-governmental associations also play an important role in the schooling and training of rrom's children.

Key words: inclusion, segregation, refinement, way of life, traditions.

Etimologia cuvântului rrom își are rădăcinile în Imperiul Bizantin – ”romaios” [2, p.5]. Rrom reprezintă nu numai un cuvânt, ci un mod de viață, o cultură, o limbă (cu dialecte) pe care și-au păstrat-o nealterată, o formă de unitate.

Modul de viață nomad al rromilor a fost la început un mod de supraviețuire, acum poate fi o formă de apărare, de revoltă la diferitele tipuri și modalități de excludere socială, de sărăcie, de stabilirea impusă într-un anumit loc și de pierdere a identității.

Nomazii se considerau liberi, ei se supuneau doar legilor lui Dumnezeu și ale naturii.

Ca în istoria formării oricărui neam, și la baza nomadismului rromilor stau mai multe povești, legende, mituri: condiții improprii unui trai prosper (asprimea legilor lui Manu, sec al IV-lea e.n); mitul biblic conform căruia ei au fost alungați deoarece au făcut cuiele cu care a fost răstignit Iisus pe cruce; un al mit este acela al poporului condamnat la pribegie deoarece nu au primit Sfânta Familie să se adăpostească – mitul egiptenilor [3, p.16]. Migrația a fost diferită de la țară la țară, în funcție de felul în care este perceput acest fenomen: fenomen practic - autonomie, nonconformism, fascinație, liber-arbitru, atracție (mai ales prin formele sale mistice- vrăji, blesteme, descântece; prin forma de recreere – muzică, dans) și fenomen nefavorabil, de condamnare: neorânduială, instabilitate, delict, mizerie, lipsuri, iscodiri, cruzime, violență.

Pentru stilul nomad sunt caracteristice anumite elemente: mijloacele de deplasare (de transport- căruțele cu coviltir, așezarea lor când se stabilesc temporar într-un loc), oralitatea cunoștințelor- mai multe dialecte dar și argouri, îmbrăcămintea (portul în funcție de grup), tradiții, obiceiuri, organizarea familiei, religia (putem vorbi despre mai multe forme), meseriile (unele păstrate ca-n vechime, altele adaptate dar care au la bază originalul).

Nomadismul are mai multe funcții: prima - socială – legături familiale largite, așa zisele legături de sânge (rude în diferite țări, pe alte continente ce se reunesc la evenimente importante: botez, nuntă, înmormântare); conservarea în cadrul grupului a cutumelor. Nu toate relațiile de rudenie sunt sociale și invers, dar la baza acestor relații stau rețelele sociale. Ei consideră frate chiar și un rrom pe care nu-l cunosc, este un posibil tovarăș în călătoriile nomade interne sau externe.

Familia ancestrală la rromi era constituită din interdependențe, obligații conjugale având la bază o ierarhie dominatoare: soțul decide în sfera socialului, a comunității; femeia ia decizii în cadrul familiei, cum crește copiii, cum organizează gospodăria, ea fiind cea care transmite și păstrează cultura, obiceiurile; ea nu are loc de muncă. Este ajutată pentru creșterea copiilor de persoanele mai în vârstă sau de copiii mai mari. Deciziile uneori sunt luate, de comun acord- soț și soție – ceea ce este legat de gospodărie, copii. Tatăl este cel care asigură resursele traiului, este liantul între familie și comunitate. El ia deciziile, impune respect și trasează copiii viitorul, îi învață meseria specifică grupului, face alianțele.

A doua funcție: economică – menținerea independenței comunității și traiul de zi cu zi, averea pentru copii. Aici am putea aminti de nomadismul intern care ține cont de cerințele pieței (serbări, târguri, expoziții), de evenimente religioase (hram, praznice, pelerinaj), de resursele de unde-și pot procura materia primă pentru meșteșuguri; acum plecarea în străinătate și asigurarea de noi surse de venit. Putem menționa că se practică o economie de supraviețuire flexibilă, adaptabilă cerințelor, situațiilor în funcție de zonă, de grup, de familie.

A treia funcție: de solidaritate – ajutorarea celor săraci, celor care se confruntă cu o nevoie, în special cei care fac parte din familie, rude. Astfel se realizează o interdependență între membrii societății.

Am amintit despre cutume, deci ar trebui să vorbim despre sfatul rromilor și bulibașa care aplică reguli și implicit pedepse celor care încalcă legile nescrise ale comunității: hoție, înșelătorie, adulter, crimă, răpirea unei fete (în afara tradiției de nuntă). Una dintre formele de justiție este împăcarea părților și înțelegerea între ei. Se dorește ca neînțelegerile, conflictele să fie tranșate în interiorul comunității, aceste fapte să nu fie judecate conform legilor în vigoare în statele care se întâmplă, de aceea rămân cunoscute doar de comunitatea respectivă. Alte forme de justiție aplicată în funcție de gravitatea faptei: pentru greșeli mici – eliminare pentru o perioadă mică de timp din grup, pentru fapte ca înșelătoria sau moartea – excluderea definitivă din comunitate, ceea ce echivalează cu dispariția sa ca persoană, identitate - ” o persoană există numai în măsura în care este recunoscută de comunitate și i se conferă un status, cu drepturi și obligații bine specificate” [ibidem, p.104]. Bulibașa și sfatul rromilor au un rol important în comunicarea cu membrii grupului și autorități. Ei au autoritate și influență în comunitate

Deși comunitatea este constituită ca o autentică familie (cu cele trei forme de neamuri: de sânge, prin uniune – alianță, prin afinitate [ibidem, p.160], în familia rromă există respectul pentru bătrâni – indiferent că sunt de gen masculin sau feminin - (și la noi era proverbul ”Cine nu are bătrâni, să-i cumpere.) de aici am putea porni discuția cu membrii familiilor ale căror elevi sunt incluși într-o formă de învățământ. Am putea încerca să creăm cercuri în care să invităm bătrânii și să prezinte câteva obiceiuri străvechi. Să ne ”divulge” câteva forme de atragere a copiilor spre lectură, carte în general. Putem face un parteneriat între comunitate și școală pentru a ne susține în demersul de școlarizare, desfășurarea de activități extracurriculare.

De-a lungul timpului, fiind nomazi, s-au confruntat cu diverse probleme de limbă și din această cauză au fost marginalizați, excluși social. Toate acestea a pot fi argumentate prin faptul că în procesul socializării fiecare individ își face o imagine (simplă, restrânsă sau complexă), o descriere a altor oameni cu care vin în contact (direct sau din auzite) [4, p.39]. Acum, școala devine un liant al socializării, al acceptării diversității culturale și al multilingvismului. Frecventarea școlii permite depășirea unor bariere mentale/prejudecăți și anume că rromilor li se potrivesc doar anumite meserii: hoți, cerșetori, vânzători (de vechituri, de legume, de var, de fier vechi etc), gunoieri, slugi, agricultori, constructori [3, p.90]. Ei au demonstrat că pot fi profesori, parlamentari, ingineri, doctori, muzicieni – fără a uita tradițiile de bază. Un rol în formarea prejudecăților îl au reprezentanții mass-media, dar și rețelele de socializare, iar oamenii îi privesc cu suspiciune mai mare, cu teamă. Să nu uităm și cum se ”linișteau copiii”: ”Dacă nu te culci la prânz, te dau la țigani!”.

Este necesară o serie de legi, norme care să atenueze șocul cultural și care să permită o integrare interculturală, să facă .

Legile strămoșești ale rromilor fac ca procesul de integrare al copiilor să fie anevoios: căsătoriile la o vârstă foarte mică, furatul fetelor/ viitoarelor mirese, nașterile copiilor și neînregistrarea lor, neînregistrarea căsătoriilor făcute pe baza unor înțelegeri, lipsa unei locuințe/ proprietăți, lipsa unui loc stabil de muncă, educația copiilor în familie ca fiind suficientă pentru a se descurca în viață.

”În anul 2009, în cadrul întâlnirii First Integrated European Roma Platform (Prima platformă europeană pentru incluziunea romilor), s-au identificat zece criterii care pot direcționa introducerea de norme și politici pentru integrarea persoanelor/ grupurilor defavorizate:

- să fie pozitive, practice și nediscriminatorii;

- să se refere la un anumit grup, dar nu exclusiv;
- să angajeze o abordare interculturală;
- să vizeze abordarea integratoare;
- să conștientizeze dimensiunea genului;
- să permită transferul politicilor bazate pe dovezi;
- să utilizeze instrumente ale UE;
- să implice autorități regionale și locale;
- să implice societatea civilă;
- să susțină și să încurajeze participarea activă a romilor” [1, p.13-14].

În politicile actuale ale României se regăsesc strategii care să permită incluziunea socială dar și incluziunea socioeconomică a etnicilor rromi în concordanță cu Strategiile europene și cu PNR-urile [ibidem, p.30]. Aceste politici au la bază trei indicatori:

- formarea, specializarea, calificarea tinerilor rromi pentru meserii care se cer pe piața muncii; așa se pot crea oportunități economice;
- investiții în proiecte diverse în educație și sănătate - se fundamentează viitorul societății;
- integrarea și înlesnirea participării la deciziile importante din cadrul comunității din care fac parte a tuturor etniilor, respectarea interculturalității au ca scop consolidarea resurselor sociale dar și prosperitatea colectivității.

Accesul la educație a tuturor copiilor trebuie să fie respectat, să fie gratuit, să fie de calitate, să nu țină cont de etnie, de gen, de cultură. Educația să îmbrace toate formele – formală, nonformală și informală; să se facă pe toate nivelurile, mai ales că se înregistrează abandon școlar la nivelurile ciclului gimnazial – să se găsească noi metode pentru a reduce acest fenomen. Elevii de etnie rromă au locuri speciale pentru învățământul liceal de stat, învățământul profesional de stat și dual, astfel se face un pas pentru eliminarea discriminării pe baze etnice [ibidem, p.44].

Pentru evitarea părăsirii timpurii a școlii, este necesar ca să se intervină în intensificarea măsurilor pentru ocuparea unui loc de muncă; motivarea pentru formarea unor societăți, atragerea de investiții care să identifice parteneri locali care să încurajeze angajarea oamenilor din medii defavorizate. Stabilirea acestor familii ar determina înscrierea copiilor în școli și frecventarea regulată a cursurilor. La nivel local să se găsească mijloace, căi de păstrare și de exprimare a identității culturale ale minorităților și diferitelor etnii.

Introducerea studierii limbii rromani în școli este un plus pentru atragerea copiilor și creșterea încrederii adulților în sistemul de învățământ; se va realiza o legătură fizică și lingvistică între membrii comunității (profesorii urmând cursuri de perfecționare pentru predarea diferitelor obiecte în limba rromani, alegerea de profesori din rândul rromilor).

În România asociațiile neguvernamentale implementează tot felul de proiecte ce au ca scop incluziunea socială a rromilor, în special al copiilor deoarece ei sunt viitorul fiecărei comunități, societăți. Educarea copiilor de etnie rromă începând cu educația timpurie (această formă de școlarizare este deseori sărită) ar crește speranța și șansele de integrare a viitoarei generații. Un rol important îl are mediatorul școlar fiind un reprezentant al comunității minoritare și unitatea școlară. Ajută la identificarea de elemente comune pentru un dialog care să încurajeze participarea copiilor la activitățile și cursurile școlii, la o educație de calitate pentru toți.

Se pune un accent crescut pe incluziunea activă într-o economie incluzivă (conform strategiei UE 2020) [ibidem, p.37], asta însemnând ”omul potrivit, la locul potrivit” – fiecare să ocupe un loc în funcție, de capacități, abilități, posibilități care să ducă la creșterea și dezvoltarea comunității în care trăiește, să conducă la bunăstarea proprie și a familiei. Să fie activate, antrenate toate colectivele, grupurile pentru ocuparea unui loc de muncă în vederea reducerii sărăciei, scăderea bolilor specifice celor care nu au posibilități materiale. Pentru a atinge aceste obiective trebuie să găsească noi forme de perfecționare, de instruire și formări pe tot parcursul vieții.

Unul dintre obiectivele Strategiei de îmbunătățire a situației rromilor este de a susține constituirea și ”promovarea unei elite intelectuale și economice din rândul rromilor, care să funcționeze ca facilitator al politicilor de integrare socială și de modernizare” [ibidem, p.42].

Analizând obiectivele propuse de unele dintre organizațiile neguvernamentale putem alege câteva idei comune pentru integrarea socială a copiilor rromi și a familiilor acestora:

- acțiuni care să prezinte realitatea cu care se confruntă persoanele dezavantajate și atragerea atenției forurilor decizionale pentru găsirea de metode pentru a schimba situația;
- soluții sustenabile, realizabile pentru persoanele/ grupului cărora se adresează;
- parteneriate viabile cu reprezentanți ai comunității locale;
- implicarea continuă în activități comune în interiorul comunității de rromi, cât și în și alături de comunitatea majoritară;
- schimbarea să se facă în ambele direcții: să fie beneficiari dar să se și implice activ, să acționeze pentru schimbare, să dorească acest lucru, să se conformeze unor norme la locul de muncă, să accepte să lucreze în echipe mixte, să învețe cuvintele de bază pentru a comunica;
- găsirea unor instrumente care să se adapteze specificului local în funcție de grupul cărui i se adresează;
- programele implementate să crească încrederea populației, să demonstreze populației majoritate necesitatea integrării persoanelor defavorizate;
- programele să nu fie destinate doar unei singure categorii, să aibă un spectru mai larg pentru o schimbare socială.

Bibliografie:

1. Corina Cace, Lucian Sfetcu, Eleftheria Koutmalasou, Victor Nicolăescu. Incluziunea femeilor și grupurilor roma excluse social. Paradigma „de jos în sus”. Bune practici ale economiei sociale. Editura Expert, 2012. București, ISBN 978-973-618-307-2
2. Dan Lungu, Pohrib Marta. Stilul de viață al rromilor din România.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiSmsnU6u_8AhWQhPOHHYY1BrkQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2F
3. Delia Grigor. Curs de antropologie și folclor rrom. Introducere în studiul elementelor de cultură tradițională ale identității rrome contemporane. Editura Credis, 2001, ISBN 973-8336-03-1, P.39
4. Nicolae Râmbu. Comunicare interculturală. Curs. Comunicare publică.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjQzPqm6->

CZU 37.01

Orcid id 0000-0002-7744-6794

INOVAREA EDUCAȚIEI PRIN UTILIZAREA RESURSELOR DIGITALE

Mihai Stratan

magistru, profesor

Centrul de Excelență în Energetică și Electronică

mun. Chișinău, RM

e-mail: mihai.stratan.88@gmail.com

Orcid id 0000-0002-7744-6794

Abstract. Quality education is one of the global goals of sustainable development (Horizon 2030), adopted at the 70th Session of the United Nations General Assembly. The situation associated with the epidemic caused by the SARS-coV-2 virus has given rise to a number of systemic and educational problems, leading to a paradigm shift in how students of all ages around the world can access learning. Data collection through research on digitization in educational institutions and digital technologies in education is a vital contribution to the development of education digitization policies. The transition to the use of innovative pedagogical opportunities, such as digital resources for online

learning, makes learning open, aimed at removing all unnecessary barriers to learning, while also aiming to provide a reasonable chance of success in several fields of study. Digital technologies enrich learning and offer new educational opportunities, equal access to quality education for all segments of the population.

Keywords: digitization in educational institutions, digital technologies in education, innovative pedagogical opportunities, digital resources, online learning.

Societatea sec. XXI este una dominată de tehnologii informaționale și de comunicare, resurse digitale deschise, care s-au impus ca o componentă esențială a lumii moderne și se manifestă permanent ca un factor al educației, capabil să diversifice experiențele cognitive și comportamentale ale indivizilor.

Criza COVID-19 a scos la suprafață neajunsurile sistemului de educație și inegalitatea cu care se confruntă diferite grupuri de elevi. Cercetătorii au demonstrat că activitățile de educație digitală oferă posibilitate educabililor de a învăța și asimila în ritmul propriu, fără a fi presați de timp sau perturbați de colegi, materialele digitate fiind mult mai interactive, mai ușor de reținut și de asimilat decât conținuturile din manualele școlare. Astfel, noile tehnologii didactice oferă oportunități de personalizare a contextelor de învățare [3, p. 43; 45].

O recapitulare a principalelor aspecte ale utilizării mijloacelor informatice în sistemul de educație este mult necesară, deoarece primele preocupări de analiză a acestor aspecte datează de la mijlocul secolului XX, dar cu toate acestea progresul rapid al tehnologiei și al utilizării sale în educație ca tehnologie inovatoare face necesară încă o analiză a acestor aspecte. De la mijlocul anilor '70 ai secolului trecut s-au pus în dezbatere modalități de inovare a educației prin integrarea noilor media în procesul de predare-învățare. Cu cea mai mare șansă era văzut televizorul sau audiovizualul, care oferea un învățământ modern, mai dinamic și mai atrăgător datorită apelului la imaginea în mișcare [11].

Totodată, Pierre Moeglin în lucrarea de studiu *Industria educației și noile media* (2003) concretizează că nici televizorul și nici audiovizualul nu erau destul de accesibile și de interactive pentru a îndeplini sarcini diverse la lecție. Se cerea o completare cu alte dispozitive. Unul din acestea și anume calculatorul părea a readuce speranțele în rolul tehnologiei inovatoare în educație. Pierre Moeglin, coordonatorul studiului, menționează că computerul permite pentru elev lucrul individual, dar pentru profesor el aduce încă o solicitare în plus. Cu toate acestea, nu se poate însă ignora rolul tot mai mare al calculatorului electronic în cadrul sistemului de educație [7, p. 60; 74].

Dacă în trecut se vorbea despre digitalizarea învățământului la modul ideal, acum a sosit timpul să adaptăm învățământul tradițional la cel digital. Tehnologia digitală a completat predarea tradițională, a făcut posibil de a nu învăța printr-o pedagogie plictisitoare, de a exista un progres real al predării și învățării [5]. Resetarea educației reprezintă o deblocare a potențialului tehnologiilor digitale pentru învățare-predare-evaluare și a dezvoltarea competențelor digitale.

În învățământul tradițional, având o paradigmă de tip liniar, profesorul deține monopolul organizării cursului și aplicațiilor standard. Cu introducerea în învățământul contemporan a tehnologiei digitale, apare o nouă paradigmă inovatoare de învățare prin care elevul nu mai este un spectator pasiv, un receptor care asimilează informația, nerealizând un feed-back corespunzător. Prin intermediul noilor tehnologii există o diversificare a mijloacelor de acces la informație [3, p. 38]. Utilizarea tehnologiei digitale a permis, dar și continuă să permită, școlii să iasă din normele stricte ale ideii de transfer de cunoștințe către elevi, idee care încă mai stă ca temelie de bază a tot ceea ce școala face sau trebuie să facă. Școala devine locul, unde elevii primesc informații, accentul fiind plasat nu pe dimensiunea informativă, ci din ce în ce mai mult pe formare, integrare, relaționare [2, p. 1-9].

Actualmente, RM desfășoară o reformă cuprinzătoare în educație, ceea ce accentuează relevanța competențelor digitale și a TIC în domeniu. În Strategia "Educația 2020", obiectivul 5 subliniază că prin dezvoltarea oportunităților, oferite de tehnologia informației și comunicațiilor, sporește eficiența sistemului educațional, are loc extinderea și diversificarea serviciilor educaționale.

Proiectul strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” și Programul de implementare a acesteia în Republica Moldova devin documente strategice pentru domeniul educației naționale, inclusiv și digitale, în următoarea perioadă.

În 2019, UNESCO a declarat că „Folosirea Resurselor Educaționale Deschise (OER), combinată cu metodologii pedagogice și diverse activități de învățare, poate oferi o gamă mai largă de oportunități pedagogice inovatoare pentru a implica atât profesorii, cât și elevii pentru a deveni participanți activi la procesele educaționale...” [6, c. 7]. Situația asociată cu pandemia, provocată de virusul SARS-coV-2 a dat naștere la o serie de probleme sistemice și educaționale.

În absența unei infrastructuri tehnologice decente la nivelul cadrelor didactice, dar mai ales la nivelul elevilor, fără abilitare consistentă în zona competențelor digitale a profesorilor, fără acces la platforme online dedicate, de tipul Virtual Learning Environment sau Virtual Classroom, cu resurse didactice digitale și multimedia precare, fără un orizont de timp care să fie destinat activității online, cadrele didactice au fost nevoite să susțină activități didactice într-un regim cu totul special [14, p.9].

Cu toate acestea, în urma studiilor la nivel mondial (Reimers, 2020; Cahapay, 2020), se consideră că școala nu va mai fi la fel ca înainte de criză, multe dintre resursele de învățare online realizate pentru ERT (predare online de urgență (în engl. ERT, Emergency Remote Teaching) și metodele didactice utilizate în această perioadă își vor găsi locul în viitoarele activități didactice față în față, dar mai ales în cele mixte sau hibride (în engl. blended learning) [15, p.17].

Un mesaj de la UNESCO (2020) afirmă că criza Covid-19 a dus la o schimbare de paradigmă a modului în care elevii de toate vârstele din întreaga lume pot accesa învățarea. Utilizarea noilor tehnologii în educație a luat o amploare de neimaginat. Guvernul Uniunii Europene și-a exprimat de câțiva ani îngrijorarea cu privire la introducerea lentă a proceselor de digitalizare în formare și educație. Соколова Е., în studiul cu privire la competențele digitale și noile tehnologii în educație, pe baza documentelor Comisiei Europene (2020) subliniază că colectarea de date prin cercetări privind digitalizarea în instituțiile de învățământ și tehnologiile digitale în educație reprezintă o contribuție vitală la dezvoltarea politicilor de digitalizare a educației [10, c. 9]. Autorul concluzionează că tehnologiile digitale îmbogățesc învățarea și oferă noi oportunități educaționale, a căror principală calitate ar trebui să fie accesul egal la o educație de calitate pentru toate segmentele de populație [ibidem, p.3].

Educația digitală nu este doar învățământ online, proces care a fost desfășurat în perioada de criză Covid-19. Educație digitală reprezintă și un proces de transmitere de cunoștințe, aptitudini cu ajutorul materialelor și instrumentelor digitale. Utilizarea mijloacelor tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC), a resurselor educaționale deschise, a instrumentelor/platformelor educative în clasa secolului XXI este imperios necesară. Adaptarea conținuturilor științifice, aplicate la nevoile elevilor generației Y, cu aplicație în viața cotidiană, corelate cu adaptările tehnice de astăzi, conduce spre succesul unei lecții [12]. Lecția cu utilizarea TIC este o lecție în care se îmbină armonios și creativ, dar și animat, textul cu imagine, cuvântul cu sunetul, devenind și mai mult beneficiată și de avantajul de a fi interactivă [4, p. 120].

În cadrul instruirii asistate de resurse digitale pot fi utilizate softuri educaționale, care îndeplinesc sarcini de învățare dintre cele mai diverse și complexe. Începând cu anii 1989 s-a realizat pentru prima dată și o clasificare a acestor programe educaționale [ibidem, p. 115]. Acestea pot îndeplini rolul de:

- Informare, când se oferă noi cunoștințe, care urmează a fi asimilate [1, p. 64];
- Exersare – aprofundarea unor cunoștințe și aptitudini, deja însușite;
- Consolidare, acolo unde ele se dovedesc cele mai utile;
- Prezentare interactivă de cunoștințe noi și variante;
- Stimularea unor idei sugestii inovatoare;
- Asocierea sau aderarea la domenii corelate;
- Simularea unor fenomene din lumea reală;
- Emiterea de modele cognitive;
- Verificarea celor învățate (rol de evaluare);

- Dezvoltare de capacități sau aptitudini [4, p.116].

Resursele digitale nu fac decât să crească și să multiplieze ocaziile oferite educabililor de a-și îmbogăți vocabularul sau de a aprofunda unele cunoștințe. Astfel, *resursele educaționale digitale* implică o schimbare fundamentală în procesul educațional, contribuind la centrarea pe elev/student. Noile generații de elevi/studenți sunt formate în aspect digital, din ceea ce numim *nativi digital*, adică s-au născut și trăiesc într-o lume a tehnologiei. Pentru ei lumea digitală reprezintă o parte consistentă a vieții. Tranziția către utilizarea oportunităților pedagogice inovatoare, cum ar fi resursele educaționale digitale, face învățarea deschisă, menită să înlăture toate barierele inutile în calea învățării, orientându-se, totodată, să ofere educabililor o șansă rezonabilă de succes într-un sistem de educație și formare care este concentrat pe nevoile lor specifice și situat în mai multe domenii de studiu (UNESCO, 2015).

Studiile și cercetările ce reflectă metodele tehnice digitale de educație subliniază că asemenea metode sunt utile și absolut necesare pentru achiziția de noi cunoștințe, însă atâta timp cât educabilul este atras mai mult de modul cum funcționează aplicația, de cântecul, imaginea sau modul în care rulează diferite animații, activitatea nu-și atinge scopul. De aceea, utilizarea unei anumite resurse educaționale digitale în clasa secolului XXI trebuie luată treptat, însoțită încă de metode tradiționale precum demonstrarea, explicația, problematizarea etc. [12]. Se întâmplă deoarece valoarea formativă a noilor utilități tehnice nu au relevanță pedagogică, decât dacă sunt utilizate pe lângă metode real active (față-în-față). Aceasta pentru că ele sunt valabile în măsura, în care și educabilul este motivat să participe la cunoaștere, să învețe activ. În asemenea condiții profesorul poate să ofere un spectru larg de resurse, să le antreneze într-un context actual, să mobilizeze abilități și competențe înalt cognitive, să permită interacțiuni între educabili, să sprijine acumulări de cunoștințe noi, să depășească simpla achiziție, să stimuleze curiozitatea epistemică [ibidem]. Este evident că școala – chiar și repositionată în zona digitală – trebuie să continue să reprezinte pentru copii o resursă de siguranță și de continuitate.

Cercetările realizate la nivel global au arătat că utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor în educație contribuie într-o foarte mare măsură la îmbunătățirea rezultatelor elevilor. Însă, cu toate acestea, multe cadre didactice, fie că preferă metodele clasice de predare, fie dintr-o reticență și indiferență generală față de noile tehnologii, resping activizarea orelor și stimularea elevului cu ajutorul resurselor digitale și tuturor instrumentelor asociate. Combinarea învățării tradiționale, față în față, cu cea prin e-learning este o condiție obligatorie pentru a apropia oferta școlară de așteptările generației digitale. Tot mai multe cercetări scot în evidență faptul că blended-learning-ul este mai eficient decât e-learningul sau învățarea clasică. Pentru ca aceste tehnologii digitale să producă o creștere a calității învățării e nevoie de metode moderne de predare într-o formulă care să reprezinte noua normalitate în educație [9, p.305]. Învățământul dintotdeauna, dar mai ales în era digitală, reprezintă o activitate planificată, metodică și intensivă de acces la cunoaștere și acțiune, pusă sub controlul personalului didactic, bazată pe selecționarea strictă a conținuturilor, metodelor și pe efortul personal al elevului.

Educația de calitate este unul dintre obiectivele mondiale ale dezvoltării durabile (Orizont 2030), adoptate la cea de-a 70-a Sesiune a Adunării Generale a Organizației Națiunilor Unite. Tranziția către utilizarea oportunităților pedagogice inovatoare, cum ar fi resursele digitale pentru învățarea online, face învățarea deschisă, menită să înlăture toate barierele inutile în calea învățării, orientându-se, totodată, să ofere o șansă rezonabilă de succes în mai multe domenii de studiu. Tehnologiile digitale îmbogățesc învățarea și oferă noi oportunități educaționale.

Rezultatele la învățătură pot fi îmbunătățite, iar echitatea și eficiența cresc cu ajutorul inovării în sistemele de educație, înțelegându-se că fiind adoptarea de noi servicii, tehnologii, competențe de către organizațiile din domeniul educației. Pentru a atinge un maxim de eficiență și sustenabilitate, inovarea trebuie susținută de cadre didactice bine pregătite și trebuie integrată în obiective didactice clare. Trebuie să se depună mai multe eforturi pentru a stabili cum se pot utiliza cel mai bine mijloacele digitale pentru a atinge obiectivele în materie de educație [8, p.3].

Surse bibliografice:

1. Albușescu I. Educație și mass-media. Editura Dacia. Cluj-Napoca, 2003, 184 p. ISBN: 973-35-1662-7
2. Coroi I. Percepția calității în educație. 2017. www.didactic.ro/materiale-didactice/prtceptiacalitatii-in-educatie, pag. 1–9
3. Ciobanu C. – A. Digitalizarea profesorului clasic. În: Educație și formare în era digitală. Ploiești: Editura Casa Corpului Didactic Prahova, iunie 2021, p.38. ISBN 978-606-047-114-1
4. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Ediția a II-a revăzută. Editura POLIROM. 2008, 400p. POL 973-46-1016-7
5. John Hattie. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. Editura TREI, București 2014. - 416 p. ISBN: 978-606-719-058-8
6. Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R., & Holotescu, C. (2020). Ghid pentru aplicarea Practicilor Educaționale Deschise în timpul pandemiei de coronavirus. Utilizarea RED în conformitate cu Recomandările UNESCO, trad. și adaptare: Grosseck, G., Andone, D. & Holotescu, C., Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University (SLIBNU), China. Publicație electronică (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)
7. Moeglin Pierre (coord). Industriile educației și noile media. Editura Polirom. București, 2003.- 268 p. ISBN: 973-681-186-7
8. Strategia privind digitalizarea educației din România. 2021, 97 p. www.edu.ro
9. Toader Carmen. Profesorul clasic și generația digitală. În: Educație și formare în era digitală. Ploiești: Ed. Casa Corpului Didactic Prahova, iunie 2021, p.305. ISBN 978-606-047-114-1
10. Соколова Е.И. Цифровые компетенции и новые технологии в образовании: по материалам документов европейской комиссии // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2 (30). – DOI: [10.15393/j5.art.2020.5693](https://doi.org/10.15393/j5.art.2020.5693)
11. <https://edict.ro/calculatorul-si-rolul-sau-in-educatia-de-azi/>
12. <https://edict.ro/digitalizarea-lectiei-partiala-sau-totala>
13. https://ro.wikipedia.org/wiki/Resurse_educ%C8%9Bionale_deschise
14. https://unibuc.ro/wp-content/uploads/2020/05/Scoala_Online_Raport_aprilie_2020.pdf școala online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă. Editura universității din București. București, Mai 2020. ISBN ONLINE 978-606-16-1164-5
15. <https://www.ise.ro> Ghid practic de resurse educationale și digitale pentru instruire online. Vol. Coordonat de Gabriela Grosseck și Dana Crăciun. Seria Pedagogie. Editura Universității de Vest, Timișoara. 2020, 289p. ISBN 978-973-125-790-7.

CZU 376.1

<https://orcid.org/0000-0002-9912-6089>

INCLUZIUNEA ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL ȘI FACILITAREA ACCESULUI LA TEHNOLOGIILE INOVATOARE DIN ȘCOALĂ

Mihaela Toma

Doctorandă USM, Chișinău, RM
e-mail: tmihaela86@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-9912-6089

Ludmila Darii

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
USM, Chișinău, RM
e-mail: ldarii@mail.ru

Abstract. This article addresses conceptual aspects related to the process of inclusion of students with disabilities in general education from Romania, as well as the importance of facilitating

access to innovative technologies in school, by offering equal opportunities and capitalizing on the potential and digital skills available to each individual student, within the educational activities. Thus, through them, the opportunity to transform abilities, skills, skills in certain fields, into competencies, which leads to a prosperous development from multiple perspectives, for the student with disabilities. Regarding the particularities of the inclusion process, we will expose the attributions of each actor involved in this approach, during the activities carried out by the management of the general education institution, teaching staff, typical students, students with disabilities and their parents.

Keywords: inclusion, students with disabilities, innovative technologies, general education.

În sistemul învățământul general, incluziunea elevilor cu dizabilități implică o multitudine de provocări pentru conducerea unității de învățământ și pentru cadrele didactice de la clasele în care se solicită incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale, care pot fi identificate și diagnosticate de timpuriu de către membrii familiei, în colaborare cu medicul pediatru sau alți specialiști în domeniu.

În această situație ideală, când părinții conștientizează necesitatea consultării unui specialist, în vederea obținerii unui diagnostic sigur și corect, în urma unei evaluări complexe, pentru a facilita intervenția alături de personal specializat, va favoriza procesul compensator sau recuperator al stării generale de sănătate al copilului, ca ulterior, să poate fi implementat cu succes procesul incluziunii educaționale, în mediul școlar, dar și în societatea contemporană.

În actualitatea cotidiană, din nefericire, se pot întâlni multe cazuri de copii care necesită ajutor suplimentar, dar ei nu au fost diagnosticați de către specialiști, ci doar identificați de către personalul didactic din instituția de învățământ, din diverse motive, precum refuzul din partea părinților de a accepta faptul că copilul lor are anumite necesități speciale, afirmând faptul că nu are nevoie de ajutor suplimentar, consideră că dacă va avea un diagnostic va fi etichetat într-un anumit mod sau neagă pentru a salva aparențele în mediul social.

Pornind de la general, la particular, reprezentanții comunității locale și ceilalți membri din cadrul acesteia este benefic să coopereze și să ia parte la procesul de incluziune al copiilor cu dizabilități, deoarece nu este importantă doar incluziunea acestora în mediul școlar, ci este vitală și cea la nivel social, prin facilitarea și asigurarea participării și implicării în diferite activități extracurriculare, de tip istorico-cultural, pentru marcarea diverselor evenimente celebrate la nivel local, județean sau național.

Astfel, alături de instituția de învățământ se va contribui la dezvoltarea și promovarea educației interculturale și a dialogului intercultural în cadrul instituțiilor din învățământul general și la nivelul societății, ce reclamă respectarea drepturilor fiecărui copil și a valorizării lor, acceptarea diversității, a tuturor categoriilor de beneficiari, indiferent de problemele cu care se confruntă, etnie, religie, statut social al membrilor familiei, întrucât toți au dreptul la o educație de înaltă calitate, într-o școală incluzivă, dar pentru înfăptuirea acestora le trebuie garantată satisfacerea nevoilor și asigurarea condițiilor necesare desfășurării educației incluzive [2, p. 27].

Dintre actorii antrenați în procesul incluziunii elevilor cu dizabilități în clasele din învățământul de masă, un rol deosebit de important îl are personalul de conducere, reprezentat prin directorul școlii, directorul adjunct și angajații din compartimentul administrativ, deoarece sunt esențiale atitudinile lor față de copiii cu dizabilități și cu privire la acest proces, în general, precum și stabilirea unor strategii și soluții de a satisface nevoile și a le asigura accesul și participarea la o educație adecvată, în funcție de tipul și gradul deficienței fiecăruia, ținând cont și de trăsăturile de specificitate și individuale, pentru a reuși să găsească o rezolvare optimă le provocările ce apar pe parcursul aplicării acestui proces destul de complex.

Primordială este etapa în care personalul de conducere va promova conceptul de incluziune atât prin intermediul documentelor instituționale și va lua decizia, împreună cu cadrele didactice interesate, care prezintă deschidere spre practicarea educației incluzive la clasă, să implementeze și să desfășoare incluziunea elevilor cu dizabilități în școala respectivă.

Cadrele didactice necesită sprijin și stimulare permanentă pentru a parcurge anumite cursuri de formare specializate în domeniul educației incluzive. În urma calificării, acestea vor deveni mult mai empaticе cu această categorie de copii, vor înțelege și conștientiza importanța și beneficiile incluziunii lor alături de elevii tipici, dar și barierele care vor apărea de-a lungul acestui proces.

Astfel, profesorii pot insufla celorlalți atitudini de acceptare, toleranță, sprijin din partea actorilor implicați, în vederea sensibilizării și transmiterii unor informații teoretice despre dizabilitățile cu care se confruntă acești copii, necesitățile lor și modalitatea de a fi abordați în procesul socio-educational, în vederea sensibilizării, a înțelegerii aspectelor particulare ale fiecărui copil cu dizabilități de către elevii tipici și părinții acestora, pentru a se putea implica împreună, formând o echipă.

Cadrele didactice din instituția din învățământul general este necesar să colaboreze și lucreze împreună, promovând practica educațională de team-teaching, ce presupune o relație bazată pe încredere, comunicare, respect, flexibilitate, sprijin reciproc, organizarea activităților educative școlare și extrașcolare centrate pe elev, elaborarea unor programe educaționale individualizate și adaptate pentru elevii cu dizabilități.

Un rol important îl au profesorul de sprijin din instituția de învățământ, mediatorul școlar și psihologul școlii, care vor putea oferi activități de terapie recuperatorie individuală în cabinetele lor, asigurându-i atât pe copiii cu dizabilități, cât și pe părinții acestora că informațiile furnizate în cadrul ședințelor de consiliere, spre exemplu, nu vor fi divulgate unor persoane din exteriorul instituției, iar aceștia vor beneficia de ajutor suplimentar la nivel cognitiv, la disciplinele la care elevul cu dizabilități întâmpină anumite dificultăți, dar și în plan psihologic și familial.

De asemenea, este prioritară stabilirea împreună cu elevii cu dizabilități în cauză a obiectivelor propuse, în funcție de nevoile fiecăruia, monitorizarea permanentă a evoluției acestor elevi, prin intermediul unor fișe de observare și transmiterea unui feedback părinților, revizuirea acestor programe la un anumit interval de timp, pentru a îmbunătăți anumite aspecte, să continue anumite activități care se pliază bine pe copil și a obținut rezultate bune, înregistrând un anumit nivel de progres.

Cadrul didactic de la clasă, în cazul practicării educației incluzive trebuie să transfere achizițiile teoretice și practice asimilate pe parcursul programelor de perfecționare către elevii cu dizabilități, prin utilizarea în procesul instructiv-educativ a unor metode și mijloace de învățământ incluzive, crearea unui climat educațional prielnic, adaptarea instruirii în funcție de nevoile identificate și reevaluate pe parcursul procesului de incluziune al elevului cu dizabilități.

În cadrul procesului instructiv-educativ, toți elevii trebuie să beneficieze de o educație adaptată necesităților individuale, dar să fie și flexibilă, în funcție de schimbările ce intervin în materie de digitalizare. Pe lângă mijloacele tradiționale folosite la clasă, cadrul didactic trebuie să îmbine armonios și utilizarea mijloacelor tehnologice inovatoare, iar conducerea unității de învățământ se cere să le pună la dispoziție, prin achiziționarea lor și inițierea cadrelor didactice în folosirea lor, prin cursuri de formare în domeniul tehnologiei informației și a comunicațiilor, iar ei la rândul lor, să aplice cunoștințele însușite și să îi învețe pe elevi, valorificându-le abilitățile digitale de care dispun.

În România, în urma unei cercetări de teren, am constat faptul că, atât instituțiile din învățământul de masă din mediul urban, cât și cele din mediul rural, au început să fie dotate cu tablă interactivă, laptop, video-proiector, în sălile de clasă, prin intermediul cărora se va simplifica procesul de predare-învățare-evaluare în educația elevilor.

Utilizarea mijloacelor multimedia inovatoare în instruirea elevilor, facilitează asimilarea într-un mod mult mai plăcut și mai ușor a informațiilor transmise, prin crearea și rezolvarea unor fișe de lucru interactive, a unor jocuri educative realizate în diferite programe specializate. Elevii au disponibilitatea de a-și elabora propriile jocuri, documente digitale, prezentări Power Point, ce pot fi plasate în portofolii personalizate digitale, folosite pentru evaluare și oferirea de feedback din partea profesorului, dar și pentru a le putea prezenta și împărtăși cu ceilalți colegi de clasă.

Interacțiunea cu calculatorul sau laptopul, alături de tabla interactivă și video-proiector, folosite în cadrul activităților demonstrative de tip educațional, în sala de clasă, aduc multe beneficii, întrucât,

elevii cu dizabilități au nevoie de multe materiale intuitive, pe bază de imagini, care vor fi proiectate, prezentări Power Point, fișe de lucru interactive realizate în programe și pe platforme specializate (Scratch, Liveworksheet, Kahoot, LearningApps) și vor lucra pe ele, prin intermediul table interactive, contribuind la dezvoltarea gândirii creative, a creativității, îmbunătățirea memoriei și concentrarea atenției pentru mai mult timp, iar prin funcțiile de care dispune este un real ajutor pentru elevii cu dizabilități care întâmpină probleme senzoriale și motorii, care nu pot ține un pix în mână, deoarece mișcărilor vor fi simple, în vederea utilizării acestui instrument digital la care ar trebui să le fie facilitate accesul și participarea pentru elevii cu dizabilități, din partea școlii, în vederea dezvoltării competențelor digitale [1, p. 58].

Pentru unii dintre elevii cu dizabilități aceste mijloace informatice moderne pot avea o utilitate scăzută în raport cu nevoile lor speciale, de aceea, este recomandată și folosirea unor programe sau aplicații web adaptate pentru ei, care se pliază pe dizabilitățile lor, cum ar fi: Logopedix este un program adaptat specializat, special creat pentru rectificarea tulburărilor de limbaj, îmbunătățirea abilităților de citire, dislalie și dislexie; Tara este o aplicație web asistată, utilizată în procesul de învățare și evaluare a copiilor cu autism, nonverbalii, cu deficiențe mintale și cu întârzieri în dezvoltarea limbajului, ce contribuie la îmbunătățirea comunicării, a exprimării de tip oral și îmbunătățirea vocabularului; Evalogos este un program adaptat utilizat pentru evaluarea nivelului de comunicare a elevilor care prezintă dizabilități intelectuale sau auditive. Incluziunea elevilor cu dizabilități alături de ceilalți elevi tipici, se va realiza prin încurajarea relațiilor de prietenie de către părinți și cadre didactice, crearea de ocazii în care să poată comunica, să poată lucra în echipă, să interacționeze, să își acorde sprijin reciproc, să accepte diferențele dintre ei și să nu le provoace elevilor cu dizabilități sentimentul de inferioritate, ci dimpotrivă să se simtă egali toți și astfel, se va favoriza maximizarea nivelului de stimă de sine și îmbunătățirea imaginii de sine.

Alți actori importanți în cadrul procesului de incluziune al elevilor cu dizabilități sunt atât părinții elevilor cu cerințe educaționale speciale care trebuie să formeze un parteneriat solid între școală-elev-părinți, aceștia este necesar să își dezvolte abilitățile de a-și asculta proprii copii, de a le înțelege nevoile individuale, prin intermediul unei relații deschise de comunicare și de a oferi ajutor tot timpul, iar în cazul în care nu este de competența lor, să ceară ajutor din partea personalului specializat din instituția de învățământ unde copilul lor este școlarizat.

Familia copilului cu dizabilități să fie prezentă ședințe, întâlniri programate anterior, să țină o evidență a evoluției copilului împreună, să continue, prin repetare și aprofundare a anumitor cunoștințe pe care copilul și le însușește mai greu și părinții acasă cu el, să pună la dispoziție diferite date personale, despre comportamente neadecvate, acțiuni săvârșite, ale copilului cu dizabilități pe care cadrele didactice nu le pot observa în timpul orelor de curs sau le efectuează doar parțial în anumite momente, pauze între activitățile educaționale. Acestea pot fi cauzate de faptul că nu este integrat în grupul de prieteni, al clasei, se simte marginalizat, nu este acceptat la toate jocurile propuse, elevii cu dizabilități primesc în timpul activităților școlare sarcini de lucru cu un grad de dificultate mai scăzut decât a elevilor tipici, iar în acel moment există posibilitatea de a observa ceilalți colegi, intervenind anumite nemulțumiri și remarci negative din partea elevilor tipici, în raport cu rezultatele și performanțele școlare, toate aceste aspecte trebuie discutate împreună și stabilite o serie de strategii, în vederea remedierii sau rezolvării lor.

Părinții elevilor tipici ar trebui să se implice și ei în procesul de incluziune al elevilor cu dizabilități, care sunt incluși în clasă, alături de copiii lor tipici, să le explice anumite caracteristicile specifice ce țin de dizabilitatea acestor copii, dar în primul rând trebuie să manifeste ei atitudini de acceptare, deschidere, față de aceștia pentru a le putea transmite copiilor săi, pentru a deveni mai buni, printr-un comportament civilizată, respectarea opiniilor celorlalți, acordarea de ajutor celor în cauză, constituind o echipă.

În concluzie, fiecare membru din societate și din comunitatea locală unde copiii cu dizabilități conviețuiesc împreună cu ei, ar trebui să manifeste atitudini pozitive, să contribuie într-o anumită măsură la incluziunea socio-educățională a elevilor cu dizabilități și pe piața muncii, la vârsta adultă, în plan profesional.

Bibliografie:

1. Ceobanu, C., ș. a., *Educația digitală*, Iași: Polirom, 2020, 58 p.
2. Gherguț, A., *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Iași: Polirom, 2016, 27 p.

C.Z.U. 378:008

orcid id: 0009-0005-1204-3790

A ÎNVĂȚA SĂ GÂNDEȘTI ISTORIC: O PERSPECTIVĂ AXIOLOGICĂ A EDUCAȚIEI

Daniela Vacarciuc

Doctorandă a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”,

Chișinău, RM

e-mail: daniela10vacarciuc@gmail.com

orcid id: 0009-0005-1204-3790

Summary Investing education with superior complexity, it displays multiple conditions, which make it very dynamic against the background of a great culture and always present in a person's life. This proves the idea that permanent evolution implies the axiological concomitance of education and, at the same time, of the continuous training of teachers in the axiological perspective oriented towards the formation of the historical thinking of students and teachers.

Keywords: axiology, continuous training, historical education, historical thinking, multiperspective, history-problem.

Investind educația cu o complexitate superioară, aceasta afișează multiple condiții, care o fac foarte dinamică pe fondul unei mari culturi și mereu prezentă în viața unei persoane. Acest lucru probează ideea că evoluția permanentă incumbă concomitența axiologică a educației și, în același timp, a formării continue a profesorilor în perspectiva axiologică orientată spre formarea gândirii istorice a elevilor și profesorilor.

Referindu-ne la învățământul istoric, constatăm că începuturile acestuia în spațialitatea noastră au fost însoțite de preocupări metodice vizând scopul predării istoriei în școală, elaborarea programelor și a manualelor, folosirea metodelor și mijloacelor de învățământ etc.

În acest context, rămâne mereu actuală constatarea lui Nicolae Iorga, potrivit căreia pentru scrierea, dar și pentru predarea istoriei era necesară o *adâncă documentare, un sever discernământ* în selecția materialului *și mare, și cold talent* în expunerea lui. La școala unor istorici ca B.P.Hasdeu, A.D.Xenopol, V.Pârvan, N.Iorga, C.I.Giurescu, Gh.Brătianu, I.Lupaș ș.a. s-au format profesori care, prin harul și pregătirea lor profesională, au ridicat prestigiul istoriei, situând-o printre obiectele de învățământ de elită din perioada interbelică [Apud 3].

Actualmente trăim într-o lume care a schimbat nu doar scena istoriei, ci și ponderea diverselor ei motoare. De aceea, tot ca un exemplu, H. Zimmermann sublinia, pe bună dreptate, nevoia de a se urca la „*istoria calitativă*”. Este vorba de istoria realizărilor exemplare în materie de instituții, descoperiri și creații, nivel de viață, interacțiuni cu lumea. Orice scriere a istoriei se face *în lumina unei filosofii* mai mult sau mai puțin organizate. Unde stăpânirea filosofiei este precară, scrisul istoric este sărac și nu contează [Apud 5].

Un aport substanțial în studiul istoriei îl are N.Iorga, care afirma că *istoria ne lasă în mijlocul vieții*, ea o lărgeste prin perspectiva imensă a trecutului, prin presimțirea viitorului fără capăt. Nu există disciplină omenească prin care să ne facem mai sociabili, mai altruști, mai iubitori de om și de viață. În istorie „lucrurile toate apar organic. Nu e o potrivire întâmplătoare sau voită de lucruri dispartate, care se pot combina oricum și repeta oricând” [4, p.163]. Istoria adevărată trebuie să însemne, în opinia cercetătorului, *formarea omului modern*, căutarea pretutindeni a elementelor din care s-a alcătuit el: straturi mai vechi, straturi mai noi, cu împrejurările în care s-a făcut legătura, contopirea [4, p.312].

În cele ce urmează prezentăm câteva aspecte care vizează **modernizarea predării-învățării istoriei** în școală și, totodată, **direcțiile** de formare continuă a profesorilor școlari în acest context.

După cum este cunoscut, modernizarea învățământului impune intervenții atât în reorganizarea obiectului de învățământ, pentru a realiza o apropiere a logicii didactice de logica științei, cât și pentru găsirea celor mai bune metode care să corespundă unui dublu scop: pe de-o parte prelucrarea informației pentru a realiza o accesibilitate maximă în raport cu particularitățile de vârstă ale elevilor și, pe de altă parte, pentru dezvoltarea capacităților intelectuale și competențelor pentru însușirea și aplicarea informației.

Primele reorientări în predarea-învățarea istoriei s-au manifestat prin 1970, prin așa-numita **nouă istorie**, o abordare care a apărut inițial în Europa Vestică și de Nord în anii 1970 și la începutul anilor 1980, și care a avut o influență din ce în ce mai mare începând cu acea perioadă. Abordarea propusă *de noua istorie* reflecta nemulțumirile legate de abordarea tradițională a **educației istorice în școală** și care accentua următoarele elemente:

- transmiterea de informații;
- accentul conținutului pe istoria politică și constituțională;
- o focalizare predominantă pe evenimente și personalități;
- construirea programelor de studiu în jurul unei abordări a istoriei naționale bazată pe un conținut bogat și ordonat cronologic;
- prezumția implicită că narațiunea istorică națională coincide cu istoria celui mai larg grup etnic și cu istoria comunității lingvistice și culturale dominante.

Prin contrast, abordarea *noii istorii*, deși nu nega importanța cronologiei și a cunoașterii istorice, țintea către stabilirea unei balanțe între predarea trecutului și a oferi elevilor mijloacele de **a gândi istoric** despre acesta. În consecință, s-a ajuns la punerea unui accent mai mare în predarea istoriei în clasă pe învățarea elevilor *să analizeze, să interpreteze și să sintetizeze dovezile obținute dintr-o varietate de surse primare și secundare. A învăța să gândești istoric* a însemnat și recunoașterea faptului că istoria și cei care încearcă să reconstituie trecutul sunt constrânși de tipurile de surse la care au acces, interpretează și utilizează aceste dovezi în moduri diferite, selectează și pun în evidență diferite aspecte [8, p.7].

Cu alte cuvinte, majoritatea, dacă nu chiar toate fenomenele istorice pot fi interpretate și reconstruite dintr-o **varietate de perspective**, reflectând limitele dovezilor existente, interesele subiective ale celor care le interpretează și le reconstituie, dar și influențele culturale în schimbare și care determină ce anume (și în ce măsură) fiecare generație consideră că este semnificativ din istorie. Al doilea proces amplu din cadrul educației istorice și care a contribuit la interesul actual acordat **multiperspectivității** a fost recunoașterea tot mai clară a faptului că în trecut educația istorică a fost de prea multe ori predată dintr-o perspectivă monoculturală, etnocentrică, exclusivă mai degrabă decât inclusivă.

Tot mai activ apar noi orientări în predarea-învățarea istoriei. De exemplu, în ultima perioadă, Consiliul Europei și unele organizații nonguvernamentale, cum ar fi EUROCLIO, Institutul Georg Eckert, care se ocupă de studiul manualelor școlare (Germania) și Fundația Körber, au organizat conferințe, ateliere și seminarii de formare continuă pentru profesorii de istorie pe teme cum ar fi *istoria femeilor, istoria vieții cotidiene și poziția minorităților în predarea istoriei naționale*. Totuși, întrebarea cu privire la modul în care să fie introdusă în curriculumul școlar istoria grupelor și a categoriilor sociale care au fost marginalizate sau ignorate rămâne deschisă.

Alt proces amplu din sfera educației s-a născut dintr-o preocupare tot mai acut resimțită, anume că școala trebuie să facă mai mult în a-i pregăti pe tineri pentru viață, într-o lume caracterizată de **diversitate etnică, culturală, lingvistică și religioasă** [Ibidem, p.9].

Astfel, se prefigurează una dintre **direcțiile** în formarea continuă a profesorilor de istorie: **formarea de multiperspectivă și formarea bazată pe a învăța elevul să gândească istoric**.

Nu este surprinzător, în acest context, faptul că instituțiile și organizațiile internaționale (cum sunt Consiliul Europei, UNESCO, Uniunea Europeană, Pactul de Stabilitate pentru Europa de Sud-Est) au recunoscut, toate, rolul potențial important pe care educația istorică ar putea să-l joace în

promovarea înțelegerii reciproce și a reconcilierii în estul și sud-estul Europei. Predarea istoriei poate fi făcută *multiperspectival* și mai puțin monocultural, exclusivă și universalistă prin crearea unui conținut mult mai divers, utilizând o gamă mai largă de surse, asigurându-ne că elevii au posibilitatea să citească descrieri contradictorii ale evenimentelor istorice. Dar multiperspectivitatea nu este numai o problemă de schimbare a unităților de conținut în Curriculumul de istorie și de utilizare a unei game mai largi de surse. Este legată fundamental de susținerea elevilor *de a gândi în termeni istorici asupra trecutului*.

Aceasta aduce mai multe implicații pedagogice pentru *profesorii de istorie*. Întâi, trebuie să oferim posibilități de exersare a *competențelor analitice* care sunt elementele centrale pentru orice abordare multiperspectivală, dacă vrem ca elevii să câștige încredere, și dacă ne propunem ca elevii să facă achiziții de tehnici care să le permită să lucreze eficient cu o multitudine de perspective. În al doilea rând, multiperspectivitatea solicită oportunități pentru *studiul în profunzime* a unor teme speciale. Este ceva care poate fi foarte dificil în limitele constrângerilor impuse de un cadru curricular care dorește să prezinte elevilor o perspectivă cronologică și bogată în evenimente a istoriei. Totuși, chiar și în situația în care profesorii sunt puși în fața unui astfel de curriculum, tot ar trebui să fie posibilă introducerea unei abordări multiperspectivale în tratarea uneia sau a două teme periodice, pentru a oferi elevilor posibilitatea de a se familiariza cu procesele analitice implicate [Apud 8, pp.55-56].

În altă direcție își îndreaptă atenția C. Căpiță, L. Căpiță și M. Stamatescu, care afirmă că, printre elementele comune înregistrate la nivel european în studiul istoriei, se înscrie aspectul ce se referă la finalitățile studiului istoriei – *înțelegerea de către elevi a lumii în care trăiesc*, contribuția la dezvoltarea cetățeniei europene, la dezvoltarea gândirii critice, precum și la renunțarea la criteriul cronologic de organizare a conținuturilor în favoarea celui tematic [2, p.1].

Analiză diferitelor sisteme educaționale arată că, în principal, există trei variante de studiu al istoriei: singură; în combinații sigure (cu geografia, de exemplu, cu o știință socială sau cu inițierea în științele economice); sub umbrela studiilor sociale. Există și variante combinate, așa cum este și cazul României și al Republicii Moldova, dar situația este în evoluție. Dacă pentru statele din Uniunea Europeană situația este întrucâtva mai stabilă (ritmul schimbării este mai lent datorită dimensiunii exploratorii mai accentuate), statele care au aderat de curând sau care vor fi integrate au un ritm mai alert de schimbare, căci trebuie, să țină pasul cu schimbările care au loc în acest moment [2, p.2].

Din perspectiva disciplinei școlare, ordinea rațională a învățării istoriei cuprinde abordările cronologice și cele axate pe cauzalitate (evenimentele au loc și se desfășoară în timp – ordinea naturală – iar acestea determină relațiile cauzale sau absența acestora – ordinea logică). Ordonarea în funcție de complexitate se referă, în acest context, doar la abordarea didactică (ordonarea unei informații selectate pe baza primelor tipuri de ordonare). *Ordonarea funcțională* este, poate, mai semnificativă. Învățământul tematic ar cuprinde domenii: etnografice (habitat, mobilier, familie, oraș); sociologice (forme de guvernare, raporturi între grupuri, religie); economice (transport, echipamente tehnice, evoluția agriculturii); politice (mari curente politice, mari oameni, instituții politice, administrative, juridice). Curriculumul școlar oferă, în acest sens, o perspectivă *transversală asupra istoriei* și este la latitudinea profesorului să aleagă tipul de ordonare care se află la punctul de intersecție între ceea ce și-a propus să facă cu elevii săi și ceea ce îi poate oferi disciplina [2, p.7].

O altă direcție în formarea profesorilor școlari de istorie implică antrenarea în predarea istoriei a *principiului funcțional-tematic*, pe domenii mai mari, care este unul definitoriu. Criteriile ce pot fi aplicate sunt următoarele: *criterii de rang primar: criteriul cronologic și criteriul tematic*. Istoria antică, bunăoară, reprezintă un decupaj bazat pe cronologie, iar istoria automobilului sau a reclamei – un decupaj bazat pe tematică. În context, sunt valabile și *criteriile de rang secund: criteriul geografic, criteriul domeniului, criteriul perspectivei*. În sfârșit, istoriile legate de perspective altele decât cele ale majorității. Acestea reprezintă *istorii paralele*, puțin luate în seamă până de curând. Dimensiunea axiologică și metodologică este foarte puternică, în acest sens, căci aceste istorii paralele au presupus un efort de inovație metodologică atât la nivelul definirii de noi surse, cât și la nivelul aparatului interpretativ, dar și asumarea limitelor interpretărilor existente, afirmă Căpiță [2, p.8-9].

Aderăm totalmente la ideea formulată de C. Căpiță, prin care cercetătorul conferă istoriei un rol deosebit, afirmând că „Istoria este o disciplină școlară care are o contribuție importantă la articularea modelului cultural în care se mișcă oamenii în societate. Structura de rezistență a edificiului numit istorie a pornit de la premisa că *modelul didactic al disciplinei trebuie să privească aproape exclusiv spre știința istorie*. Astfel, **întoarsă cu fața către sine**, istoria din școală a dezvoltat un discurs care a urmat în esență evoluțiile istoriei-știință. Faptul a fost pozitiv și favorabil în condițiile în care istoria-știință s-a deschis, spre exemplu, către istoria socială, culturală, a mentalităților [2, p.62].

Așadar, progresele mari realizate în contemporaneitate, în toate domeniile de activitate, au impus învățământului și școlii necesitatea unor adânci transformări. Aceste metamorfoze constituie ceea ce numim, în mod obișnuit, *modernizarea procesului de învățământ*. Și, întrucât procesul de predare-învățare din școală reflectă nivelul științei istorice în ansamblul ei, înseamnă că, abordând problema modernizării, ne referim și la modernizarea conținutului disciplinei istorice [7].

În știința și metodologia istorică s-au manifestat, în ultimul timp, tendințe și orientări înnoitoare. Dintre acestea, P.R.Negru identifică următoarele:

- În primul rând, s-au adus și se aduc critici serioase *eurocentrismului și etnocentrismului* (explicarea evenimentelor de istorie universală de pe poziția istoriei naționale). Ca urmare, tot mai multe tendințe se manifestă în sensul de a se trata și încadra – în ansamblul istoric – civilizațiile asiatice, dar mai ales cele precolumbiene din America Latină și cele africane;
- De asemenea, în aproape toate țările se manifestă tendința de a se structura materialul predat, în special la clasele de liceu, pe probleme mari, de sinteză, care să aibă un caracter de generalizare și sintetizare;
- Combătându-se istoria evenimentială și istoria-narațiune în care descrierea abundă, filosofia istoriei manifestă, tot mai mult, preocupări de a-și pune probleme, de a interpreta fenomenele studiate, pornind de la un anumit *număr de ipoteze conceptuale*. Ceea ce pare să caracterizeze evoluția recentă a istoriografiei este declinul, probabil definitiv, al acestui gen de istorie (*istoria-narațiune*), mereu înfloritoare, la nivelul producțiilor de mare consum, spune François Furet, dar din ce în ce mai părăsită de profesioniștii disciplinei. „Am impresia, continuă el, că am trecut, fără a ști întotdeauna, de la istorie-narațiune la o *istorie-problemă*” [Apud 7].
- O altă tendință de modernizare în conținutul educației istorice este și aceea de a se selecta anumite *probleme, considerate reprezentative sau tipice*, renunțându-se la cronologia strictă a evenimentelor. În Anglia, această metodă a căpătat denumirea de „*istorie în tranșe*” sau pe fragmente, lăsându-se libertate profesorilor în alegerea temelor, în care se pot valorifica și propunerile elevilor. Acest lucru, dar sub o altă formă, se constată și în școlile din alte țări ca: Germania, Austria, Danemarca, Scoția etc. Desigur, această modalitate are latura ei pozitivă, deoarece, prin studiul individual și prin cercetare personală, profesorul și elevii reușesc să aprofundeze anumite probleme și să acopere, cu informații, unele perioade istorice.

Astfel, se prefigurează direcția în formarea profesorilor școlari de istorie care pune în prim-plan predarea *istoriei-problemă*, atunci când profesorul este pus în fața unei situații conflictuale, gândirea acestuia concentrându-se pe găsirea soluției pentru o problemă în vederea obținerii unui progres în pregătirea sa profesională. Această situație este generată de conflictul intelectual ce apare între ceea ce știe (poate rezolva) și ceea ce nu știe (trebuie să rezolve) profesorul, între ceea ce îi este cunoscut și ceea ce-i este necunoscut într-o anumită problemă de specialitate, ca urmare a caracterului incomplet al cunoașterii și a necesității dobândirii de noi cunoștințe prin formarea continuă.

Așadar, a fi profesor presupune îmbinarea fondului științific cu didactica predării și, nu în ultimul rând, cu spiritul creativ. Fiecare profesor este unic în felul său, predarea unei lecții realizându-se prin stiluri și comportamente de predare specifice. Profesorul are o mare responsabilitate, aceea de a forma personalitatea unor copii și tineri, de a asigura pregătirea lor generală, de a oferi o pregătire morală și cetățenească pentru viață. Este exagerat să percepi profesorul ca un simplu prestator de servicii educaționale pentru beneficiarii direcți și indirecti ai actului educațional. Rolul profesorului a fost și trebuie să rămână unul umanist și umanizator [Apud 6].

Desigur, afirmă și F.Braudel, dacă profesorul dorește să discearnă unul din primele aspecte ale pedagogiei istoriei, cel mai important, atunci trebuie să se imagineze într-o sală de clasă. El începe o lecție care, de fapt, va fi o lungă călătorie în spațiu și timp. Pentru elevi, ca și pentru ghidul lor, e o călătorie dificilă, care cere atenție, reflecție, efort, o călătorie ce este și nu poate fi altceva decât instructivă, care trebuie **să fie simplă și redusă la esențial**. Or, **a simplifica înseamnă a te limita la marile idei**. Însă aceste mari idei, mai trebuie recunoscute printre altele [1, p.135].

La finalul acestei analize, ca **o concluzie** la cele discutate până aici, putem afirma că viziunea teoretică asupra educației istorice constă în orientarea spre **formarea gândirii istorice** a elevilor și a profesorilor, interpretând și utilizând în moduri diferite varietatea de dovezi, selectând și punând în evidență diferite aspecte.

Gândirea istorică este o activitate în care elevul/profesorul structurează informații despre trecut, descrie, explică, compară fenomene istorice, contextualizează, pune întrebări istorice, folosește noțiuni de fond, aduce argumente bazate pe dovezi.

Alt proces amplu este multiperspectivitatea, care înlocuiește predarea dintr-o perspectivă monoculturală, etnocentrică, exclusivă mai degrabă decât inclusivă. Printre elementele comune înregistrate la nivel european în studiul istoriei se înscrie aspectul ce se referă la finalitățile studiului istoriei – înțelegerea de către elevi a lumii în care trăiesc, contribuția la dezvoltarea cetățeniei europene, la dezvoltarea gândirii critice, la formarea gândirii istorice, precum și la renunțarea la criteriul cronologic de organizare a conținuturilor în favoarea celui tematic.

Bibliografie

1. BRAUDEL, F. Pedagogia istoriei. În: Musteață S. *Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori*. Chișinău: Pontos, 2010, pp. 134-142. ISBN: 978-9975-51-089-9.
2. CĂPIȚĂ, C., CĂPIȚĂ L., STAMATESCU, M. *Program postuniversitar de conversie profesională pentru cadrele didactice din mediul rural. Specializarea Istorie. Didactica istoriei I*. București: MEC, 2005. 100 p. ISBN: 973-0-04226-8.
3. CRISTEA, F. B. *Șt. Delavrancea. Predarea istoriei, între tradiție și modernitate*. Disponibil: <https://www.dacoromania-alba.ro/nr07/predarea.htm> (accesat: 24.07.20).
4. IORGA, N. *Generalități cu privire la studiile istorice*. Ed.a IV-a. Iași: Polirom, 1999. 400 p. ISBN 973-683-378-X.
5. MARGA, A. *Scrierea istoriei. Provocarea „Caietelor Negre” ale lui Martin Heidegger”*. Conferință susținută la Arad, 2029. Disponibil: andreimarga.eu/scrierea-istoriei
6. MIU, Gh. Despre profilul și condiția unui profesor de istorie. În: *Matricea Românească*, 2018, nr. 2. Disponibil: Matricea.ro/opinie-buzau-despre-profilul-si-conditia-unui-profesor-de-istorie. (Accesat: 15.06.21).
7. NEGRU, P.-R. Tendințe de modernizare în predarea istoriei. În: *Revista Edict*, 2020. ISBN: 1582-909X. Disponibil: Edict.ro/tendinte-de-modernizare-in-predarea-istoriei/ (Accesat: 20.07.20)
8. STRANDLING, R. *Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori*. București: Editura Universitară, 2014. 60 p. ISBN 978-606-591-943-3

CZU: 37.091:81'246.3

<https://orcid.org/0000-0000-2438-1626>

PSYCHOPEDAGOGICAL AND METODOLOGICAL APPROACHES OF MULTILINGUAL EDUCATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS AND THE MOTIVATIONAL PERSPECTIVE

Hana Wittman,

PhD-student, State University of Moldova

mun. Chişinău, RM

e-mail: jeanw@walla.com

orcid id: 0000-0000-2438-1626

Abstract. The concept of "curriculum" known in professional language as curriculum is a concept from the field of education that is used to describe an outline or a folder of general instructions that deal with the form and manner of teaching and the assessment of knowledge and skills in any particular profession or field of study. When I come to investigate the differences between bilingual students learning a foreign language, and monolingual students learning a foreign language, of course, the examination of the teaching plans is also necessary and requires a systematic and in-depth approach. The basic curriculum document that guides the field of formal education in each country often refers to how the teacher should act within the classroom lessons. At the same time, there is another element that requires reference, and that is the learner. In view of the fact that this document is general, uniform and rigid, it is not suitable for all learners. Therefore, there are many cases in which it is necessary to formulate another specific curriculum, designed for the learning style of an individual student or of a small group of students. As an example of this, in the formal education frameworks in many different countries it is possible to find a variety of educational programs with different characteristics that are built in accordance with the unique needs of students who are integrated and study in the formal education frameworks as part of the process of integration in education [2].

Keywords: language, curriculum, education, multilingual approaches, multilingual study, educational policy.

The influence of language characteristics on curriculum

The ability to use language as a communication tool for receiving messages and as a mental tool for understanding and organizing them makes it a significant ability in learning processes. Because human knowledge is often represented by spoken and written language, the person listening and reading becomes familiar with the knowledge presented verbally in a linear sequence from the first word to the last word. Following the linear characteristics of the representation of linguistic knowledge, the curricula present the study materials in a hierarchical and linear manner with predefined goals. However, the verbal representation cannot give expression to all human knowledge because it has a complex and branched dynamic structure, all the more so when it comes to multilingual education [1].

The standards approach in a multilingual curriculum

One of the accepted approaches to learning several languages is the pedagogical approach that emphasizes the existing importance of education for understanding and thinking, the standards approach, which is reflected in the stated policy that guides the curriculum. These questions come up with great frequency in various discussion frameworks in which experts in the field of curriculum planning and assessment, academics from various fields and disciplines, administrators and teachers and other factors from the field of education participate. The agreed upon and accepted definitions for the term standards define that standards are standards that define what the student needs to know in the field of writing and reading skills in order to be able to determine what his level is.

According to the model of levels of complexity that allows one to stand on the level of his linguistic performance, at different ages [2]. There are three types of standards: standards of content, standards of performance and standards of learning opportunities. "Content standards" - are contents that define what learners should know and be able to do. These standards indicate knowledge and skill, ways of thinking, vocabulary, and grammar rules. "Performance standards" are contents defined as more specific and concrete examples. That is, explicit definitions of what the student needs to know and be able to do in order to demonstrate compliance with the content standards. That is, these standards provide examples of learner activities regarding what they need to know and be able to do in order to demonstrate compliance with the content standards and the expected level of performance or understanding.

These are indicators of quality that indicate how much proficiency or mastery the student's performance should reflect, that is, what is considered a good level in oral and written expression. The performance includes a graded selection of performance levels in the learning process in order to be able to assess the progress of the learners in their learning process. "Standards of opportunity for learning" - these standards provide a measure for determining whether the school provides its students with an equal and equal opportunity to learn the new foreign language well. This is indeed an opportunity for teachers who have undergone appropriate training in the areas of content, teaching materials and resources suitable for the purposes of teaching, a suitable and safe learning environment and a teaching program which sets higher standards of content and performance. The policy of standards in the field of education in general and not only linguistic education, began to develop starting in 2000. The initial definition given to the concept of "standards" was in 2002. According to it, a standard in education expresses what all students should know and be able to do in each subject - in order to be able to determine "how good is good" in the different professions at different ages. A standard does not dictate pedagogy [5]. In one of the studies that took place on the subject, it was found that one of the basic assumptions was that the standards approach will have a significant impact only when it focuses on the products and emphasizes what is received from the school, instead of what is introduced and included within the educational process. That is, when it seeks to intervene in the educational act by setting common, high, strict standards, which define what students should know and what they should be able to do or when it seeks to use appropriate evaluation systems, based on standards, it may succeed in realizing its ambition. In such a situation, it may be able to transfer the responsibility for achievements to students, teachers and schools, while being able to introduce a reward system accordingly. The standards approach defines standards in teaching as an expression of what all students should know and be able to do. This definition emphasizes and sharpens the existing importance to the result expected from the educational process - social-behavioral-value.

Developing standards and integrating them into programs for multilingual study and national reforms

The findings of studies conducted in various parts of the world on the issue of standards in recent years and focused on how to develop standards and integrate them in an efficient and effective way in language-related curricula and national reforms, show the trend of change that has taken place in relation to the standards approach and the increase in the adoption and implementation of the approach. Based on the findings and results of the studies, it is possible to distinguish the process that develops in the education systems in different countries. It means a row of linguistic reforms centered on the idea of standards. It should be noted that these are general processes that characterize all countries where standards-based linguistic reforms were implemented. Likewise, the political-economic processes of all countries and the academic ideas that underlie them should not be ignored. In the process of developing the standards and integrating them into the curricula, the leaders of education are asked to formulate the expected result of the teaching and learning processes in the field of the foreign language taught according to the state curriculum: processes in which the state invests budgets not are canceled for the benefit of its citizens (2004, Watt). For this purpose, mechanisms and centers are established that specialize in formulating the standards, and in demonstrating corresponding assignments and tasks in order to use them to evaluate the achievements of the students

and advance them towards achieving the expected standard. The curriculum, the standards and the assessment tasks that accompany them together serve as a fairly effective means of directing teachers to instruct their students what they should know and what they should be able to do. Adherents of standards-based reforms emphasize the contribution of the standards to the promotion and improvement of multilingualism [5].

Assessment in the standards approach

The evaluation processes of programs based on the standards approach are complex and problematic. The reason for this stems from the various gaps that still exist in the application of the approach. These differences arise from several aspects. The first aspect is related to the issue of the existing influence on the tests - the CRESST 7 studies point to a rather problematic picture in the context of the influence of political forces on the implementation process of standards-based educational reforms. Mainly, in relation to the impact of the tests on the process of evaluating the students' achievements in relation to the standards, in relation to curricula and teaching methods, as well as in everything that accompanies the students between the walls of the classroom. The main problem is revealed in a large gap between the standards formulated by the state and what actually happens in the classroom.

A second aspect related to the fact that the standards direct the curriculum planning in the schools - schools tend to change the school curricula and adapt to the requirements of the standards, especially when there are external factors that check the level of the students and the extent of their progress. Sometimes they do this while focusing on areas where the test results indicated difficulties or gaps in their students. Many schools make sure that they prepare the students for the tests with special classes and activities. The teachers consistently report that the external tests have a real impact on the study content and the school evaluation methods.

A third aspect is related to the teachers' perceptions - the teachers see the external evaluation methods as a model to follow in their schoolwork. For example, when the evaluation process uses open questions and indicators, the teachers will prepare the students while using similar methods. Such a process of adopting pedagogical approaches serves as an effective incentive for the processes of changing the methods of teaching and assessment in the classroom.

A fourth aspect arises from the fact that the schools tend to focus more on the test material than on the standards themselves. The findings of a study conducted in the states of Washington and Kentucky indicate a real priority for teaching content that appeared in the tests.

The schools emphasized the knowledge and skills that were supposed to be included in the test [1]. The external evaluation, which is currently mostly based on tests, refers only to limited parts of the material learned in the classroom. The tests only measure what can be measured through tests of a certain type, in a limited period of time; there is no possibility that the tests will measure everything that seems important and relevant according to the stated intentions in the curricula. The external measurement provides an imperfect estimate of the students' performance and nothing more, and it cannot be the sole basis for decisions towards individuals and towards institutions. It should be noted that in examining teaching in language learning it is clear that this measure is not sufficient. In general, since the language learning exam includes many skills such as: oral expression, linguistic competence in general in changing communication. These tests affect the behavior of educators and their decisions in the classroom more than the content and objectives that appear in the standards according to which they are supposed to plan the teaching and teach. The subjects of the tests and their dates. There is a clear influence on the subjects of study that teachers chose to teach and the amount of time devoted to each subject. The teachers' decisions were made without relevant considerations for curriculum planning and regardless of the consistent process that meets the needs of learning and development of the students[2].

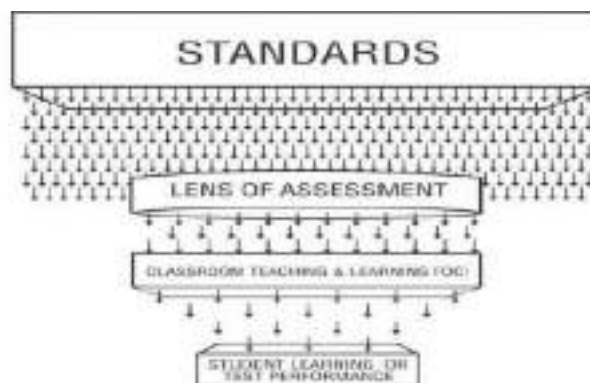


Fig. 1. The visible diagram graphically presents the impact of the standards on reducing learning processes and student achievements:

Nicholas and Berliner (2007) refuse to claim the supporters of the standards that students learn better when they are exposed to the routine of tests. On the contrary. For most students, and especially students from low socioeconomic groups, such processes cause stress and contribute to a lack of motivation for learning that prevents them from achieving achievements that match their potential skills. According to the researchers of the Center for the Evaluation of Standards (CRESST), too many countries still define their standards as vague recommendations instead of defining standards with clear expectations that are realistic and compatible with learning processes.

According to them, the expected knowledge is still enslaved to narrow skills and passing educational fads, and standards are still presented that are too busy that there is no teacher capable of teaching them throughout one academic year. The conclusion of the last report submitted in 2006 to the US Senate by the Fordham Institute is that it is important to develop high-quality, defined standards Well, clear and high quality. But it is important to remember that beyond the influence of the standards - student achievements are also affected by many other factors, such as: the quality of teacher training - their certification processes, the level of academic expectations of the state from its students, the development of appropriate curricula and the correct choice of textbooks. There is a consensus among the educators at the CRESST researchers that the learning processes and the students' achievements, especially in language teaching, are influenced first of all by the following factors:

The quality of the teachers - starting with the selection processes, through their training, certification and accompaniment, with an emphasis on preference for speakers of the language of instruction, including teamwork. For example, It is possible to mention the local teachers in Moldova who teach An alliance in the Jewish schools, in teamwork with emissary teachers from Israel who come to Moldova with the sole purpose of teaching the language and the Jewish tradition. As well as the study of the Arabic language in Jewish schools in Israel in the middle schools by teachers from the Arab sector. The social value scale - the level of society's academic expectations of its future citizens in the importance of knowledge and multilingual use of the potential learner in the future, from an understanding of the advantage of multilingual education for the learner's future, exposure to the world, and personal global development. Processes of developing diverse curricula suitable for teaching multilingual education, including teaching the tradition and culture of the language to bring the learner closer to the language being studied, with the aim of stimulating motivation and interest in the language.

Educational policy

The curriculum policy document is an outline for planning context-centered teaching, learning, evaluation processes - which on the one hand are in line with mandatory definitions appearing in the official programs and on the other hand allow the school's educational staff to cultivate local uniqueness. The rationale behind most of the educational policy documents in different places and countries in the world is based on the assumption that teachers are partners in the curriculum planning process by pouring their pedagogical interpretation into the official program and developing the

teaching program in the school. The teacher's pedagogical interpretation of the curriculum is influenced by what is required of him according to the curriculum document as well as the stated policy of the school and the educational goals of the state. But that is not enough. The teacher's pedagogical interpretation is also influenced by his perceptions of the essence of knowledge and the ways of its formation (epistemological perceptions), especially when it comes to learning a foreign language, with the entire cultural complex surrounding it. This also appears in the student's learning of another language, which is influenced by his personal epistemological theory. Therefore, the place and status of the curriculum document is only one factor among many weighty factors that can influence the teacher's teaching act in his teaching process and the educational discourse that develops in the classroom[6].

Educational policy documentation in Moldova

The educational policy document in the Republic of Moldova is considered a pioneering document, which is an extracurricular document and a document outlining the educational policy. The main reason that led to the formulation and processing of this document is the need for a legal and unequivocal document that will clearly specify the goals in the field of extracurricular (unofficial) education. Also, the timing for the development of the document was due to several additional factors and motives such as the need to create a teleological framework for extracurricular education and training, the need to coordinate the set of goals in formal education with those from informal education, the need to connect to key skills for lifelong learning, the need to ensure coherence between different categories of skills. In this policy document, educational competence is defined as an integrated system of knowledge, skills, attitudes and values, acquired, created and developed through learning, the recruitment of which enables the identification and solution of different problems in different contexts and situations. This definition corresponds to the basic characteristics of the competence formulated in the article of the research team by Henry and Cormier J. Henry

Educational policy and curriculum implementation mechanisms in multilingual learning

From all that has been said, we will learn that the mechanisms of implementing the curriculum and the integration of the standards approach create a connection and continuity between the stages and cycles of teaching and are an important part of the students' success. This important issue must also be addressed in the study of the differences between bilingual and monolingual students learning a foreign language. Therefore, it can be concluded that the implementation of the curriculum must be utilized in order to achieve the connection and continuity between the two through its valence mechanisms subject to certain conditions. The first condition is the exact implementation of the curriculum concept for teaching the foreign languages being taught. The second condition is the design of pedagogical programs within the curriculum, starting with a linear or concentric presentation of the goals in age cycles, ending with a linear and cyclical presentation of linguistic content within the curriculum. All this while taking into account and adjusting the specific goals for the linguistic discipline with the specific goals of the curriculum and with the national qualifications framework in accordance with each level. The second condition is the adjustment of the teaching units in the multilingual framework to the contents being studied. The third condition is, defining specific goals for the grammatical and linguistic subjects studied, in general and defining goals for the curriculum in particular. The fourth condition is the design and implementation of teaching and research technologies/strategies that focus on active learning with an emphasis on autonomous, problem-based, research-focused learning, etc. The fourth condition is, ensuring the connection and continuity between the stages of education. In order to create an effective learning process. The fifth condition is, placing the program at the top of the list of priorities in terms of institutional policy in the multilingual field. Compliance with all these conditions may establish the educational mechanisms of the study program in multilingual study. Also, it may enhance and give meaning to the learning process, to the teaching process in multilingual education, and to achieve mutual connection and continuity between cycles and stages of education [4].

Bibliography:

1. Amir, Z., Ismail, K., & Hussin, S. (2011). Blogs in language learning: Maximizing.

2. Birnbaum M. (1997) What should be improved and what is optimal performance? A diagnostic analysis of the mathematics achievements of Israeli and Singaporean students in the R-test for eighth grade majors 655-672.
3. Brussels (2018) report from the commission of the European parliament and the council. privacy shield. European commission.
4. Guțu, V. (2019). Mecanisme curriculare de realizare ainterconexiunii și continuității dintre cicluri ale învățământului superior. In Integrare prin research și inovare. Științe sociale. (Vol. 1, pp. 3-6).
5. Maftoon, P., Sarem, S. N., & Hamidi, H. (2012). A Closer Look at Different Aspects of Language Teaching/Learning and Learner Identity. Theory & Practice in Language Studies, 2(6).
6. Yoad, C. and Levin T. (2008) Children's epistemological conceptions: what do elementary school children think about the essence of knowledge and the essence of knowing. Practice in curriculum planning. tax. 19. The Department for Curriculum Planning and Development. Jerusalem.

УДК: 373.016

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Воевода Елена

доктор пед. наук, профессор
МГИМО МИД России, г. Москва, РФ
e-mail: elenavoevoda@yandex.ru
orcid.id: 0000-0002-5141-8074

Abstract. The article addresses the problem of building national and cultural identity of university students in the multicultural education space. The author analyses the instruments of translating global culture and the role of the English language which serves as a means of spreading global ideas. In an effort to resist cultural unification and loss of identity, ethnic groups turn to their cultural roots and ethnic practices. The article presents definitions of cultural and national identity and shows the difference between the two. Exposure to other cultures, under certain circumstances may lead to a loss of ethnic and cultural identity, thus turning the person into a Third Culture Individual. Theoretical discussion is illustrated with examples from the author's personal experience. The writer gives practical recommendations explaining what project tasks could serve the aim of developing cultural and national identity.

Keywords: cultural identity, ethnic identity, national identity, global culture, language, traditions, values, religion,

Мы живем в поликультурном мире, и студенты обучаются, как правило, в поликультурной среде. Это является спецификой современного общества, где, с одной стороны, осталось крайне немного моноэтнических и монокультурных регионов, а с другой стороны, академическая мобильность позволяет молодежи перемещаться по миру, выбирая для обучения вузы в разных регионах своей страны и в разных странах.

В этих условиях одной из специфических социокультурных черт современного мира становится его вариативность и многообразие. Эти черты, в свою очередь, используются сторонниками глобальной культуры. Идея глобальной культуры транслируется средствами кинематографа, поп-культуры, индустрии моды, а главное – средствами цифровых технологий – через Интернет, соцсети и мессенджеры.

Большинство ресурсов, пропагандирующих глобальную культуру, являются англоязычными, т.е. нам предлагается, в той или иной форме, современная, трансформированная культура англосаксов, а английский язык выступает в роли глобального средства коммуникации.

В 1990-е годы процесс глобализации сопровождался «парадом суверенитетов» и стремлением этнокультурных сообществ сохранить этнокультурную идентичность в противовес глобальной унификации. Подобные процессы происходили не только на пространстве Советского Союза в последние годы его существования. В это же время о сохранении своей культуры и в особенности языка заговорили баски, чехи и словаки, шотландцы, жители Балкан и т.д. В России громко заявили о себе регионы. Даже их названия изменились, чтобы стать ближе к этнической номинации: вместо Татарии появился Татарстан, вместо Башкирии – Башкортостан, Якутия стала Республикой Саха, а Марийская Республика превратилась в Республику Марий Эл, Тува стала Тывой. Следует отметить, что не последнюю роль в этих процессах сыграла политическая составляющая – стремление внешних сил через процесс раздробления стран усилить свои позиции в Европе и стремление местных элит заполучить власть.

Стремление сохранить свою самобытность на фоне нарастающих глобализационных процессов привело к неожиданной ответной реакции – обострению этнического самосознания и обостренному интересу к своему этнокультурному прошлому. Как результат, на карте Европы появились новые государства, и сегодня эта карта значительно отличается от той, которую мы видели 30-40-лет назад. Теперь перед преподавателями вузов и учителями школ стоит задача сформировать у учащихся национально-культурную идентичность. А это означает необходимость транслировать подрастающим поколениям культурно-ценностную систему этноса, с одной стороны, и сформировать национальную идентичность, т.е. осознание себя гражданином своей страны, а не только этнокультурного региона – с другой стороны.

Многие исследователи (Э. Гарланд, Л. Хадем, З. Шарац и др.) сходятся во мнении, что формирование *культурной идентичности* происходит через осознание себя как члена определенного культурного сообщества, разделяющего принятые в этом сообществе культурные практики (включая социально-поведенческие), обычаи, традиции, систему ценностей и говорящего на том же языке, что и члены сообщества. В формировании культурной идентичности значительную роль играют религия и принадлежность к определенной этнической группе, а также опора на общеисторическое прошлое. В этом случае можно говорить о формировании этнокультурной идентичности. Культурная идентичность шире, хотя они во многом схожи.

Интерес представляет исследование этнической идентичности, проведенное М.Н. Губогло. В ходе опроса жителей в селах Гагаузии было выявлено, что ведущими компонентами этносамосознания респонденты считали «язык, общность судьбы, традиционную культуру своего народа, землю, где родился, этническую идентичность родителей, национальную одежду, пищу, образ жизни, обряды и ритуалы, память о предках» [1, с. 121]. Этнокультурная идентичность формируется в семье и транслируется через семейные межпоколенческие и социальные связи.

Что касается *национальной идентичности*, она «опирается на чувство принадлежности к нации как значимому для самоидентификации сообществу <...>. В обыденном сознании объектом самоидентификации может быть страна или иная очерченная реальной или воображаемой границей территория, с которой связываются представления о нации как политической и историко-культурной общности, имеющей общие ориентиры идентичности» [2, с. 405]. При этом «на первый план выходит принадлежность к гражданскому сообществу в рамках государства, которое формирует национальную идентичность, используя «языковую политику, политическую символику и историческую память» [3, с. 116].

Как правило, культурная идентичность сохраняется и транслируется, а национальная идентичность – формируется. Рассмотрим, что является маркирующими компонентами этих двух форм идентичности.

В качестве основных *маркирующих компонентов культурной идентичности* исследователи рассматривают родной язык, этническую принадлежность, историческую территорию проживания, религию, жилище, быт, одежду, пищу, народное творчество (в том числе фольклор), обычаи и традиции, историческое прошлое.

Однако в некоторых случаях может возникнуть кризис культурной идентичности. Это происходит тогда, когда человек – носитель родной культуры, сталкиваясь с новой для себя культурой, отказывается от устоявшейся ценностной системы и признаков культурной памяти своего этноса, но, в силу социокультурных причин, не может принять новые культурные практики [3]. Такое может случиться со студентом, оказавшимся вдали от дома и семьи, в условиях соблазнов иной культуры, особенно если студент изучает эту культуру и хочет сам походить на представителей местного населения. В итоге это может привести к появлению характерных признаков «людей третьей культуры». Это люди, активно перемещающиеся из страны в страну, которые потеряли исконную родную культуру и не приобрели новую. Превращение в человека «третьей культуры» ведет к потере привязанностей и идентификации себя с какой-либо культурой, а затем – к одиночеству. В то же время, эти люди знают несколько языков, легки на подъем и считаются «людьми будущего» в глобализированном мире. Однако они не чувствуют своих корней, они – люди без родины.

Обычно мы ощущаем свою культурную принадлежность, сталкиваясь с инокультурным социумом или его представителями. Это проявляется в иных антропологических и поведенческих характеристиках, особенностях повседневно-бытовой жизни, традициях, ценностных приоритетах и проч. Непонимание культурной специфики «чужого» может спровоцировать конфликт.

Довольно часто наблюдаются случаи, когда студенты из регионов или из Ближнего зарубежья чувствуют себя неуверенно в силу своего отличия от студентов группы: они едят другую пищу, причем не за столом, а за дастарханом; не привыкли спать на кровати, поскольку дома принято спать на полу на специальных матрасах – курпачах и т.п. В иных случаях, чувствуя себя достаточно свободно и уверенно, студенты не могут принять существующие социокультурные практики. Так, студент З. был крайне удивлен, когда получил удовлетворительную оценку, а девушка из той же группы – отличную. Молодой человек воскликнул: «Почему? Я же мужчина!» Гендерные практики его региона предполагали приоритет мужчин во всем, включая оценку академических успехов.

На уроках иностранного языка студенты знакомятся с традициями страны изучаемого языка, что формирует их готовность к межкультурной коммуникации. Но, помимо этого, их обязательно нужно спрашивать: «А как это происходит у вас?» Это дает студентам возможность почувствовать гордость за свою этнокультуру. Когда мы встречаемся с иностранцами, им интересно услышать от нас не о достопримечательностях Лондона или Парижа, а о культуре страны собеседника. Поэтому необходимо давать студентам, представляющим различные культуры, возможность рассказывать о своей стране (о своём регионе), своей культуре – об обычаях и традициях, истории и т.п. Задача преподавателя – отбирать учебный материал так, чтобы студенты могли не только рассказать о себе и своей стране, но и провести сравнительный анализ явлений, характерных для своей страны и культуры и для других стран.

Испытанным средством сохранения и развития культурной идентичности студентов в поликультурной среде вуза является организация праздников «кухни народов мира», фестивали спортивных игр, выставки картин, концерты.

При подготовке специалистов, особенно специалистов для работы в государственных учреждениях и в области международных отношений, важно соблюдать баланс между

развитием этнокультурной и национальной идентичности: этнокультурные интересы не должны ставиться выше национальных интересов.

Говоря о *национальной идентичности*, отмечаем те *жеведущие маркирующие компоненты*, но с поправкой на принадлежность к государству:

- государственный язык вместо родного, хотя они могут совпадать;
- территория государства вместо традиционной территории проживания – здесь также возможны совпадения, например, Япония;
- государственные символы – флаг, герб, гимн;
- институты государственной власти – глава государства, органы законодательной и исполнительной власти и т.д.;
- религия – особенно в тех случаях, когда она является государственной;
- государственные праздники, которые могут не совпадать с этническими;
- национальная культура, которая в полиэтническом социуме представляет собой комплекс культурных проявлений всех этносов, живущих в данном государстве;
- общая история государства, включая историю населяющих его этносов.

Культура является неотъемлемым компонентом национальной идентичности и рассматривается как духовный резерв.

Формируя национальную идентичность студентов в поликультурной среде, мы должны помнить, что некоторые из них являются представителями других стран. Обучая иностранных студентов, университет готовит кадры для других государств. Поэтому рекомендуется предлагать студентам делать сообщение о национальных праздниках своей страны, государственно-политическом устройстве и государственной символике своей страны; интересоваться, почему они гордятся своей страной. Каждый студент должен чувствовать, что он представляет ценность для университета и интересен преподавателю.

В качестве проектной деятельности по сохранению культурной и формированию национально-культурной идентичности можно предложить следующие индивидуальные и/или групповые задания:

1. Подготовьте короткое видео для туристов о явлениях или видах деятельности, типичных для вашего региона (страны, города), о которых не расскажет ни один гид.
2. Изучите уличную и телевизионную рекламу в вашем городе и выберите ту, которая формирует а) культурную идентичность; б) национальную идентичность.
3. Разработайте рекламу, формирующую а) культурную идентичность; б) национальную идентичность.

Таким образом, можно сделать вывод, что для формирования национальной и культурной идентичности студентов в процессе университетского обучения необходимо тщательно отбирать содержание обучения и организовывать внеаудиторную деятельность, мотивирующую обучающихся изучать различные культуры и ценить собственную.

Библиография:

1. Губогло М.Н. «Три источника и три составные части» этнической идентичности // Вестник антропологии. 2017. №2 (38). С. 113–135.
2. Семененко И.С. Национальная идентичность // Идентичность: личность, общество, политика. Энциклопедическое издание / Отв. Ред. И.С. Семененко / ИМЭМО РАН. М.: Издательство «Весь мир», 2017. 992 с.
3. Шарац З., Воевода Е.В. Кризис национально-культурной идентичности сербов Боснии и Герцеговины в составе Австро-Венгрии (1878-1908) // Концепт: философия, религия, культура. 2021. Т. 5. № 3 (19). С. 113-127.
4. Garland, E. (2006). Can Minority Languages Be Saved? Globalization vs. Culture. The Futurist. (July-August 2006), pp. 31-36.
5. KhademMakhsus Hosseini L. Transformation of Iranian Women's Cultural Identity: Thesis for PhD degree in Cultural Studies. Moscow, 2018, p. 27.

УДК :378

orcid id: 0000-0002-0114-3113

АКАДЕМИЧЕСКОЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ: ПОДГОТОВКА КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В АСПИРАНТУРЕ

Костикова Лидия

доктор хабилитат, профессор
РГУ им. С.А. Есенина, г. Рязань, РФ
e-mail: l.p.kostikova@gmail.com
orcid id: 0000-0002-0114-3113

Abstract. The author discusses major ways of preparing post-graduate students for academic intercultural interaction. The article outlines not only positive tendencies in training post-graduate-students, it also draws the readers' attention to some negative tendencies in higher education in Russia. The article addresses the importance of introducing individual educational paths in teaching and learning English for post-graduate students, as they are characterized by cognitive independence and well-developed educational skills.

Keywords: academic intercultural interaction, post-graduate students, teaching and learning a foreign language.

Подготовка аспирантов к академическому межкультурному общению осуществляется в процессе обучения иностранному языку в контексте международной научной коммуникации и межкультурной педагогической деятельности. В соответствии с учебным планом аспирантуры успешная сдача экзамена кандидатского минимума по иностранному языку, а также по философии науки и по специальности принимаются во внимание при последующей защите кандидатской диссертации в соответствующем диссертационном совете. Это подчёркивает значимость освоения аспирантами иностранного языка как учебной дисциплины, овладения академической грамотностью и особенностями межкультурного общения в научной сфере. Активизация исследовательской работы университетов, справедливо подчёркивает Е. В. Воевода, высветила «необходимость перестраивать работу по обучению аспирантов иностранному языку с учетом того, что в настоящее время единственным реально востребованным языком научного общения является английский язык» [2, с. 92].

В связи с переходом российской аспирантуры с 2022/2023 учебного года на реализацию новой модели возрастает её роль в формировании целостной системы подготовки кадров высшей квалификации, повышении их конкурентоспособности на мировом уровне. Подготовка научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях глобальной конкуренции за высококвалифицированные человеческие ресурсы является важной задачей высшей школы. Следует подчеркнуть, что за период времени, прошедший с 2014 г., когда аспирантура имела статус образовательной программы третьего уровня высшего образования, сформировалась, к сожалению, отрицательная динамика основных показателей в сфере подготовки кадров высшей квалификации. М. В. Сероштан и соавторы ожидаемо оценивают «текущее состояние системы аспирантской подготовки в России как критическое» [6, с. 49].

Среди проблем в работе аспирантуры Б. И. Бедный и соавторы не без основания отмечают снижение темпов подготовки диссертаций, особенно по общественным наукам и значительное снижение реальной результативности аспирантуры общественных и гуманитарных науках, поскольку значительная их часть (более 80%) защищается после нормативного срока, т.е. после окончания аспирантуры [1]. Л. В. Щеголева и соавторы выявляют сокращение количества защит диссертаций по педагогическим наукам, старение

состава членов диссертационных советов, малое количество молодых докторов наук. Наибольшее количество диссертаций посвящается различным вопросам сферы высшего образования, при этом наибольшую популярность среди учебных дисциплин в тематике диссертационных исследований завоевали иностранный язык, математика, русский язык и информатика, тематическими мейнстримами стали формирование профессиональных и коммуникационных компетенций [7]. В результате сложившейся ситуации вопросы формирования и развития системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров включены в приоритетные направления фундаментальных и поисковых научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период 2021–2030 гг. [8].

Необходимо подчеркнуть, что подготовка аспирантов к академическому межкультурному общению начинается задолго до поступления в аспирантуру, а значит, магистратура должна включать возможность формирования межкультурной и исследовательской компетенций, обеспечивающих способность молодых ученых к академическому межкультурному общению. А. В. Гармонова и соавторы верно подчёркивают, что встраивание магистратуры в академическое направление подготовки будущего учёного позволяет рассматривать её как одну из ступеней подготовки будущих научных кадров [3, с. 47].

В данном исследовании принимается научная позиция В. В. Сафоновой, заключающаяся в понимании межкультурного общения как функционально обусловленного коммуникативного взаимодействия людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ, принадлежащим к различным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам [5, с. 127]. Безусловно, академическое межкультурное общение по своему содержанию ориентировано на академический диалог между участниками общения, диалог научных достижений и открытий. Несомненно, участники академического межкультурного общения, соответственно, могут отличаться друг от друга ценностными ориентациями, образом и стилем жизни, мировоззрением.

Возможность вовлечения молодых ученых в академическое межкультурное общение представляется в виде участия в международных научно-практических конференциях с привлечением иностранных студентов и аспирантов из различных стран мира, обучающихся в российских вузах, и публикации статей в сборниках этих конференций. Подчеркнём, что в ходе выступления молодых учёных на конференции с докладом и последующем его обсуждении происходит непосредственное общение в интересующей их научной сфере. Так, например, в различных вузах Рязани обучаются иностранные студенты из стран ближнего и дальнего зарубежья, различных стран Африки, Азии и Ближнего Востока, и они с огромным удовольствием выступают с докладами. А после острых научных дискуссий иностранные студенты, переодевшись в национальные костюмы, представляют культуру своей страны в стихах, песнях и танцах.

В магистерской программе по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Международная коммуникация» в РГУ имени С.А. Есенина имеются дисциплины, способствующие подготовке магистрантов к академическому межкультурному общению, например, «Межкультурное взаимодействие в профессиональном образовании», «Практикум по межкультурной коммуникации на иностранном языке», «Деловые культуры», «Академическое письмо на иностранном языке» и др. Магистранты, ориентированные на академическое межкультурное общение, придерживаются этого направления и в аспирантуре, что, несомненно, положительно сказывается на их успехах, поскольку для учёбы в аспирантуре необходимы углублённые знания, накапливаемые на протяжении ряда лет.

В аспирантуре в рамках дисциплины «Иностранный язык» продолжается подготовка российских аспирантов к научно-исследовательской деятельности в условиях международного научного взаимодействия. В рамках научной специализации аспиранта

осуществляется целенаправленное обучение научному и научно-образовательному общению, обмену научными знаниями с представителями мирового академического сообщества; использованию международных баз данных, таких как SCOPUS, Web of Science и др. в интересах развития своего научного исследования. Особенного внимания требует формирование готовности аспирантов представлять свои собственные научные достижения широкой международной общественности, оформлять свои достижения в виде научной статьи и подавать её для опубликования в научном журнале или в сборнике конференции, принимать участие в крупных научных событиях, делать презентации по теме своего исследования, выступать и общаться на международных мероприятиях - конференциях, выставках и форумах, организованных в очном формате, оффлайн или онлайн.

В целях повышения эффективности подготовки кадров высшей квалификации предлагается рассмотрение вопроса об индивидуализации обучения. Причём, внедрение индивидуальной образовательной траектории на уровне аспирантской подготовки целесообразно, так как аспиранты характеризуются познавательной самостоятельностью и хорошо сформированными учебными навыками. А. С. Климова и Л. Ф. Красинская справедливо полагают, что проектирование индивидуальной образовательной траектории позволит лучше учитывать исходные компетенции аспирантов, их познавательные потребности и цели дальнейшего карьерного продвижения, которые во многом определяются характером и уровнем профессионального образования, назрела необходимость массового внедрения индивидуальных образовательных траекторий в практику подготовки аспирантов [4].

Нами был проведён опрос аспирантов вузов г. Рязани, в котором приняли участие 48 человек, 32 девушки, 16 юношей, в возрасте 22-36 лет. Респондентам было предложено ответить на вопрос: «Поддерживаете ли Вы введение индивидуальной образовательной траектории по иностранному языку в аспирантуре?» Возможные ответы: «Да», «Скорее да, чем нет», «Скорее нет, чем да», «Нет». Результаты опроса в графическом виде представлены на Рисунке.

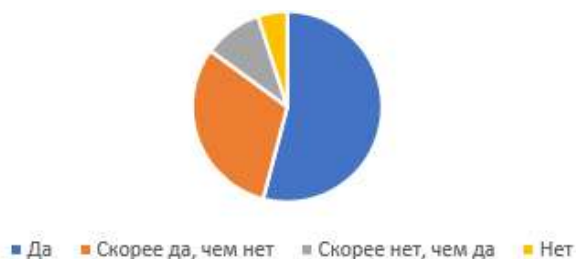


Рисунок – Отношение аспирантов к введению индивидуальной образовательной траектории по иностранному языку

Как видим, число респондентов, ответивших «Да», составляет 26 чел. (54,2%), «Скорее да, чем нет» ответили 15 человек (31,3%), «Скорее нет, чем да» – 5 человек (10,4%) и «Нет» сказали два аспиранта (4,2%). Результаты опроса показали, что в большинстве своём аспиранты поддерживают идею внедрения индивидуальной образовательной траектории по иностранному языку, поскольку понимают важность эффективной подготовки к академическому межкультурному общению. Те аспиранты, которые отрицательно ответили на этот вопрос, сказали, что их устраивает, как организована работа в учебной группе.

Несомненно, внедрение индивидуальных образовательных траекторий в практику языковой подготовки кадров высшей квалификации позволит лучше учитывать познавательные потребности аспирантов с разным уровнем исходной подготовки по иностранному языку, их целевую ориентацию на академическое межкультурное общение, на преподавательскую и научную деятельность. Проектируя индивидуальную образовательную траекторию по иностранному языку, аспиранты глубже осознают образовательные потребности, а также личностные возможности.

Таким образом, подготовка кадров высшей квалификации в аспирантуре к академическому межкультурному общению является важной задачей современной высшей школы. Взаимодействие с коллегами в научной сфере на международном уровне способствует более широкому обмену мнениями, технологиями и научными достижениями, стимулирует творческий поиск и инновации в различных областях современной науки.

Библиография:

1. Бедный Б. И., Рыбаков Н. В., Жучкова С. В. О влиянии институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 9–29. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-9-29
2. Воевода Е. В. Преподавание английского языка в аспирантуре: новые вызовы и новая мотивация // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурна камунікація і професійна ариентаванае навучанне замежным мовам. Материалы XIV Международной научной конференции, посвященной 99-летию образования Белорусского государственного университета. Редкол.: В. Г. Шадурский (гл. ред.) [и др.]. Минск, 2020. С. 91-95.
3. Гармонова А. В., Опфер Е. А., Щеглова Д. В. Роль магистратуры в системе подготовки академических кадров // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 47–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-47-62
4. Климова А. С., Красинская Л. Ф. Индивидуальные образовательные траектории аспирантов: принципы проектирования и условия внедрения (на примере технического вуза) // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11. С. 110–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-110-124
5. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123-141.
6. Сероштан М. В., Артамонова К. А., Акимова Г. З., Бережная Е. В., Сероштан Е. В. Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 46–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66
7. Щеголева Л. В., Пахомов С. И., Гуртов В. А. Кадры высшей научной квалификации по педагогическим наукам: ретроспективный анализ 2011–2020 гг. // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 30–46. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-11-30-46
8. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы), утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. No3684–п. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_373604/

УДК: 378.145

<https://orcid.org/0000-0001-8163-8273>

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Федорова Светлана

доктор пед. наук, профессор
МарГУ, г. Йошкар-Ола, РФ
e-mail: svetfed65@rambler.ru
orcid id: 0000-0001-8163-8273

Abstract The article examines the importance of intercultural competence in the professional activities of a teacher. The requirements for intercultural competence of a modern teacher are revealed

and the disciplines aimed at developing it in future teachers are outlined.

Keywords educator, intercultural competence, disciplines, intercultural communication

Образовательная среда всех ступеней системы образования, от дошкольного уровня до постдипломного, характеризуется поликультурностью, в ней представлены самые разнообразные культуры, от исторически проживающих на данной территории представителей, до вновь прибывших людей, вследствие усилившихся в последние годы миграционных процессов. Все это предъявляет к педагогу, работающему с многокультурным окружением, особые требования в плане его профессиональной компетентности. Он должен обладать высокой степенью эрудированности в области межкультурной коммуникации, эмоционально устойчивым отношением к членам других культурных групп, умением устанавливать контакт с ними, высоким коммуникативным самоконтролем в общении, оптимальной степенью рефлексии, владеть эмоциональным этикетом, разнообразными средствами общения [2].

Для педагога важны такие характеристики, как межкультурная стабильность, которая позволяет ему быть устойчивым к стрессовым ситуациям межкультурного общения; межкультурный интерес, проявляющийся в наличии желания общаться с представителями других культур; владение широким спектром коммуникативных навыков [3].

Нужно учитывать и то, что дети других культур по-своему воспринимают стиль поведения педагога, у них свои требования к его личностным качествам и профессиональным умениям [1].

Для развития межкультурной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования предусматриваются разные дисциплины: «Этнопсихология», «Межкультурная коммуникация», «Межкультурная педагогика», «Этнокультурная компетентность современного педагога», «Этнокультурная составляющая основной образовательной программы» и др.

В каждой из них представлен теоретический материал, отражающий основные аспекты профессиональной деятельности педагога в поликультурной среде, включены практические задания, направленные на развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями разных культур.

Обратимся, например, к содержанию дисциплины «Межкультурная коммуникация».

Цель дисциплины: формирование систематизированных знаний студентов в области межкультурной коммуникации.

Задачи дисциплины:

- 1) изучение основных направлений/парадигм теории межкультурных коммуникаций, основные модели, термины, категориальный аппарат;
- 2) анализ различных уровней межкультурной коммуникаций: межличностный, в группе, массовый;
- 3) понимание вопросов глобализации и транснационализма, понимание других культур, значимости интеграции;
- 4) изучение межкультурного взаимодействия: культурная диффузия, культурный конфликт.

Особенности реализации дисциплины: дисциплина «Межкультурная коммуникация» реализуется на русском языке с применением элементов электронного обучения на базе платформы LMS Moodle, расположенной на сервере электронного обучения университета.

Планируемые результаты обучения по дисциплине, соотнесенные с индикаторами достижения компетенций:

№ п/п	Код и наименование компетенции	Код и наименование индикатора достижения компетенции (ИДК)	Результаты обучения по дисциплине
1	ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей	ОПК-4.1. Демонстрирует понимание основ духовно-нравственного воспитания обучающихся; психолого-педагогических основ программ воспитательной работы с обучающимися на основе базовых национальных ценностей	Знать: - национально-психологические особенности представителей разных этнических коллективов. Уметь: - интерпретировать конкретные проявления коммуникативного поведения представителей иных культур в вербальной, невербальной коммуникации. Владеть: - приёмами установления и ведения продуктивной межкультурной коммуникации.
		ОПК-4.4. Строит профессиональную деятельность в межэтническом и межкультурном взаимодействии, эмпатии, сохранении национальной идентичности и понимании других культур и этнокультур	Знать: - сущность этнических стереотипов. Уметь: - выявлять особенности коммуникативного общения в разных странах. Владеть: - навыками разработки межкультурных ассимиляторов.

Содержание лекционных занятий включает такие темы, как:

- Теория межкультурной коммуникации
- Виды и уровни межкультурной коммуникации
- Межкультурные коммуникации и аккультурация
- Вербальные средства межкультурной коммуникации
- Невербальные средства межкультурной коммуникации
- Специфика коммуникаций в странах мира
- Этнокультурные образовательные технологии в межкультурном взаимодействии

На практических занятиях закрепляются знания по вопросам кросс-культурной теории адаптации (cross-cultural adaptation theory), культурного шока, мультикультурной идентичности и т.д. Будущие педагоги анализируют и разрабатывают культурные ассимиляторы, учатся пользоваться различными диагностическими методиками (на определение толерантных характеристик, сформированность этнического самосознания), использовать в образовательном процессе разнообразные этнокультурные образовательные технологии («Съемка фильма о народах мира», «Я – иностранец», «Культурные ассоциации», «Этноалфавит» и др.).

Самостоятельная работа предусматривает изучение дополнительной литературы и выполнение практических заданий:

1. Структурировать информацию и представить в виде презентации на тему: «Этнокультурные образовательные технологии в межкультурном взаимодействии».

2. Подготовить доклад на тему «Средства межкультурной коммуникации».
3. Проанализировать специфику коммуникативного поведения в странах мира и представить в виде реферата.
4. Разработать культурный ассимилятор для представителей Поволжского региона и др.

Понятно, что изучением дисциплин не ограничивается работа по развитию межкультурной компетентности будущих педагогов. Проводится большая внеучебная работа, включающая в себя самые разнообразные формы и методы воспитательного и научно-исследовательского характера.

Библиография:

1. Назаренко, Н.Н. Педагогические проблемы полиэтнической образовательной среды [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://studik.net/pedagogicheskie-problemy-polietnicheskoj-obrazovatelnoj-sredy/>
2. Федорова С.Н. Системный подход к этнокультурологической подготовке будущих педагогов: монография / Федорова С.Н. – Йошкар-Ола: ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2008. – 436с.
3. Хухлаев, О. Е. Интегративная социально-психологическая модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия. Социальная психология и общество, 11(4), 26–41. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110403>

УДК: 37 (013)

<https://orcid.org/0000-0001-6118-9618>

ФЕНОМЕН ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ РАЗВИТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Болбас Галина

кандидат пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Танка

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: bgv78@mail.ru

orcid id: 0000-0001-6118-9618

Abstract the theoretical sources of the development of nature-like education in the Belarusian lands in the Enlightenment era are analyzed. The author names the socio-philosophical and pedagogical concepts of the French and German enlighteners, as well as the teachings of the physiocrats and philomaths as the most significant sources. These sources contributed to the development of nature-like education in the direction of its humanization and individualization.

Keywords natural education, human nature, theoretical sources of development, the Age of Enlightenment, physiocracy, philomaths.

Социокультурная ситуация развития современного общества актуализирует необходимость выстраивания гармоничных отношений человека с окружающей средой, развития у него чувства сопричастности к природным и общественным явлениям, а также формирования природоохранного, ресурсосберегающего и самосохранительного поведения. Данные идеи во всей их полноте отражает феномен природосообразного воспитания, который имеет достаточно долгую историю развития в педагогической науке.

Значительное место его осмысление занимает в педагогической мысли Беларуси, в наследии философов и педагогов-просветителей различных исторических периодов.

Ценностные ориентации каждой из эпох определяли направленность природосообразного воспитания, его целевые и содержательно-процессуальные аспекты. Интенции эпохи Просвещения, социально-философские и педагогические концепции ее представителей стали теоретическими источниками развития анализируемого явления и особым образом проявились прежде всего в его смысловом наполнении. Именно такого рода источники выступили в роли наиболее глубокой причины развития природосообразного воспитания и стали исходным импульсом формирования его теоретико-методологических основ.

Характерное для Просвещения усиление материалистических тенденций способствовало распространению натуралистических представлений, основанных на выведении всего происходящего из фактов природы. По мнению К. Монро, «работа греческой мысли началась с исследования явлений природы, их объяснения и развилась в изучение человека, в то время как Возрождение, возникшее на почве возвращения к греческой мысли, начало, наоборот, с высшего продукта последней, вопросов субъективной культуры и перешло к изучению явлений природы, к разработке естественных наук» [6, с.82–83]. Вытеснение понятия цели из природного мира понятием механической причины явилось одной из важнейших причин распространения вольнолюбивых и атеистических взглядов. Такие представления стали источником интерпретации природосообразности воспитания как обусловленности процесса формирования личности законами естественной природы во всем ее многообразии и единичности. Природа все активнее приобретала статус объекта естествознания и превращалась в «натуру», т.е. естественное бытие явлений природы. Новая наука заменила изучение неразрывной связи макрокосмоса и микрокосмоса на изучение составных элементов природы. Как утверждают ученые, увеличивающееся количество фрагментов в результате деления единого начала способствовало появлению множества отдельных областей исследований [5, с.52].

Развитие педагогической мысли Беларуси в данную эпоху осуществлялось в контексте западноевропейской традиции и характерной стала рецепция вначале идей представителей французского Просвещения (Ф. М. Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Л. Монтескье, Э. Б. Кондильяка, Ж. Л. Даламбера и др.), позже – классической немецкой философии (И. Канта, Г. Гегеля, Ф. Шеллинга и др.). Их концепции стали теоретическими источниками развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания на белорусских землях. О популярности работ Ж.-Ж. Руссо свидетельствуют частые ссылки на них белорусских мыслителей. В частности, А. Снядецкий, основываясь на идеях французского мыслителя о природосообразном воспитании, разработал теорию органических существ и концепцию физического воспитания, которые определяли в формировании личности необходимыми условиями свободы и здоровьесбережения, развития физических способностей ребенка, учета его индивидуальной и социальной (этнической) природы. Также в одном из номеров «Полоцкого ежесеместника» (1818, №2–5) в статье анонимного автора «Заметки о воспитании молодежи» подчеркивалось, что Ж.-Ж. Руссо начиная с 60-ых гг. XVIII в. на белорусских землях является популярнейшим мыслителем. «Вслед за Жан Жаком Руссо – отмечает автор – толпой пошли современные авторы, так что теперь нельзя назвать какую-нибудь другую отрасль знания, где бы выходило больше трудов, чем в педагогике» [7, с. 22]. Научные взгляды Ф. Шеллинга нашли очень яркое отражение в лекциях профессора Виленского университета Ю. Голуховского, который указывал на необходимость поиска «связей с творческими силами природы», популяризировал идеи целостного взгляда на мир, единства с народом и мирозданием, без чего, на его взгляд, невозможен процесс формирования и развития личности. Также он был уверен в необходимости национальной философии, что было обусловлено его видением человека не только гражданином мира, но и конкретной страны, представителем определенной нации и культуры. Такие взгляды актуализировали идеи выстраивания процесса воспитания с опорой на особенности этнической природы личности.

Широкое распространение философских и педагогических идей И. Канта в Беларуси также способствовало обогащению сущности и содержания природосообразного воспитания.

Они получили свое продолжение и развитие в трудах отечественных ученых: И. Быховца, Л. Розвадовского, И. Л. Ширмы, А. Снядецкого, И. Г. Абихта, А. Чарторийского и др. Суждения немецкого философа о воспитании, наиболее полно изложенные в его курсе лекций о педагогике, определяли необходимость воспитания детей «сообразно не с настоящим, а с возможно более совершенным будущим состоянием рода человеческого, т.е. в соответствии с идеей человечества и его назначения как целого» [3]. Также И. Кант продолжал развивать идеи свободного и естественного воспитания, считая свободу ребенка необходимой для научения «пользоваться своими возможностями» [3]. При этом помимо соблюдения законов природы человека, находил важным научить ребенка соблюдать законы, «заложенные в самой природе вещей и требующие неукоснительного исполнения» [3]. Критически относился к искусственным средствам воспитания по причине того, что они в отличие от природных средств «вступают в противоречие с естественными путями становления разумного существа» [3], а также отдавал предпочтение естественным наказаниям. Его идеи о реализации естественных потребностей детей посредством различных видов активности, важности сохранения в процессе познания здоровья ребенка и необходимости учета его индивидуально-возрастных особенностей нашли отражение в педагогической мысли и образовательной практике на белорусских землях.

Научный интерес в 40-е гг. XIX в. к гегелевской философии проявился в творчестве Т. Щеневского, Ю. И. Крашевского, Ф. Бохвица, А. Марцинковского, Э. Желиговского и др. Идеи развития и свободы Г. Гегеля усилили в воспитании вектор на то, чтобы «сделать человека самостоятельным существом со свободной волей» [1, с. 31], что согласуется, по его мнению, как с благом для самого человека, так и для общества.

Распространение в конце XVIII века на территории Беларуси физиократизма обусловило интерес к законам естественной природы как детерминантам различных сфер жизни человека, в том числе и воспитания. Видными представителями физиократизма в Беларуси был И. Стройновский (1752–1815), первый ректор Виленского университета и И. Хрептович (1729–1812) – канцлер ВКЛ, философ и публицист. И. Хрептович был убежден в органичности мира и целостности природы и общества. Он рассматривал общество как организм, а человека как разумную часть природного мира. Называя человека венцом природы, считал, что тот должен руководствоваться моральными законами как в отношении людей, так и окружающей среды, что свидетельствует об экологической направленности его педагогических взглядов.

В своем труде «Наука права природного, политического и государственного...» И. Стройновский исходит из идеи установленного естественного порядка, который движет миром, и естественной, врожденной связи между человеком и средой. Биологизация общества, представленная белорусским просветителем, обусловила приоритетность в воспитании сообразности преимущественно с биологической природой личности. К естественным правам и обязанностям человека, которые основываются на естественном порядке, он причислял право заботиться о своем теле и сохранять его в целостности, совершенствовать свои силы и реализовывать естественные потребности. Воспитание, в свою очередь, должно было обеспечивать соблюдение и поддержание этих прав ребенка. При этом собственное право на свободу должно согласовываться с правом на свободу другого ввиду существования нравственных законов, которые регулируют отношения людей в обществе [2]. И. Стройновский не считал, что социальная среда сковывает естество человека, а, наоборот, называл ее условием наиболее полного проявления естественного состояния природы индивида.

Идеи филوماتов, активно развивавшиеся в Виленском университете в период 1817–1823 гг. и фокусирующиеся на любви к свободе и человеку, обусловили важность «безграничного совершенствования личности во всех сферах социальной жизни и в первую очередь в области нравственности и научных знаний, ... гармонического развития личности в направлении к «лучезарности» [7, с. 28]. А. Мицкевич, Т. Зан, Ю. Ежовский, Ф. Малевский, Я. Чечот, О. Петрошкевич и др. как организаторы тайного студенческого общества филوماتов идеалом

воспитания видели свободную и сильную личность, способную противостоять социальной несправедливости, что актуализировало идеи деятельной природы человека, ее стимулирования и активизации в процессе его развития и формирования.

Таким образом, значимыми источниками развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси в эпоху Просвещения стали учения зарубежных мыслителей. Согласимся с мнением А.А. Легчилина о том, что их творческое отражение в педагогической мысли Беларуси подтверждает включенность белорусских мыслителей «в культурный трансфер европейской философской мысли» [4, с. 49]. Рецепция их идей белорусскими просветителями способствовала прежде всего сущностно-содержательному обогащению данного педагогического феномена, динамике его развития в сторону гуманизации и индивидуализации.

Библиография:

1. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель ; под ред. А. В. Гулыги. – М. : Мысль, 1971. – Т. 2. – 630 с.
2. Голубева, Л. Л. И. Стройновский / Л. Л. Голубева // Белорусская юридическая энциклопедия : в 4 т. : П-С. – Минск, 2010. Т. 3. – С. 583–584.
3. Кант, И. О педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/kant/pedag.php. – Дата доступа: 12.01.2023 г.
4. Легчилин, А. А. Немецкая философия в интеллектуальной культуре Северо-Западного края Российской империи: историографический обзор / А. А. Легчилин : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. «Национальные культуры в межкультурной коммуникации (Новая парадигма охраны культурного и природного наследия)», Минск, 11–12 апреля 2019 г.; редкол.: Т. С. Супранкова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Колорград, 2019. – С. 43–50.
5. Марчукова, С. М. Пансофия как междисциплинарное знание / С. М. Марчукова // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 50–58.
6. Монро, П. История педагогики : в 2 ч. / П. Монро. – М. : Изд. Т-ва «Мирь», 1914. – Ч. 2 : Новое время. – 372 с.
7. Шалькевич, В. Ф. Общественно-политическая и философская мысль Беларуси в первой половине XIX века : автореф. дис. ... докт. филос. наук : 09.00.03 / В. Ф. Шалькевич ; Белорусский государственный университет. – Минск, 1993. – 66 с.

УДК: 37.016

orcid id: 0000-0001-6106-3791

ГЕЙМИФИКАЦИЯ НА УРОКАХ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Волкова Марина

к.пед.н., доцент кафедры русского языка

МГИМО МИД России, г. Москва

e-mail: m.volkova@my.mgimo.ru

orcid id: 0000-0001-6106-3791

Abstract. Modern digital learning technologies are becoming increasingly popular in the educational environment. This article describes the experience of using gamification elements in the lessons of Russian as a foreign language. The author considers the didactic possibilities of gamification when working with foreign students in Russian as a foreign language classes in order to optimize and enhance the effectiveness of the learning process.

Keywords: Game technology, gamification, motivation, integration into the learning process, international students.

В рамках современного развития образования педагогов все больше волнует вопрос использования цифровых технологий при обучении иностранному языку на различных этапах обучения. С одной стороны, современные технологии должны выводить образовательный процесс на более качественный уровень, а, с другой – отвечать целям и задачам обучения, стимулировать обучающихся к изучению иностранного языка. Педагоги-исследователи утверждают, что качество обучения зависит и от компетентности преподавателя и от применяемых ими современных технологий, поэтому перед педагогами стоит основная задача в выборе, разработке и внедрению новых методов и подходов к обучению, которые бы заинтересовывали обучающихся, мотивировали, вызвали положительный эмоциональный отклик.

Понятие «геймификация» вошло в педагогику относительно недавно. Нет его точного определения. Геймификация – не игра в обычном смысле слова, это внедрение игровых элементов в образовательном процессе.

Геймификация позволяет:

- развивать мотивацию иностранных студентов к изучению русского языка на начальном этапе обучения;
- достигать цели обучения;
- через игру способствует вовлечению в образовательный процесс;
- снимать эмоциональное напряжение у студентов;
- настроить поэтапное усложнение задач – от простого к сложному;
- выстроить обратную связь через устранение собственных ошибок;
- контролировать собственный успех обучающихся и т.д.

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному очень важен эмоциональный фон на занятиях. В МГИМО иностранные студенты обучаются в поликультурных группах, обычно группа состоит из десяти представителей различных стран и культур. Перед педагогом русского языка стоит важная задача выстроить взаимодействие преподаватель-обучающийся таким образом, чтобы все студенты были вовлечены в образовательный процесс. На начальном этапе педагогу помогает внедрение игровых элементов и ситуаций, которые создают благоприятную атмосферу и раскрепощают студентов. Преимуществом внедрения игровых элементов на начальном этапе обучения РКИ является легкая и непринужденная обстановка, способствующая лучшему и быстрому запоминанию материала, содержащегося в игре. Внедрённые элементы геймификации позволяют развивать заинтересованность в процессе изучения русского языка, формируют умение взаимодействовать в группе, а также развивают навыки самоорганизации и самооценки.

Определенные трудности в применении элементов геймификации в учебном процессе состоят в том, что:

- сам процесс разработки и внедрения игровых элементов очень энергозатрачен;
- преподавателю необходимо выстроить определенный нарратив, отвечающий требованиям учебного процесса;
- необходимо учитывать психологические особенности обучающихся;
- важно четко определить цели и результаты игровой деятельности и т.д.

Итак, какой же учебный материал можно подать в форме игры? Педагоги-сторонники внедрения геймификации в процесс обучения считают, что практически любое задание можно сделать игровым. Необходимо учитывать, что элементы геймификации должны включать в себя очки-награду за правильно выполненное задание. На начальном этапе изучения русского языка как иностранного элементы игры лучше внедрять на этапе усвоения или повторения материала.

От преподавателя зависит насколько будет эффективным сочетание компонентов игры и учебного процесса. Ученые отмечают, что геймификация обладает важной особенностью

для активизации речи на изучаемом языке, способствует интенсивному развитию навыков аудирования, а также диалогической и монологической речи.

Использование игровых технологий дает возможность преподавателям выстраивать построить образовательный процесс увлекательно и обеспечивает интерактив на уроках русского языка как иностранного; упрощает запоминание новой информации; создает благоприятный эмоциональный фон, благодаря внедрению развлекательных игровых элементов.

В настоящем исследовании мы рассматриваем дидактические возможности геймификации на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Данная технология была выбрана нами не случайно. Такой формат помогает заинтересовать и увлечь иностранных студентов процессом изучения русского языка.

Для внедрения игровых элементов можно воспользоваться компьютерными программами и платформами, а можно самостоятельно создавать игровые сюжеты. Исходя из опыта применения элементов геймификации можно сказать, что использование данной технологии возможно в группах на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.

Для создания игровых заданий на урока русского языка как иностранного мы используем компьютерную платформу LearningApps. На платформе есть готовые шаблоны, с помощью которых педагог самостоятельно разрабатывает игровые задания. На начальном этапе игровые формы позволяют отрабатывать правильное произношение звуков русского языка, повторять и закреплять лексику. Очень важно повторить правила игры, игру должен начинать преподаватель, игровой материал или ссылка на игру раздается только после уточнения четких правил и последовательности игры.

Внедрение игровых элементов в формат подачи учебного материала очень привлекает иностранных студентов, располагает к работе в группе и изучению русского языка, процесс обучения становится интерактивным и отвечающим современным требованиям. Игровые технологии приводят к положительному результату. Однако, стоит отметить, что возможности геймификации до конца не изучены, исследователи отмечают нехватку исследований в этой области. Основным преимуществом геймификации является элемент увлечения обучающихся в процесс обучения. Таки образом, данная технология является эффективным способом мотивации иностранных студентов к изучению русского языка как иностранного.

Известно, что удержать внимание современного поколения студентов очень сложно, а использование элементов геймификации поможет педагогам найти выход в решении данной проблемы. Поэтому геймификация является эффективным способом выстраивания современного образовательного процесса, поскольку создает условия для мотивации и активизации интереса у иностранных студентов.

Дидактические возможности и успех в разработке и внедрении игровых элементов на занятиях русского языка как иностранного зависят от многих факторов. В первую очередь, от желания и компетенций самого педагога.

Библиография:

1. Емельяненко В.Д. Геймификация в образовании: Пределы применения (Ценностно-мировоззренческий подход) / В.Д. Емельяненко // Философия образования. – 2018. – Выпуск 2. – № 75. – С. 130-146.
2. Цветкова А.В. Использование технологий геймификации при формировании профессиональных навыков будущего специалиста на уроках иностранного языка в вузе / А.В. Цветкова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №1(92). – С. 200-204.
3. Ярина С.Ю. Геймификация: зарубежный и отечественный опыт / С.Ю. Ярина, И.А. Сулова // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XI Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 654 – 660.

4. Cornillie F, Thorne SL, Desmet P. ReCALL special issue: Digital games for language learning: Challenges and opportunities: Editorial digital games for language learning: From hype to insight. ReCALL. – 2019. – № 24 (3). Pp. 243-256.

УДК: 37.016:811.161.1
orcid/0000-0001-5683-0992

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА»

Горбачева Нина

доктор педагогики, конференциар
ТГУ им. «Г. Цамблака»
г. Тараклия, РМ
ninagor58@mail.ru
orcid: 0000-0001-5683-0992

Abstract. The article is dedicated to the actual problems of forming of the intercultural competence in teaching Russian language and literature viewed in the contest of polycultural educational space in the Republic of Moldova. The author emphasizes the complex approach in the resolving these problems.

Keywords: intercultural competence, intercultural communication, linguocultural concept, integrated approach.

Задача современной школы – содействовать межкультурному образованию учащихся как основе успешной социализации и взаимодействия в разнообразной культурной среде. В условиях полиэтнического государства, каким является Республика Молдова, это представляется особенно важным и актуальным. Большинство школьников обучаются в поликультурной образовательной среде, включающей представителей разных этносов, религий, социальных групп. Соответственно, учащиеся должны быть в определенной степени теоретически и практически подготовлены к эффективному взаимодействию с поликультурным социумом. С этих позиций формирование у школьников межкультурной компетенции должно стать потребностью каждого учителя-предметника.

Следует отметить, что в специальной литературе отсутствует общепринятое толкование понятия «межкультурная компетенция». Но в рамках рассматриваемой нами проблемы мы будем придерживаться определения межкультурной компетенции как интегративного качества личности, включающего систему межкультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, межкультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и достижения взаимопонимания в поликультурном обществе. Иными словами, человек, владеющий межкультурной компетенцией, способен к взаимодействию, умеет ориентироваться в ситуации и оценивать ее, обладает нормами и ценностями как своей культуры, так и пониманием ценностей и норм других культур.

Содержание межкультурной компетенции представляет собой столь многокомпонентное явление, что позволяет некоторым исследователям в рамках межкультурного образования выделить и рассматривать межкультурные компетенции, которые должны быть сформированы с учетом специфики той или иной школьной дисциплины.

Большую роль в подготовке «мобильной, динамической и творческой личности, легко и органично входящей в диалог с любой культурой, оставаясь при этом носителем и творцом культуры своего народа» [1], призвана сыграть родная словесность как средство

«воспроизводства этнической идентичности» и основа для межкультурного диалога. С этих позиций преподавание предмета «Русский язык и литература» на современном этапе обучения не должно ограничиваться формированием только лишь специфических компетенций учащихся.

Особенность предмета такова, что в нем уже заложен потенциал межкультурного образования и межкультурного диалога как его обязательного компонента. Учитель должен правильно расставить акценты в изучении предмета, выдвинуть на первый план его культурно-образовательную ценность. С этой целью необходимо оптимизировать познавательную, эмоциональную, поведенческую деятельность учащихся на уроках при изучении как грамматического материала, так и литературных произведений.

Какие задачи следует поставить во главу угла учителю-словеснику в преподавании предмета «Русский язык и литература» на современном этапе?

Самыми важными из них можно назвать:

- формирование думающего человека в контексте требований гуманизации образования;
- формирование толерантного отношения к чужой культуре через ознакомление со своей и другими культурами;
- формирование нравственно-эстетического поведения учащихся в духе взаимного сотрудничества;
- обучение школьников умению осуществлять межкультурную коммуникацию на основе ознакомления с элементами своей и чужой культуры;
- обучение умениям и навыкам преодолевать межкультурные барьеры.

По мнению ученых, педагогов, стратегической установкой для формирования межкультурных компетенций на уроках русского языка и литературы быть формирование у учащихся потребности выйти за пределы культуры собственного народа и желание воспринять, почувствовать и понять мир другой культуры. Для этого необходимо иметь четкое представление о собственной культуре. Только при таком условии возможно осуществление межкультурного общения, понимаемого в широком смысле как межнациональное и межличностное общение, в процессе которого происходит усвоение соответствующего тому или иному этносу образа мира, его видение через призму социальной культуры [2, с.7].

Можно выделить наиболее актуальные, по нашему мнению, пути формирования межкультурных компетенций учащихся на уроках русского языка и литературы:

- введение межкультурной информации на уроках русского языка и литературы и обучение межкультурной коммуникации;
- осуществление интегрированного подхода к изучению произведений фольклора и литературных произведений этносов Молдовы с целью формирования умений и навыков межкультурного диалога;
- создание и реализация в учебном процессе многообразных контекстов жизни с целью обеспечения личностного включения учащихся в успешную организацию межкультурного взаимодействия в поликультурном обществе, каким является Республика Молдова на современном этапе.

В аспекте межкультурного образования обучение русскому языку должно исходить из тесной взаимосвязи языка и культуры, понимания того, что язык - зеркало культуры, в нем отражается общественное самосознание народа, национальный характер, образ жизни, традиции, система ценностей, видение мира. Язык – это хранилище культурных ценностей в лексике и грамматике, в фольклоре и художественной литературе, в устной и письменной речи. Учащиеся должны воспринимать язык как средство межличностного общения, взаимообмена национальными культурами, воспитания толерантного отношения к чужим культурам, другим народам и нациям.

С этой целью языковой материал учебников должен включать дидактические сведения, содержащие межкультурную информацию, которая поможет формировать у школьников умения вести межкультурный диалог (ученик-учитель, ученик-ученик), правильно

использовать речевые единицы. Целесообразно также использовать на языковых уроках произведения художественной литературы, включающие межкультурную информацию, как материал для изучения грамматики, лексики, словообразования и т.д.

Подход к анализу и оценке фольклорных и литературных текстов русской литературы с позиций межкультурного образования позволяют учащимся не только познать и понять картину мира русского народа, но увидеть то общее, что объединяет разные этносы, проживающие рядом, приблизить их, сделать понятнее, и самое главное – создать основу для межкультурного диалога, столь необходимого в современном мире.

Так, при изучении пословиц можно акцентировать внимание учеников на точках пересечения русского фольклора с устным народным творчеством болгар, гагаузов, молдаван, украинцев, проживающих в Молдове.

В качестве примера можно привести ряд заданий [4, с.155-156].

- Рассмотрите русские пословицы и их эквиваленты в болгарском и молдавском языках.

О каких общих представлениях соседних народов они свидетельствуют?

Русские	Болгарские	Румынские
1. Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.	1. По-добре да вярваш на своите очи, а не на чуждите речи.	1. Mai bine o dată se vezi, decât o sută de ori se auzi_
2. Паршивая овца все стадо портит.	2. Една крастава коза всичкото стадо окраставява.	2. O vacă rîioasă strică toată cireada.
3. Не копай яму другому, сам в нее попадешь.	3. Който копае другиму яма, сам пада в нея.	3. Nu săpa groapa altuia, că singur cazi în ea.

- Как вы понимаете значение следующих пословиц, которые имеют почти буквальные соответствия в русском, молдавском, гагаузском, цыганском фольклорах: *Утро вечера мудренее. / Не оставляй на завтра то, что можно сделать сегодня. / Не все золото, что блестит. / Что посеешь, то пожнешь.* Подумайте, о чем свидетельствует факт, что у различных народов много пословиц и поговорок, близких по содержанию?

- Русской пословице «Не делай из мухи слона» соответствуют: болгарская: «Не прави от мухата слон»; молдавская: «Не делай из комара жеребца» и гагаузская: «Не делай из блохи верблюда». Прокомментируйте совпадения и различия в данных пословицах.

Точки пересечения русских сказок с устным народным творчеством соседних народов (гагаузов, болгар, молдаван, украинцев) можно увидеть в:

- общности структуры волшебных сказок;
- сходных мотивах, образах, волшебные предметах и возможностях героев;
- образах животных в сказках (например, у русского и болгарского народов лиса – символ хитрости, заяц – трусости, с образом осла у болгарского народа, в отличие от русского, связывается представление не только об упрямстве, но и о необыкновенном трудолюбии и целеустремленности).

Познакомившись с героями и образами русских народных сказок, поняв их структуру, символику, учащиеся убеждаются в единстве сказочного мира и законах построения сказок у разных народов, приходят к выводу, что все народы, независимо от национальной принадлежности, стремятся к счастью, ценят добро, взаимопомощь, трудолюбие и смекалку. В качестве самостоятельной творческой работы учащимся можно предложить составить эссе на тему «Почему в сказках разных народов представления об идеалах сходны?». Возможно и составление словарика со словами, отражающими моральные качества людей.

Не вызывает сомнения, что русский фольклор и русская литература содержательно представляют собой богатую основу для осуществления межкультурной коммуникации. Литературные произведения помогают познать культурные традиции и ценности народов, а также затрагивают проблемы межнациональных отношений. Например, в рассказе И.А. Бунина «Чистый понедельник» изображены христианские праздники и традиции, помогающие понять характеры главных героев. При изучении романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего

времени” учащиеся знакомятся с традициями и обычаями народов Кавказа. Яркие картины быта и нравов украинского народа предстают перед читателями в произведениях Н.В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки».

Важно проводить сравнительно-сопоставительный анализ литературных произведений разных писателей, например, М Ю. Лермонтова и М. Еминеску, болгарской писательницы Елисаветы Багряны и Анны Ахматовой и т.д. Такое сопоставительное изучение способствует воспитанию поликультурной личности, обладающей такими межкультурными качествами, как межнациональная толерантность, умение видеть особенности своей культуры в контексте культур других народов и мировой культуры в поликультурном мире.

Еще одним важным направлением в формировании межкультурных компетенций на уроках русского языка и литературы является работа с лингвокультурными концептами. Концепт рассматривается как элемент языка и культуры, как «вербально выраженная содержательная единица национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием языка и культуры» [3]. Общечеловеческие и национальные ценности, заложенные в концепты (*семья, дом, дружба, добро, вера, совесть, милосердие* и т.д.), формируют целостную и ценностную картину мира, к тому же являются хорошим стимулом для продуктивной речетворческой деятельности учащихся.

В контексте интегрированного подхода к языковому образованию в Республике Молдова концепт может рассматриваться как междисциплинарная единица, являющаяся эффективным средством сближения языкового и литературного образования учащихся, принадлежащих к разным этносам Республики Молдова, а также средством формирования межкультурных компетенций на основе общекультурных концептов.

Восприятие и усвоение этих концептов учащимися является очень важным, поскольку позволяет в большой степени оказывать влияние на нравственное формирование личности. Ценностно «нагруженное» слово содержит в себе большой объем информации, которая создает стимулы для межличностного общения.

Тематический принцип организации изучения литературных произведений, представленный в курсе по русскому языку и литературе, позволяет выделить лингвокультурные концепты, общие для культур этносов Молдовы, и тем самым сделать их основой для организации межкультурного диалога учащихся. Это такие концепты, как *дом, семья, детство, добро, Родина, природа, счастье, радость, дружба, судьба, история, человек, время, мечта, слово, душа, любовь, красота*.

Например, работая с концептом *дом*, ученики прежде всего определяют это слово как место проживания человека (половицы, поговорки о доме); знакомясь с текстами о природе, рассматривают природу как дом для птиц и зверей, а Землю как общий дом для всех людей, тем самым расширяя свое понимание концепта «дом». При изучении литературного произведения они стараются определить ценность дома для героев и автора, одновременно выясняя значимость этого концепта для себя и культуры своего этноса.

Мы уверены, что вопросы межкультурного образования должны занимать в преподавании русского языка и литературы важное место, потому что такой подход позволит глубже понять культурные ценности других народов, приведет к осознанию собственных ценностных ориентиров и поступков и в конечном счете будет содействовать эффективному решению задач межкультурной коммуникации.

Только при таком подходе к изучению предмета можно сформировать у учащихся понимание исторической и межкультурной ценности каждой нации, каждого народа и каждой отдельно взятой личности, и в конечном счете – сформировать межкультурные компетенции.

Библиография:

1. Библер В. С. Школа диалога культур. Основы программы. - Кемерово, 1992.

2. Межкультурная коммуникация и образование XXI века: Материалы проблемной группы 30 января 2006./Руководитель – проф. Т.К.Донская. СПб., 2006. – С.7.
3. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
4. Рацеева, Е.В К проблеме изучения образа «Другого через литературу». Educație interculturală în Republica Moldova. Chișinău: «PRO-DIDACTICA», 2003. С.155-156.

УДК 371.321.5

<https://orcid.org/0000-0003-4366-5136>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ»

Данилова Людмила

кандидат пед. наук, доцент МарГУ,
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация;

e-mail: lyuda_69@list.ru

orcid id: 0000-0003-4366-5136

Abstract. The article is a description of the methods and techniques of teaching the academic discipline «Fundamentals of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia» in grades 8–9 of basic general education. The author considers the concept of teaching the specified academic subject on the ethno-pedagogical principles of education and upbringing, taking into account regional characteristics and the socio-cultural environment of students. The work contains methodological recommendations for the organization and conduct of classes and is a generalization of the results of approbation of the main educational program of basic general education.

Keywords: spiritual culture, moral culture, peoples of Russia, teaching, methodology.

Российская Федерация объединяет на своей территории народы с самобытной национальной культурой, духовно-нравственной основой, особенностями мировосприятия и миропонимания. В условиях многонационального государства особенно актуально встают вопросы бесконфликтного межкультурного взаимодействия, с одной стороны; с другой – интегративные процессы и всемирная глобализация ставят под угрозу сохранение уникальной духовно-нравственной культуры этносов. Этнокультурные ценности подвержены воздействию окружающей действительности и влиянию на них культуры и ценностей других этносов. В российских условиях духовно-нравственная культура народов интегрируется в общероссийские ценности и, соответственно, государственные гражданские ценности определяют тенденции развития этнокультуры.

Целью статьи является изложение методологических аспектов преподавания учебного предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России».

Актуальность данного исследования объясняется необходимостью «совершенствования форм и методов воспитания и образования детей и молодежи в соответствии с целями государственной политики по сохранению и укреплению традиционных общечеловеческих ценностей» [7], наличием противоречий между существующими условиями организации духовно-нравственного воспитания обучающихся и новыми требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС ООО) к личностным, метапредметным, предметным результатам и универсальным учебным действиям обучающихся.

Приоритетным методом исследования являются анализ и обобщение опыта работы, реферированное представление основных положений нормативно-правовых актов – регуляторов системы образования в России: ФГОС ООО [10], ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [11], Концепции преподавания предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» [5]. Работа осуществлена с использованием метода исторической ретроспективы для обоснования актуальности введения учебного курса в образовательную программу современной образовательной организации, аксиологического и этнопедагогического подходов в части подбора содержания материалов для занятий, деятельностного и компетентностного принципов организации деятельности преподавателя и обучающихся.

Согласно целевым ориентирам учебного предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее – ОДНКНР) знание этнических норм этики, традиций, обычаев народов России, элементарные представления о традиционных религиях, основах гражданского общества способствует становлению гражданина, формированию системы ценностной личности. Данная аксиома легла в основу обоснования введения учебного курса в основную образовательную программу основного общего образования в Российской Федерации. С 2018 года в обязательной части учебного плана появляется предметная область и учебный предмет ОДНКНР. Основные положения для содержания данного курса были определены в Концепции духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина Российской Федерации [4], затем дополнены положениями Программы воспитания [7]. Право выбора формы организации занятий оставалась за образовательной организацией: темы могли интегрироваться в программы основных учебных предметов, представлены отдельным курсом, дисциплиной в рамках урочной или внеурочной деятельности. Выбор курса для изучения обучающимися осуществлялся на основании заявления родителей (законных представителей).

В 2022 году решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию одобрена Концепция предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22) [5]. Согласно концепции, преподавание ОДНКНР является обязательной предметной областью базовой части учебного плана на уровне основного общего образования. Основная цель программы курса – развитие личности обучающихся, включая духовно-нравственное развитие.

Предметные результаты обозначены в п. 45.8. ФГОС ООО: «Предметные результаты по предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» должны обеспечивать: 1) понимание вклада представителей различных народов России в формирования её цивилизационного наследия; 2) понимание ценности многообразия культурных укладов народов, Российской Федерации; 3) поддержку интереса к традициям собственного народа и народов, проживающих в Российской Федерации; 4) знание исторических примеров взаимопомощи и сотрудничества народов Российской Федерации; 5) формирование уважительного отношения к национальным и этническим ценностям, религиозным чувствам народов Российской Федерации; 6) осознание ценности межнационального и межрелигиозного согласия; 7) формирование представлений об образцах и примерах традиционного духовного наследия народов Российской Федерации» [10].

Образовательная организация вправе самостоятельно дополнить предметные результаты, исходя из особенностей культуры, этнического состава региона, в котором расположена образовательная организация.

В соответствии с основными требованиями ФГОС ООО, положений нормативно-правовых документов нами была разработана программа курса «Основы духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации» с учетом особенностей региона, социального окружения, этнического состава обучающихся, кадровых, материально-технических возможностей образовательной организации. Методологической основой создания программы послужили этнопедагогические постулаты академика РАО Г. Н. Волкова

о народной культуре воспитания, об идеале совершенного человека, роли личности-символов в саморазвитии личности [1]; концепция этнокультурной коннотации содержания образования, разработанная А. Б. Панькиным [6]; личностно-развивающий подход на уроке, представленный В. В. Сериковым [8], культурологический подход к проблеме воспитания, обоснованный С. Н. Федоровой [12], требования к уровню компетенций педагога полилингвального образования в изложении Ф. Г. Ялалова [13]. Программа апробирована на базе общеобразовательной школы № 62 города Чебоксары Чувашской Республики.

Исходя из концепции преподавания предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и педагогических условий образовательной организации программа курса составлена из тематических модулей. Предлагаем перечень модулей с методическими указаниями к занятиям.

1. Введение – определяются цели, задачи, основные понятия курса. Используя метод «Выращивание понятия», теоретические положения получают обоснование обучающимися под руководством педагога, записываются определения понятий.

2. Ценности – рассматривается система общечеловеческих ценностей и личностные приоритеты обучающихся. Методы: лекция, конспект, чтение художественного текста, анализ ситуации, презентация, диагностическая работа (составлена на основе книги Г. Н. Волкова «Педагогика жизни» [2]).

3. Раздел, посвященный изучению жизнедеятельности знаменитой личности, его вклада в культуру этноса. Раздел актуален в связи с нововведением – присвоением образовательным организациям имени «личности-символа». В представляемую программу включен раздел «Волкововедение», предполагающий изучение научного и литературного наследия академика РАО Г. Н. Волкова, т. к. школа носит его имя. Знание основных фактов биографии и жизнедеятельности личности, имя которого носит образовательная организация, актуально для участников образовательных отношений. Изучение основ Волкововедения предусмотрено во второй учебной четверти. Данные сроки связаны с датой рождения академика РАО Г. Н. Волкова (31 октября 1927 г.), проведением в его честь на базе школы межрегионального фестиваля-конкурса «Хавхалану» («Вдохновение») и Дня памяти ученого (27 декабря).

4. Традиции праздников на Руси. Изучение содержания материала предпочтительно через деятельный подход – организацию и проведение традиционных праздников: Новый год, Святки, Рождество, Масленица, Пасха. Ситуации праздников могут создаваться в рамках внеурочной деятельности.

5. Религии народов России. Обзорное изучение концептов основных мировых религий, получивших распространение на территории Российской Федерации.

6. Ценности народов ближайшего социума. В ближайшем социальном окружении проживают русские, народ мари, мордва, татары, башкиры. В программу включены представления народов об идеале совершенного человека, характеристики и ценности которого сохранились в народных сказках. Основной метод – чтение и комплексный анализ художественного текста, составление характеристики героя.

7. Промежуточная аттестация – контроль знаний, смыслообразования, мотивации, деятельностных устремлений обучающихся. В качестве контрольно-измерительных материалов используется анкета, разработанная Даниловой Л. Н. [3, с. 157 – 164]

Основные методы обучения: методы проблемного обучения, использования эвристических задач, проектно-исследовательский организации деятельности обучающихся, творческих мастерских. Выбор данных методов обусловлен небольшим количеством часов (34 часа), определенных программой курса, отличающегося значительно большим объемом содержательного материала. В рамках реализации программы предусмотрены опережающие задания для самостоятельной работы, способствующие саморазвитию личности школьников. Обучающимся предлагаются задания на осознание своей этнокультурной идентичности, освоение ценностей рода, семьи, родного языка, улицы, на которой они живут, формирование эмоциональной сферы, ценностных ориентаций на основе общечеловеческих ценностей.

Календарно-тематическое планирование и планы занятий с подробным описанием хода уроков автором данной статьи будут представлены в учебно-методическом пособии – рабочей тетради для педагога по предмету «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в 2023 году.

На данном этапе в основную образовательную программу основного общего образования введен учебный предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Один из путей решения методических проблем, возникающих перед учителем при организации занятий, – использование основ этнопедагогике с актуализацией этнопедагогического, субъектного, деятельностного подходов к рассмотрению процесса духовно-нравственного развития обучающихся. Предлагаемый нами курс Проблема создания условий для реализации программы воспитания в полном объеме

Библиография:

1. Волков Г. Н. Избранные сочинения : в 7 т. Т. 1 : Чувашская этнопедагогика / отв. ред. С. Л. Михеева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 569 с.
2. Волков Г. Н. Избранные сочинения : в 7 т. Т.4 : Педагогика жизни / отв. ред. С. Л. Михеева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. – 300 с.
3. Данилова Л. Н. Этнокультурный компонент во внеурочной деятельности старшеклассников : монография / под. ред. В. В. Серикова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2021. – 171 с.
4. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, А. В. Тишков. – Москва : Просвещение. – 2009. – 24 с.
5. Концепция преподавания предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» – Электронный ресурс. – Режим доступа : <https://docs.edu.gov.ru/document/download/4948>
6. Панькин А. Б. Этнокультурная коннотация образования / А. Б. Панькин. – Элиста КалмГУ, 2009. – 380 с.
7. Программа воспитания – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/поор/primernaja-programma-vospitaniya>.
8. Сериков В.В. Личностная и компетентностная стратегии урока / Сериков В. В. // Учебный год. – 2020. – № 1 (59). – С. 23–27.
9. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://fgosreestr.ru/educational_standard.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
12. Федорова С. Н. Проблема саморазвития личности в культурах разных народов / С. Н. Федорова // Актуальные вопросы саморазвития личности: психолого-педагогический аспект : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2022. – С. 68–71.
13. Ялалов Ф. Г. Основы полилингвального образования. Монография / Ф. Г. Ялалов. – Казань : Институт Татарской энциклопедии и регионоведения АН ТР, 2021. – 192 с.

УДК: 378.14

<https://orcid.org/0000-0003-4923-9744>

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ОПРОС СТУДЕНТОВ

Илюшина Анна

кандидат пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России,
г. Рязань, Российская Федерация
e-mail: annailushina@mail.ru
orcid id: 0000-0003-4923-9744

Abstract. The article is devoted to the problem of motivation of students of non-linguistic specialties to foreign language studying, the purpose of the study is to assess and analyze intercultural environment as a way to increase students' motivation. The study involved the second and the third-year students of the I.P. Pavlov Ryazan State Medical University. A voluntary online survey was conducted. The author's questionnaire posted on the Google Forms platform was used. The survey revealed that external motivation prevails over internal one, intercultural component of motivation is lower than expected; students are oriented toward scientific research and professional activity. The question of the sustainability of such motivation remains open and requires further study.

Keywords: motivation, English language learning and teaching, medical university students

Современная профессиональная и межкультурная среда, характеризующаяся изменчивостью и постоянным введением новых требований и стандартов, требует от молодого специалиста обладания полноценным набором знаний, умений и навыков для адаптации и эффективной работы в разнообразном социальном, экономическом и межкультурном пространстве. Владение иностранным языком является одним из таких базовых навыков. При этом мотивационный компонент познавательной активности, определенно, имеет основополагающее значение в процессе обучения любому иностранному языку. Соответственно, вопрос повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе не теряет актуальности. Пути ее повышения разнообразны, начиная с личностно-ориентированных методов и заканчивая построением особой межкультурной среды обучения [9]. Так, проблема создания условий для межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранному языку, разработка соответствующей методики преподавания, подбор методов обучения специалиста с уклоном на формирование необходимых компетенций занимает особое место в разработке программы дисциплины «Иностранный язык».

Устойчивый рост к изучению английского языка позволил существенно улучшить языковую компетенцию современных специалистов. Однако текущие социально-экономические условия пошатнули стабильное состояние процесса обучения, особенно под влиянию подверглась межкультурная составляющая. Появился риск уменьшения мотивации студентов неязыкового вуза. На данный момент происходит разрыв многих культурных связей, возможность стажировок за границей и поездок на конференции в другие страны всё в меньшей и меньшей степени мотивирует студентов из-за сложности в организации данных мероприятий.

Мотивация есть внутренняя движущая сила, побуждающая к активным действиям. Существует внутренняя и внешняя мотивация [5,6]. Вопросы мотивации занимали таких ученых, как А. Маслоу, К. Г. Юнг, Р. Гарднер, В. Ламберт, Л.В. Выготской, Г. Хекхаузен, К. Левин, Ж. Нюттен, Д.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, В.Г. Асеев, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин, Л.И. Божович, И.А. Зимняя и другие. Исходя из сути мотивационной системы человека с точки зрения психологии, а также методики преподавания, очевидна необходимость применения

различных методик мотивации учащихся, например: мотивация успехом, страноведческая или эстетическая мотивации [8]. Наглядным примером внешней мотивации является потребность в публичном признании или необходимость получения положительных аттестационных результатов [2]. Студент вынужден выполнять обучающие задания, готовиться к зачетам и экзаменам. Такая мотивация неустойчива. После успешной сдачи экзамена или зачета по иностранному языку большая доля знаний, приобретенных студентом, забывается как невостребованная.

Внутренняя же мотивация однозначно более устойчива [6]. К ней относится личная заинтересованность обучающегося в изучении языка, например, студенту нравится сам процесс получения знаний или же он стремится получить как можно больше знаний. Повышение внутренней мотивации студента является необходимой составляющей комплекса задач курса иностранного языка в неязыковом вузе, где преподаватель исходит из необходимости формирования речекommunikативной деятельности будущего специалиста и его языковой, межкультурной и лингвострановедческой компетенций. Для осуществления полноценной подготовки специалиста в области межкультурной коммуникации и владения иностранным языком необходимо разработать учебно-методический комплекс, включающий разноуровневую, разноаспектную и поэтапную подачу материала и направленный на мотивационные запросы обучающихся [4,9]. Для этого необходимо хорошо понимать, чем обусловлен интерес студентов к изучению иностранного языка, выявить их внешние и внутренние мотивы.

В настоящем исследовании было произведено анкетирование студентов Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова. Цель исследования заключалась в получении субъективной оценки мотивации студентов медицинского вуза к обучению английскому языку, определении факторов, которые, по мнению студентов, влияют на мотивацию, а также условий, при которых она может быть повышена. Были использованы теоретические и эмпирические методы исследования. В качестве респондентов выступило 263 студента 2-3 курсов лечебного, стоматологического и фармацевтического факультетов, которым было предложено пройти анкетирование, размещенное на платформе Google Формы и ответить на ряд вопросов. Опросник был разработан авторами исследования, распространялся через социальную сеть ВКонтакте и носил полностью анонимный и добровольный характер.

На первом этапе исследования студентам было предложено оценить собственный уровень мотивации к изучению английского языка по пятибалльной шкале: 1 балл выбрали 7% опрошенных (19 респондентов); 2 балла – 21% (55 респондентов); 3 балла – 29% (76 респондентов); 4 балла – 19% (50 респондентов); 5 баллов – 24% (63 респондента).

На втором этапе будущим медицинским специалистам была представлена анкета, содержащая вопросы относительно мотивов студентов к изучению английского языка. Основной задачей анкетирования было определить, что мотивирует студентов к изучению иностранного языка (английского), что повышает мотивацию на занятии, какие задания больше интересны студентам в процессе изучения английского языка, а также является ли мотивация, по их мнению, ведущим фактором в повышении эффективности обучения.

В процессе исследования было выявлено, что более половины студентов медицинского вуза – 57% студентов (150 респондентам) заинтересованы в результате конечной деятельности, им важно осознавать, что они могут пользоваться полученными знаниями на практике, лишь 6% студентов (16 респондентам) интересен сам процесс обучения и получения новых знаний, 37% опрошенных (97 респондентов) отметили, что оба аспекта одинаково важны.

Мотивацию, как один из основных факторов, влияющих на эффективность обучения, выделили 91% опрошенных. На занятии для студентов важна возможность актуализации полученных знаний. Большинству респондентов интересно участвовать в проектах, ролевых и деловых играх, круглых столах (71%). Тем не менее, часть студентов предпочитает

классический урок и традиционные методы обучения (24 %). В свою очередь, студенты также отметили, что приятная игровая атмосфера в аудитории (64%), интересные задания (56%), материал, связанный с будущей профессиональной деятельностью (59%) и изучение медиаконтента (54%) значительно улучшают их мотивацию на занятиях.

Последний пункт анкеты касался наиболее значимых мотивов к изучению английского языка. Результаты анкетирования отражены в Таблице 1.

Таблица 1. Мотивирующие факторы к изучению английского языка, по мнению студентов медицинского вуза

Что вас мотивирует к изучению английского языка в процессе обучения?	Количество респондентов, отметивших данный пункт анкеты (%)
Владение английским языком необходимо мне для будущей эффективной профессиональной деятельности	64 %
Владение английским языком дает мне возможность изучать иностранную научную литературу в оригинале	83%
Владение английским языком позволяет мне свободно обмениваться информацией в процессе общения с зарубежными коллегами	52%
Владение английским языком способствует повышению моей академической мобильности как медицинского специалиста	51%
Владение английским языком необходимо мне для участия в олимпиадах и конференциях	34%
Владение английским языком позволяет мне свободно общаться во время путешествий	63%
Владение английским языком необходимо мне как источник расширения общего и научного кругозора	52%
Мне интересен сам процесс изучения и овладения иностранным языком	32%
Владение английским языком позволяет мне получить знания о культуре и традициях стран, изучаемого языка	46%
Владение английским языком необходимо мне для поддержания должного уровня межкультурной коммуникации	53%
Владение английским языком необходимо мне, как и любому другому образованному человеку	16%
Изучение английского языка мне нужно, чтобы получить положительную оценку на аттестации	8%
Я изучаю английский язык, потому что так хотят мои родители	1,5%

Проведенное анкетирование раскрывает картину мотивации студентов медицинского вуза к изучению иностранного языка не в полной мере, однако позволяет сделать некоторые выводы. Полученные результаты демонстрируют, что у примерно половины респондентов общий уровень мотивации к изучению английского языка по их собственным субъективным оценкам достаточно невысок. Большинство респондентов оценивают свой уровень мотивации как средний и ниже среднего, при этом только 7% как низкий, примерно четверть студентов имеют высокую мотивацию, что внушает некоторый оптимизм. Многие будущие медицинские специалисты осознают необходимость английского языка для профессиональной и научной деятельности, для изучения научно литературы, но в тоже время,

фактор владения английским языком для собственного досуга, например для путешествий, также выделен 63% респондентов. При этом факторы внутренней мотивации устойчиво отмечает только треть респондентов. Следует подчеркнуть, что внешняя мотивация в целом преобладает над внутренней, поэтому вопрос об устойчивости такой мотивации остается открытым. При этом студенты указывают, что новый материал, связанный с медициной, аутентичные видео и аудио, доброжелательная игровая атмосфера на занятии способствуют повышению мотивации к изучению английского. Отдельное внимание необходимо обратить на то, что только половина студентов указывают на поддержание межкультурных связей, как на фактор мотивации, что гораздо ниже ожидаемых показателей, исходя из ранее проводимых исследований [1,4,7,10,11]. Это подтверждает, что на современном этапе развития системы высшего педагогического образования в нашей стране можно повысить мотивацию студентов к изучению соответствующей академической дисциплины путем модернизации содержательной стороны образовательного процесса и некоторых форм его организации [3,4]. Таким образом, мотивация находится в сильной зависимости от текущей ситуации, от содержания образовательного контента, от наличия положительной эмоциональной познавательной среды, от создания возможности для актуализации полученных знаний.

Библиография:

1. Власова, И. Ю. Выявление мотивации обучающихся к изучению иностранного языка для дальнейшего применения в профессиональной деятельности / И. Ю. Власова // Образование и наука в России и за рубежом. 2020. № 10(74). С. 151-155.
2. Идрисова, П. Г. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов педагогического вуза / П. Г. Идрисова, Т. М. Оздеаджиева, Э. З. Гасайнаева // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3(94). С. 122-124. DOI 10.24412/1991-5497-2022-394-122-124.
3. Илюшина А. В. Активные технологии в подготовке студентов вуза к межкультурной коммуникации // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 2 (50). С. 84-93.
4. Илюшина А. В., Царева Л.М. Мотивация студентов медицинского вуза к межкультурному взаимодействию // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. Т. 7. № 3. С. 469-478.
5. Кукиева, О. С. Мотивация как важнейший фактор в изучении иностранного языка / О. С. Кукиева, Д. С. Корчагин, Л. Л. Бойко // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 3-2(67). С. 105-107
6. Лаврентьева, А. А. Роль мотивации в обучении и её влияние на изучение иностранного языка / А. А. Лаврентьева, Н. В. Хисматулина, С. А. Пугачева // Modern Science. 2021 № 9-1С. 117-119.
7. Рубанникова, И. А. Роль лингвострановедческого материала в повышении мотивации изучения иностранного языка / И. А. Рубанникова // Общество. 2021. № 3(22). С. 40-43.
8. Рыбакова, И. А. Мотивация высшего образования в контексте изучения иностранных языков / И. А. Рыбакова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 6. С. 80-88. DOI 10.37882/2223-2982.2020.06.26.
9. Хабаев, А. Д. Формирование мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе / А. Д. Хабаев, К. К. Агузарова // Синергия Наук. 2019. № 33. С. 1137-1139.
10. Mikhaylova, A. G. Special needs students' motivation in the condition of foreign language learning / A. G. Mikhaylova, A. I. Mezentseva // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Vol. 8 (74). No S. P. 56-61.
11. Pigovayeva, N. Yu. Motivation of students of non-linguistic specialties to study a foreign language / N. Yu. Pigovayeva, E. M. Konakbayev // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2021. No 1(86). P. 159-162. DOI 10.24412/1991-5497-2021-186-159-162.

УДК 37.016:5

orcid id: 0000-0002-8686-7726

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТОЧНЫХ НАУК

Коврикова Раиса

доктор пед. наук, конференциар

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: kovrikova_raisa@mail.ru

orcid id: 0000-0002-8686-7726

Abstract: The article considers the need for the formation of intercultural competence and tolerance of future teachers of computer science and mathematics, not only in the classroom in the humanities, but also in fundamental and special ones. On the example of the discipline "Methodology of scientific research in informatics", the techniques and methods of preparing students for intercultural communication are proposed, which involves the formation of students' skills for rapid adaptation in a changing multicultural reality.

Keywords: intercultural competence, intercultural communication, tolerance, student, pedagogy, mathematics, informatics.

Аннотация: В статье рассмотрена необходимость формирования межкультурной компетентности и толерантности будущих учителей информатики и математики не только на занятиях по гуманитарным дисциплинам, но и по фундаментальным и специальным. На примере дисциплины «Методология научных исследований в информатике» предложены техники и способы подготовки студентов к межкультурной коммуникации, предполагающей формирование у студентов умений к быстрой адаптации в условиях изменяющейся поликультурной действительности.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, межкультурная коммуникация, толерантность, студент, педагогика, математика, информатика.

Современное общество в силу своей полиэтничности и поликультурности выдвигает перед педагогической теорией и практикой ряд задач, связанных с необходимостью научить молодое поколение жить вместе и на равных в условиях культурного многообразия. Поэтому вопрос формирования межкультурной компетентности актуален не только для студентов филологических факультетов, но для студентов всех педагогических направлений, в том числе и будущих преподавателей точных дисциплин.

Таким образом, перед системой образования стоит задача обучения и воспитания личности, способной должным образом реагировать на вызовы, эффективно решать вопросы, возникающие в межкультурных ситуациях, то есть личности, обладающей межкультурной компетенцией и толерантностью.

Межкультурная компетентность представляет собой наличие умений определять личностные характеристики и эмоциональное состояние других людей, выбор адекватных способов общения. Межкультурная коммуникативная компетенция создает основу для профессиональной мобильности, повышает возможности профессиональной самореализации на основе межкультурной чувствительности и толерантности, что особенно актуально для будущих педагогов всех направлений.

Существует ошибочное, на наш взгляд, суждение о том, что межкультурную компетентность необходимо формировать только на занятиях по гуманитарным дисциплинам. Необходимость повышения качества подготовки студентов к межкультурной коммуникации, предполагающей формирование у студентов умений к быстрой адаптации в условиях

изменяющейся поликультурной действительности, умения использовать полученные знания при решении профессионально-педагогических задач предполагает использование большего количества ресурсов, в частности и занятия по дисциплинам точных наук, а именно математики и информатики.

Анализ учебных планов педагогических специальностей 0114.1 Математика и 0114.2 Информатика I и II циклов высшего образования определил возможности формирования межкультурных компетенций по некоторым фундаментальным и специальным дисциплинам.

В частности, предложены возможности формирования межкультурной компетентности и толерантности при изучении дисциплин «Методология научных исследований в информатике» и «Методология научных исследований в математике» по специализациям «Дидактика информатики» и «Дидактика математики», II цикл.

В основной курс дисциплины включена тема: Межкультурная компетенция и оценка уровня его сформированности. Изучение данной темы позволит углубить и расширить знания студентов по следующим направлениям:

- понятие и сущность межкультурной компетенции;
- роль разных учебных дисциплин в овладении межкультурной компетенцией;
- познавательный феномен межкультурной компетенции, в том числе его мотивационно-ценностный компонент;
- способы оценки уровня сформированности межкультурной компетенции и толерантности;
- педагогические требования к организации оценки уровня сформированности межкультурной компетенции;
- разработка образовательных ресурсов, направленных на повышение уровня сформированности межкультурной компетенции у учащихся.

В качестве основных элементов, предлагаемых в рамках изучения заявленной темы, рассматриваются:

1. Классическая лекция. Лекция предполагает изучение определения содержания базового понятия «межкультурная компетенция» и «толерантность», основных составляющих данного понятия, критериев оценки уровня их сформированности, возможности оценки

2. Экспресс-дебаты. В ходе экспресс-дебатов обсуждаются вопросы по основным ключевым составляющим понятиям «межкультурная компетенция» и «толерантность»: культурный шок, этнические стереотипы, что значит понятие «ценность» в современном мире, Какие знания теории межкультурных компетенций особенно важны для будущей профессиональной деятельности, как можно избежать межкультурных конфликтов в личных взаимоотношениях учащихся, где проявляются толерантность и интолерантность, этническая толерантность человека и др.

3. Примеры упражнений, применяемых на уроках информатики, для развития межкультурной компетенции, толерантности.

Преподаватель предлагает свои примеры, студенты, основываясь на курсе информатики предлагают свои варианты. Примеры.

Упражнение 1 «Создание таблицы в Word, пользование инструментом «автофигуры» (линия)»

Упражнение 2. Клавиши Delete и Backspace на клавиатуре, редактирование текста.

Упражнение 3 Эффекты анимации в программе Power Point

4. Разработка, применение готовых анкет и тестов для определения уровня сформированности межкультурной компетенции и толерантности.

Задания для выполнения

1. Разработать, используя программы разработки (MyTest, ADSoft Tester, Quizzy, Google Forms и др.) тесты для определения уровня понимания понятий «межкультурная компетентность», «толерантность».

Тесты можно разработать самим, либо использовать ресурсы Интернета.

Примеры тестов:

1. Тест: «Что такое межкультурная компетенция?» [4].
2. Примерные вопросы тестов для определения уровня сформированности межкультурной компетенции [5]
3. Экспресс-опросник «Индекс толерантности»(авт. Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова [6].

1. Проведение педагогического эксперимента и анализ результатов по уровню сформированности межкультурной компетенции и толерантности

Разработать предполагаемый эксперимент по определению уровня сформированности межкультурных компетенций и толерантности у учащихся, предложить методы обработки результатов исследования.

Для этого необходимо:

1. Определить выбрать критерии и показатели, которые можно измерить в начале и в конце процесса обучения, чтобы доказать «положительные сдвиги» в формировании межкультурной компетенции и/или толерантности.
2. Выбрать и обосновать выбор ресурсов для обработки результатов педагогических исследований (статистические онлайн ресурсы Крамера Уэлча, Вилкоксона-Манна-Уитни, t-критерия Стьюдента, программа «Педагогическая статистика»).
3. Построение графиков полученных результатов с использованием графических редакторов.

Представление результатов исследования, анализ результатов, предложение образовательных ресурсов, направленных на повышение уровня сформированности межкультурной компетенции у учащихся.

Библиография:

1. Bezede R. [et. al.] Competența interculturală: instrumente de evaluare. Ghid metodologic pentru cadre didactice preuniversitare. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2016. 52 p.
2. Васильева Н.И. Межкультурная компетенция, стратегии и техники ее достижения. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: edu.ru/li/journal/vasilieva N. htm // Веб-сайт зарегистрирован за № 0220007019 в Гос. центре «Информрегистр». (дата обращения: 12.09.2022).
3. Дарла К. Дирдорф Пособие по развитию межкультурных компетенций. Круги историй. Опубликовано в 2021 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, © UNESCO, 2021 ISBN 978-92-3-400057-4 [Электронный ресурс]. (дата обращения: 12.12.2022).
4. Поликультурное воспитание старшеклассников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://www.kubsu.ru/sites/default/files/users/9115/portfolio/polikulturnoe_vospitanie_starsheklassnikov_vo_vneurochnoy_deyatelnosti.docx
5. Примерные вопросы тестов для определения уровня сформированности межкультурной компетенции. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://vvsu.ru/files/9F23CE27-5CC9-4EF4-94CD-E5F84089BCDA>
6. Экспресс-опросник «Индекс толерантности»(авт. Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://bolohovomt.ru/doc/tolerantnost.pdf>

УДК 373.016:811.512.165
<https://orcid.org/0000-0001-5656-8832>

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ПРЕПОДАВАНИЕ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Мутаф Г.Н.

доктор пед. наук,
Комратский госуниверситет
galinamutaf@mail.ru
orcid nr. 0000-0001-5656-8832

Abstract. In the article, the author talks about the participation of teachers of the department in the implementation of a project to promote and develop intercultural education in teacher training. The types and stages of work within the framework of the project are shown, the activities carried out to promote intercultural education in the educational environment, the end product of the work of the entire team, are listed.

Keywords: intercultural education, intercultural competence, implementation.

Комратский государственный университет является членом проекта «Promovarea și dezvoltarea educației interculturale (EIC) în formarea cadrelor didactice». Данный проект организуется по инициативе АО СЕ ПРО ДИДАКТИКА под патронажем Министерства Образования и Исследований РМ и осуществляется при финансовой поддержке фонда Fundația pentru copii Pestalozzi (Швейцария).

Первая фаза проекта стартовала 27 июня 2018 г. Участниками-партнерами проекта наряду с Комратским госуниверситетом являются Молдавский государственный университет и Бельцкий государственный университет им. А.Руссо. От КГУ в состав группы вошли преподаватели кафедр, на которых осуществляется подготовка дидактических кадров (9 преподавателей): преподаватели кафедры педагогики и психологии, кафедры румынской и славянской филологии, кафедры гагаузской филологии и истории, кафедры румынской и славянской филологии, кафедры культуры и искусств и кафедра информационных технологий, математики и физики.

Целью проекта является углубление знаний, формирование профессиональных компетенций в области межкультурного воспитания будущих педагогов с целью формирования межкультурной компетенции у детей и молодежи.

Задачи проекта:

- разработка куррикулума и дидактических материалов по реализации межкультурного воспитания в процессе первоначальной профессиональной подготовки дидактических кадров;
- развитие профессиональной компетенции по осуществлению межкультурного воспитания дидактическими кадрами.

Бенефициары проекта - менеджеры и дидактические кадры; студенты педагогических специальностей: Языки и литература; Иностранные языки; История и Гражданское воспитание; Педагогика начального образования, Музыка и др.

В рамках проекта были проведены такие мероприятия, как:

- анализ потребностей учебных заведений на предмет разработки/реактуализации куррикулума и программы обучения дидактических кадров, вовлеченных в преподавание дисциплин, отражающих сущность, назначение, возможности реализации межкультурного воспитания;
- организация непрерывного образования дидактических кадров, преподающих дисциплины по межкультурному воспитанию;

- разработка/реактуализация куррикулума по межкультурному воспитанию;
- открытие ресурсного центра по интеркультурному воспитанию;
- проведение мероприятий по продвижению межкультурного воспитания в образовательной среде.

Разработчики куррикулумов и гидов имплементировали свои темы. Затем по специально разработанными сотрудниками ОЦ PRO DIDACTICA формам со студентами провели опрос на уровень сформированности межкультурной компетенции.

По окончании первой фазы проекта были подведены итоги пилотирования проекта на институциональном уровне, были отражены результаты имплементирования куррикулума по межкультурному воспитанию «*Educație interculturală*» в контексте профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей; сильные стороны и риски в процессе организации педагогической практики; перспективы и реалии профессионального становления будущих педагогов, социально-педагогические условия формирования межкультурной компетенции и др. аспекты.

В следующей фазе проекта продолжится реализация основных положений с позиции межкультурного взаимодействия и педагогики многообразия в рамках второго цикла высшего образования - магистратуры, что является новым вызовом в совершенствовании и развитии межкультурной компетентности обучающихся.

Первая фаза проекта длилась с июня 2018 г. по декабрь 2020 г.

За этот период, помимо обучающих семинаров, тренингов со стороны сотрудников образовательного центра PRO DIDACTICA преподаватели-члены проекта разрабатывали куррикулум/модуль/тему на тему межкультурное воспитание, методологический ГИД для студентов на языке преподавания дисциплины. В 2020 г. эти учебные пособия были опубликованы [1; 2; 3; 4].

Преподаватели кафедры гагаузской филологии и истории разработали по дисциплине «*Limba și cultura găgăuză*» две темы – 1. Moldova halkların evelki adetleri, millet yortuları. 2. Moldova halkların millet imekleri. По дисциплине «*Istoria, cultura și tradițiile poporului găgăuz*» также две темы - 1. Moldovada uşaayan halkların giimneri. 2. Moldova milletlerin halk zanaatları. По этим же темам был разработан и методологический гид.

После вычитки дисциплины преподаватели, члены проекта, заполняли форму отчета, в которой указывали насколько у студентов сформирована межкультурная компетенция.

Члены и участники проекта ЕИС разработали также гид для студентов-практикантов, которым смогут руководствоваться студенты-педагоги при подготовке и проведении интегрированных занятий, других форм в контексте формального и неформального воспитания: дидактические проекты, сценарии коллективных творческих дел, других форм и методов по осуществлению учебно-воспитательного процесса.

Помимо имплементирования куррикулумов/гидов, преподаватели КГУ, члены проекта, под руководством координатора проводили ряд мероприятий со студентами, будущими педагогами. Так преподаватели кафедры гагаузской филологии и истории совместно с координатором проекта провели **конкурс чтения стихотворения на родном языке** (румынском, гагаузском, болгарском, русском, украинском, немецком, английском, и др. языках) [5], посвященному **Международному дню родного языка**. Вы этом году также объявлен конкурс чтецов. В рамках проекта был проведен также конкурс эссе на тему «*Drepturile copiilor în lume/Права детей в мире/Dünnedä uşakların hakları*» в рамках проекта и приуроченного к 32-летию провозглашения Конвенции ООН о правах ребенка [6].

Важным событием по окончании первой фазы проекта, явилось открытие Центра по межкультурному воспитанию - *Centrul Didactic de Resurse în Educația Interculturală (CDREIC)*, ведущие направления функционирования которого: проектирование и реализации межкультурной деятельности в учебно-воспитательном процессе в свете успешного формирования межкультурной личности обучающегося ребенка/ученика/студента. Итоги проекта представлены в видео [7; 8].

В марте 2021 года была проведена конференция, на которой состоялась презентация второй фазы проекта «*Promovarea și dezvoltarea Educației Interculturale (EIC) în formarea inițială a cadrelor didactice*», которая продлится до 2023 г. К участникам – партнерам проекта, представителям Молдавского государственного университета, Бельцкого государственного университета им. А. Руссо, присоединились коллективы рабочих групп, представители Кагульского государственного университета им. Б.П. Хашдеу, Тираспольского государственного университета (м. Кишинев), Педагогического государственного университета им. И. Крянгэ, Тараклийского государственного университета им. Г. Цамблака. На конференции были подведены итоги первой фазы проекта, продемонстрирован был фильм, отражающий итоги первой фазы проекта. Сотрудники Образовательного Центра PRO DIDACTICA, координаторы проекта, раскрыли членам проекта цели, основные виды деятельности и ожидаемые результаты проекта. В ходе работы конференции представители рабочих групп поделились мнением о дальнейшей перспективе работы над проектом, наметили пути совершенствования по продвижению проблематики межкультурного воспитания.

В течение сентября-ноября преподаватели вузов, члены проекта, приняли участие в программе обучения и апробации инструментов для оценки и мониторинга межкультурных компетенций. Разнообразие психолого-педагогических инструментов предлагается для студентов-педагогов, а также для детей и студентов, с которыми они будут работать во время стажировок, где будут использоваться различные аспекты межкультурных компетенций.

Авторы инструментов, эксперты, опытные практики – Светлана Арнаут, Анжела Секриеру, Даниэла Вакарчук и Виталий Цархан – разработали для апробации широкого спектра контрольно-оценочные образцы межкультурного воспитания в сфере формального и неформального образования. Процесс пилотирования продлится до конца декабря этого года, после чего авторы собрали постпилотные отзывы, оптимизировали их и после редактирования опубликуют их. Эти инструменты будут широко распространены и могут использоваться в различных формах детьми дошкольного возраста, учащимися и студентами для определения уровня межкультурной компетенции, а также ее динамики в различных контекстах.

Согласно общим подходам и целям, продвигаемым проектом, межкультурная компетенция формируется через ситуационно-адаптированный баланс между знанием и опытом других культур, поведением, любознательностью, открытостью и интересом к причастности к другим культурам, эмпатией, способностью поставить себя в место другого, распознавание и правильная интерпретация чувств и потребностей другого и т. д.

В контексте развития второй фазы проекта участники проекта от КГУ, преподаватели – представители всех профильных кафедр – 7 авторов из четырех кафедр факультета национальной культуры (кафедра гагаузской филологии и истории, румынской и славянской филологии, педагогики и психологии, иностранных языков), ответственных за подготовку специалистов на втором цикле высшего образования (магистратура) по общему направлению «Педагогические науки» разрабатывали куррикулы/модули/темы по межкультурному воспитанию в соответствии с учебными планами образовательных программ педагогических специальностей/специализаций, а также гиды к куррикулам.

Преподаватели кафедры гагаузской филологии и истории разработали куррикулум и гид к дисциплине *Dialogul intercultural în mediul multiethnic* для студентов, обучающиеся по программе *Predarea limbii și literaturii găgăuză în instituțiile*. Имплементирование куррикулума и гида состоится во 2 семестре 2022-2023 уч.года.

По окончании работы второй фазы проекта предстоит продолжение в третьей фазе.

Библиография:

1. Educatie interculturala: Ghid metodologic si suport de curs pentru viitorii pedagogi/ M.Ianioglo, M.Vlah, G.Levintii et.al.; director proiect: R.Bezede; coord. proiect: C.Bujac; Univ. de Stat din Comrat. - Chisinau: Centrul Educational "Pro Didactica", 2020. – 112 p.

2. Intercultural Education: Methodological guide and course suport for future teachers/ M.Ianioglo, M.Vlah, G.Levintii et.al; Project manager: R. Bezedo; project coord.: C.Bujac; Comrat State Univ. - Chisinau: Centrul Educational " Pro Didactica", 2020. – 108 p.
3. Educatie interculturală: Curriculum universitar pentru viitorii pedagogi / M.Ianioglo, M.Vlah, G.Levintii et.al.; direc. proiect: R. Bezedo; coord. proect: C.Bujac; Univ. de Stat din Comrat. - Chisinau: Centrul Educational "Pro Didactica", 2020. – 94 p.
4. Intercultural Education: University Curriculum for future teachers / M.Ianioglo, M.Vlah, G.Levintii et. al.; project manager: R. Bezedo; project coord.: C. Bujac; Comrat State Univ. - Chisinau: Centrul Educational "Pro Didactica", 2020. – 100 p.
5. <https://kdu.md/ru/struktura-universiteta/fakultety/fakultet-natsionalnoj-kultury/kafedra-gagauzskoj-filologii-i-istorii/novosti-kafedry/item/2402-itogi-provedeniya-konkursa-posvyashchennogo-mezhdunarodnomu-dnyu-rodного-yazyka>
6. <https://kdu.md/ru/struktura-universiteta/fakultety/fakultet-natsionalnoj-kultury/kafedra-gagauzskoj-filologii-i-istorii/novosti-kafedry/item/2221-itogi-konkursa-esse>
7. <https://agora.md/stiri/85341/educatia-interculturala-dezvoltata-in-trei-institutii-de-invatamant-superior-si-promovata-la-nivel-national-video>
8. https://www.youtube.com/watch?v=nKqcgO1CBCU&ab_channel=AgoraMoldova

УДК 37.018.26

orcid id: 0000-0003-2325-2043

АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ

Панько Татьяна

доктор педагогических наук, лектор

БГУ «Алеку Руссо»

mail: tatiana.panco@usarb.md

orcid id: 0000-0003-2325-2043

Abstract: The article deals with the problem of gender education, the relevance of this problem in modern society. As an effective solution to this problem, the author sees the education of parents in matters of gender education, the development of their pedagogical competence, which will allow them to use them effectively in solving educational problems.

Keywords: gender education, pedagogical education, parents, children.

Педагогическая культура родителей является одной из составляющих частей общей культуры, отражает накопленные духовные и материальные ценности старших поколений, которые оказывают непосредственное влияние на воспитание подрастающих детей. Несомненным является то, что воспитание детей тесно связано с педагогическим и психологическим образованием родителей, поскольку именно родители с самого раннего возраста детей прививают основные черты характера ребенка, формируют особенности его взаимоотношений с окружающими людьми, жизненных установок, ценностей.

В современном обществе психолого-педагогическое образование родителей является одной из наиболее актуальных проблем. В эпоху развития информационных технологий, возрастания занятости родителей происходит увеличение периода времени, когда дети всех возрастов предоставлены сами себе, недостаточно уделяется внимание вопросам гендерного воспитания.

Стоит отметить, что образовательные учреждения, профессионально-подготовленные дидактические кадры играют очень важную роль в процессе развития ребенка. Тем не менее, уровень развития, образованности детей в первую очередь зависит и от психолого-

педагогической грамотности родителей, так как гармоничное развитие детей невозможно без активного участия родителей в процессе образования.

Правоустанавливающей основой необходимости взаимодействия образовательного учреждения и семьи в том числе и в вопросах психолого-педагогического просвещения выступает Статья 135. Кодекса об образовании Республики Молдова «Обязанности педагогического, научно-педагогического, научного и руководящего персонала», в которой говорится о том, что «Педагогический, научно-педагогический, научный и руководящий персонал обязан:

f) сотрудничать с семьей и обществом;

k) обсуждать с детьми и учащимися, индивидуально и в группе, их эмоциональную и физическую безопасность/благополучие дома/в семье и в образовательном учреждении, а также в других посещаемых ими местах» а также Статья 138. «(2) Родители или другие законные представители детей и учащихся обязаны:

a) обеспечивать воспитание ребенка в семье и создавать ему надлежащие условия для приготовления домашних заданий и посещения занятий, для развития способностей, участия во внешкольной деятельности и самообразования» [1].

Главным решением данной проблемы является самообразование и саморазвитие в процессе воспитания детей, в частности в рамках психолого-педагогических вопросов.

Вопросам психолого-педагогического просвещения родителей уделяют внимание молдавские и зарубежные педагоги, такие как: Cuznețov Larisa, Sacaliuc N. A. Н. Ходусов, С.А. Кононова, которые рассматривают психолого-педагогическое просвещение родителей как целостную системно-организованную деятельность, в которой создаются социально-психологические и педагогические условия, возникающие в целях эффективного взаимодействия между педагогами и родителями и которые ведут к повышению качества и результативности процесса воспитания и развития детей.

Главным противоречием, обуславливающим актуальность гендерного воспитания, выступает осознание родителями в важности пересмотра своего отношения к проблеме гендерного воспитания, взаимодействия с детьми и отсутствием необходимых для этого знаний и организационных условий, пересмотра своего отношения к родительству, роста качества воспитания и образования детей в целом. Именно семья ключевым образом влияет на процесс и результаты формирования личности.

Следующим аргументом, определяющим актуальность просвещения родителей в вопросах гендерного воспитания, является необходимость передачи освоенного опыта предыдущих поколений, его развитие, обогащение и передача подрастающему поколению.

Изменения, трансформации, коснувшиеся всех сфер общества, ценностей, ролей, выполняемых каждым членом общества, привели к пересмотру, смещению выполняемых «женских», «мужских» функций, уклад общества в целом изменился. Разрешаются проблемы формирования личности, ее социализации и успешной интеграции, самореализации посредством воспитания.

Гендерное воспитание – процесс формирования у детей представлений о мужских и женских функциях и ролях в обществе, необходимых для обеспечения нормальной и эффективной социализации личности ребенка [3]. Таким образом, в основе гендерного воспитания лежит формирование и развитие социальных и гендерных ролей у подрастающего поколения.

Бояркина М. В. отмечает, что гендерная роль представляет собой некую способность человека объединять в себе и своём поведении личностные особенности, связанные с индивидуальными гендерными отличиями, а также с нормами и ценностями субкультуры. [2].

Проблема гендерного воспитания обусловлена, прежде всего тем, что в обществе относительно ролей, выполняющих людьми, строятся ожидания того, что человек должен поступать определенным образом, оправдать ожидания. При этом в результате осуществления действий, их фиксации окружающими осуществляется их оценка, соотношение к нормой,

действующими стереотипами. Результатом оценки выступает «успешность» и «правильность» поведения, проявления мужественности и женственности.

В результате социализации личностью проявляются такие черты, как мужественность и женственность, как ключевые характеристики, отличающей людей с точки зрения анатомических и социальных особенностей.

В литературе выделяют несколько концепций, которые обуславливают стереотипность подходов к воспитанию с точки зрения гендера. Главными выступают биогенетические и социальные концепции. Указанные концепции взаимосвязаны и взаимодополняемы, выявляют аспекты половых, гендерных и социальных ролей.

С момента рождения ребенка осуществляется гендерное воспитание, начиная с цвета одежды, игрушек, заканчивая манерой общения и взаимодействия. Учет гендерной роли определяет методы, формы и особенности воспитания, которые оказывают влияние на первичную гендерную идентичность, осознание своей половой принадлежности. По мере взросления ребенка содержание гендерной и половой идентичности расширяется и углубляется, которая приводит к гендерной устойчивости.

Актуальность гендерного воспитания обусловлена прежде всего тем, что сегодня в обществе ошибочно трактуют понятие гендерного подхода, отмечается феминизация мальчиков, а также маскулинизация девочек.

Решением данной ситуации может служить учет возрастных особенностей детей, а также половых особенностей. Также основываясь, учитывая половые отличия, необходимо воспитывать и формировать общие качества и свойства личности, не привязанные к половым и гендерным отличиям, свойственные обоим полам, в первую очередь нравственным качествам. При этом следует учитывать степень выраженности интенсивности проявления формируемых черты качеств.

При этом, не менее важным условием, определяющим успешность гендерного воспитания, является личный пример родителей, соответствие ролям, принятым в обществе. Проявление мамами нежности, заботы, скромности и дипломатии, при этом, папы – эмоционально устойчивы, ответственны и решительны.

Главный вопрос, волнующий и возникший в современном обществе сегодня – это уменьшение социальных, ролевых различий, уменьшающихся в пользу женщины. Существует и обратная сторона. При этом стоит отметить, что ситуация определяется устоями и ценностями общества. Важным считаем выделить андрогенную стратегию гендерного воспитания, характеризующаяся гибкими взаимоотношениями, основанными на равенстве, многополярности. Такой культурологический подход к гендерному воспитанию наполняет педагогический, воспитательный процесс гуманным, нравственным и культуросообразным содержанием, предполагающим человеческие взаимоотношения прежде всего с взрослыми, сверстниками, педагогами.

Для подтверждения актуальности психолого-педагогического просвещения родителей в вопросах гендерного воспитания, нами был использован опрос, который отражал степень ознакомления родителей с данной проблемой, наличие необходимых для осуществления данного процесса компетенций.

Из полученных результатов проведенного исследования, касающегося гендерного воспитания, проблемы гендерного подхода в 80% вызывает беспокойство, непонимание сущности данного направления воспитания. Родители испытывают затруднения в оценке ситуации и отношения к гендерным различиям, стереотипам и изменяющемуся отношению к данной проблеме. Данные результаты оправданы ограниченностью знаний, а также умений применить знания в практике. Так, родители затруднялись аргументировать необходимость учета полоролевых особенностей, ограничиваясь высказыванием, что в мальчиках нужно воспитывать мужественность, у девочек женственность. При этом стратегии воспитания, конкретных действий и шагов, обеспечивающих эффективность не были приведены в качестве примеров.

Также большая часть родителей указали, что нуждаются в проведении консультаций, поддержке в достижении задач гендерного воспитания, что является показателем сознательного отношения к проблеме, предпосылок к ее разрешению.

Анализ результатов высказываний педагогов, относительно проблемы гендерного воспитания показал, что большая часть педагогических кадров считают, что семья обуславливает эффективность и успешность воспитания и формирования личности. При этом 30% педагогов считают, что педагогический процесс можно строить без учета гендерных особенностей, опираясь на то, что дети равны и разница в воспитании, проявлении тех или иных качеств особо не выделяется.

Решением сложившегося противоречия является изменение подходов к воспитанию, которое возможно в случае просвещения родителей, развития и совершенствования у них психолого-педагогической компетентности. Работа с родителями должна осуществляться в направлениях, соответствующих системному и комплексному подходу решения проблемы.

Библиография:

1. Codul Educației al Republicii Moldova: Actualizat Кодекс об образовании Республики Молдова: Обновленный. Chișinău: Farmec-Lux, 2015. 168 p. ISBN 978-9975-3050-6-8.
2. БОЯРКИНА, М.В. *Социализация и гендерное воспитание личности: учебное пособие*. Чита, 2013. 126 с. ISBN 978-5-9293-0911-3
3. ЕРЕМЕВА, В.Д. *Девочки и мальчики – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам*. СПб: Тускарора, 2000. 184 с. ISBN 5-89977-055-4

УДК: 338.43

<https://orcid.org/0000-0003-3981-1356>

ПОДГОТОВКА АРТИСТА – ВОКАЛИСТА К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Барладян Олеся

преподаватель вокала Образцовой вокальной студии
“Voice Show Studio”, г. Комрат, РМ
e-mail: oleseaok@gmail.com
orcid id:0000-0003-3981-1356

Abstract. Training a novice popular music singer to perform in concerts is a complex and laborious process, requiring great efforts and professionalism on the part of the pedagogue. The article reveals the specificity of training popular music singers and discusses the main lines of work in preparation of the novice singer to stage performance.

Keywords: methods of teaching singing; training to perform in concerts.

Музыкальная эстрада сегодня занимает особое место среди различных видов музыкального искусства. Этому в значительной степени способствует высокий уровень развития средств массовой информации и коммуникации, активно транслирующих популярную современную музыку в виде записей концертных выступлений артистов, их клипов, аудиозаписей и пр. Данная ситуация способствует росту интереса к современной музыке у подрастающего поколения, и в особенности к вокальной эстраде. Дети и подростки готовы выступать не только в качестве слушателей, сторонних наблюдателей того музыкального продукта, который создается современной поп-культурой, но и стремятся быть непосредственными участниками концертных программ, исполнителями, артистами [4].

Как пример, можно часто наблюдать поведение детей, когда вместо микрофона в ход идет расческа или фен, балончик дезодоранта или лака для волос, танцуя перед зеркалом, проецируя на себе поведение артиста на сцене.

Со временем, осуществляя свою заветную мечту, начинающий артист-вокалист сталкивается с отсутствием знаний, умений и навыков сценического поведения и работы на сцене. Выходя на сцену, артисту - новичку, и порой даже не новичку, кажется, что если он будет вести себя на сцене напористо и порой даже нагло, то это и есть сценическое поведение, которое часто выдают за свой стиль, свое амплуа.

Воспитание артиста-вокалиста, его сценического поведения, если мы говорим о детях, начинается непосредственно с воспитания самого ребенка, с модели поведения в семье и обществе. Если ребенок активный и его тянет на сцену, а родители и общество навязывают ему определенные ярлыки, то здесь два варианта развития событий:

1. Ребенок закроется в себе, разочаруется в своих силах и навсегда оставит даже мечту о сцене, не говоря уже о попытках попробовать. Например: “Ты не сможешь, это не твое, ты хочешь быть как эта певичка?” При этом тон говорящего осуждающий и дающий понять - это табу.

2. Ребенок будет сопротивляться и доказывать свое, чем вызовет ряд насмешек и упреков. При этом ему будут говорить, что он ведет себя не правильно и порой даже вульгарно.

Здесь важную роль играет профессионализм педагога по вокалу, который сможет не только научить артиста-вокалиста владеть своим голосом, техническими приемами, но и вселить в него уверенность, работая над психологической стороной вокалиста.

Подготовка к выступлению вокалиста начинается задолго до его выхода на сцену. Психологическому равновесию ребенка в процессе работы уделяется очень большое значение. В моей практике, например, мы начинаем знакомиться через доброжелательное отношение друг к другу.

Со временем ученик привыкает к тому, что преподаватель его друг, в первую очередь. Постепенно уходят физические барьеры и зажимы, когда преподаватель на своем опыте показывает, как можно себя вести.

Проработав на занятиях с учеником произведение с точки зрения его технических сложностей, интонационной составляющей, большая роль отводится психологическому восприятию смысловой нагрузки произведения. Здесь мы можем предложить спроецировать на себе образ произведения, как бы прожить учеником то, о чем он поет, прочувствовать всю глубину передаваемого смысла произведения. Таким образом, ученик сможет сосредоточиться на образе произведения и привыкнуть к этому состоянию при исполнении.

Здесь можно предложить артисту-вокалисту определенный стиль поведения в произведении, а можно дать ему возможность самостоятельно импровизировать с движениями, мимикой, манерой поведения именно так, как он сам это понимает и чувствует. При этом хорошим подспорьем на занятии является зеркало в полный рост для того, чтоб вокалист смог видеть свои движения [1, с. 97]. Это даст ему дополнительную уверенность себе и в том, как он выглядит со стороны. Он сможет откорректировать свое сценическое поведение и его уже не будет заботить, что он, возможно, выглядит смешно и неуверенность перед публикой сойдет на нет. Ведь самым первым психологическим страхом вокалиста является страх показаться нелепым, смешным на публике. Вокалист боится осуждения. В этом случае он сосредотачивается не на передаче образа произведения, а на том, как его воспринимают. При этом теряется контакт со зрителем и выступление оказывается провальным.

Стоит обратить внимание вокалиста на то, что движения, эмоции в произведении не должны быть наигранными, так как зрителю это сразу понятно, и он потеряет интерес к выступающему артисту. Здесь мы говорим об энергетике, которую несет артист-вокалист. Кстати, с момента, когда в произведении разобраны все сложности и тонкости, и ученик

начинает его “впевать”, уже с этого момента можно начинать работать на сцене. И первым зрителем будет педагог [2].

На этом этапе уже можно работать над искренностью исполнения. Здесь можно предложить убедить зрителя-педагога в том, что то, что исполняет артист-вокалист, на самом деле именно так, как передает образ артист. Другими словами, создать со зрителем энергетический контакт. Как только ученик станет “убеждать” зрителя в искренности, отдаст энергию ему, тогда зритель поверит ему и отдаст энергию обратно. Мы говорим о нахождении в этом состоянии артиста с первого до последнего звука произведения. В этом случае внимание артиста с себя переносится на зрителя и ему гораздо легче становится петь. Работа на сцене должна занимать значительное время обучающего процесса артиста-вокалиста.

Еще одной преградой на пути к прекрасному выступлению может стать микрофон. Именно микрофон. Если работа ученик-учитель происходит, в основном, без работы с микрофоном, то здесь может возникнуть еще один барьер на пути к отличному выступлению вокалиста. Как известно, голос, который мы слышим в колонках, зачастую пугает начинающего вокалиста, так как он звучит не так, как мы привыкли его слышать при пении без микрофона или при разговоре. Дело в том, что звук, который мы слышим, когда поем без звукоусиливающей аппаратуры, формируется из нескольких составляющих: звука, который слышит наше внешнее ухо и звука, который мы слышим как бы изнутри себя. Этот звук синтезируется. Когда мы слышим звук из колонки или при записи, мы воспринимаем его как чужой и часто он нам не нравится. Нам становится сложно ориентироваться в правильности исполнения. Однако это именно тот звук, который слышит зритель. Здесь решить эту сложность можно путем записывания себя на диктофон или другое звукозаписывающее устройство, чтоб привыкать к этому звучанию своего голоса. А на занятиях чаще использовать микрофон. Это так же снимет напряжение вокалиста и устраним зажим и скованность на сцене.

Сценический костюм, обувь и прическа могут оказаться испытанием для артиста-вокалиста. Неудобная обувь на каблуке, к которой не привыкла нога может стать большой сложностью для вокалиста. Новые туфли или босоножки на высоком каблуке, купленные прямо перед выступлением не оставят шанса для свободного перемещения по сцене. Обувь должна быть продолжением ноги и сидеть как влитая. Для привыкания к ней на сцене должно быть время. Продуманная заранее обувь и частые репетиции в ней раскроют все удобства или неудобства перемещения в этой обуви. Что, в свою очередь, избавит от лишних сложностей. Так же это касается и сценического костюма.

Прическа так же должна быть продуманной таким образом, чтоб волосы не мешали. Постоянное поправление волос певцом на сцене расценивается как дурной тон. Да и петь, когда они постоянно мешают или закрывают лицо, неудобно и не приятно.

Все это способствует преодолению сценического волнения. Горчаков Н.М. отмечает по поводу волнения, возникающего у начинающего артиста на сцене, ссылаясь на утверждение К.С. Станиславского: «Когда человек артист выходит на сцену перед тысячной толпой, то он от испуга, застенчивости, ответственности, трудностей теряет самообладание. В эти минуты он не может по-человечески говорить, смотреть, слушать, мыслить, хотеть, чувствовать» [3, с. 35]. Все методы описанные в выше приведут начинающего артиста-вокалиста к при постоянной работе совместно с педагогом к отличному результату и прекрасному выступлению.

Исходя из личного опыта работы с детьми от 6 лет и далее можно сделать вывод: продолжительная психологическая и техническая подготовка артиста-вокалиста - это залог успешного выступления вокалиста, где принимают участие квалифицированный педагог, помогающие родители с адекватной оценкой своего чада и сам ученик, имеющий огромное желание и тягу к труду.

Библиография:

1. Арутюнова А.Б. Профессиональные аспекты подготовки эстрадных исполнителей (вокалистов) // Изв. ВГПУ. 2011. № 8 (62). С. 94-98.

2. Богданов И.А. Художественная структура эстрадного номера и основные методологические принципы его создания: дис. ... д-ра искусствоведения. СПб., 2005.
3. Горчаков Н.М. «Режиссерские уроки К.С. Станиславского»/ред. Н.Д. Волков. М.: Искусство, 1982.
4. Чернова О.С. «Подготовка начинающего эстрадного вокалиста к концертно-исполнительской деятельности». Педагогическое образование в России

УДК 378

<https://orcid.org/0000-0003-1859-6052>

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Большов Илья

аспирант МарГУ, г. Йошкар-Ола, РФ

e-mail: ilya.bls@mail.ru

orcid.id: 0000-0003-1859-6052

Annotation: Physical culture has great opportunities in the formation of a person's personality. In this regard, the system of professional education in the field of physical culture and sports is actively developing. Modern society dictates for future physical education teachers the requirements for their further professional activity in a multicultural environment, for active interaction with representatives of other cultures on the basis of tolerance. The article is devoted to the content and methodological component of professional training of future teachers of physical culture for professional activity in a multicultural environment.

Keywords: physical culture, professional training, multicultural environment, content and methodological component.

Занятия физической культурой и спортом не только развивают физические качества детей и подростков, но и положительно влияют на нравственное воспитание подрастающего поколения. В связи с этим следует отметить, что физическая культура играет огромную роль в жизни каждого человека, способствуя формированию личности.

Как отмечает Г.Н. Пономарев, «сфера физической культуры и спорта становится одним из видов деятельности, составляющих основу жизнедеятельности современного человека» [5, с. 21]. Это связано с тем, что физическая культура рассматривается как один из видов общей культуры.

Постепенно запросы населения нашей страны на занятия физкультурой и спортом возрастают, соответственно система профессионального образования в области физической культуры и спорта активно развивается.

Современное общество характеризуется глобализацией и интеграцией культур, а также остро нуждается в людях, которые нацелены на развитие различных областей своей профессиональной деятельности. По мнению В.В. Борисовой, О.П. Панфилова и Т.А. Шестаковой, «государство, высшие и средние учебные заведения ориентируют будущих специалистов не только на профессиональную подготовку, но и на развитие культуры личности, готовой к самостоятельной деятельности в новой поликультурной среде, к активному взаимодействию с представителями других культур на основе толерантности и миролюбия» [1, с. 3].

В современном образовательном поле поликультурная среда рассматривается в качестве необходимого условия в контексте формирования толерантности субъектов образовательного процесса. Результативность этого процесса повышается в том случае, если, по словам Н.У. Ярычева, «актуализируется её потенциал для формирования ответственной толерантной

личности, способной успешно организовать свою деятельность в проблемных ситуациях, обладающей профессиональной и лингвосоциокультурной компетентностью, нравственным сознанием, творческой, способной конструктивно адаптироваться в многообразном и многокультурном окружающем мире» [7, с. 31].

Важную роль в данном направлении играет российская система образования в области физической культуры, т.к. здесь активно транслируются накопленные человечеством знания, вносящие, по мнению О.П. Панфилова, большой вклад в обоснование необходимости «сближения различных мировых культур на основе поиска единых объединяющих начал, их конвергенции и интеграции в едином пространстве цивилизации» [4, с. 37].

Педагог, как указывают И. И. Ильинская и Д. Г. Анохин, является одним из основных субъектов поликультурной образовательной среды, который выступает организатором педагогического процесса, поэтому должен владеть «необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими реализовывать развитие, воспитание и обучение подрастающего поколения в современной поликультурной образовательной среде» [3].

Профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности в поликультурной среде включает в себя содержательно-методический компонент, в рамках которого рассматривается и изучается содержание, структура приобретаемых знаний, умений и навыков, а также методы работы со студентами. В процессе подготовки будущего специалиста в области физической культуры в условиях поликультурного окружения целесообразно учитывать социокультурную специфику среды, в которой находятся студенты. А. А. Шевченко отмечает, что «специфика методов поликультурного воспитания определяется диалогическим характером функционирования и развития культуры, уровнем этнокультурной идентификации личности, уровнем знаний о поликультурной среде, их эмоциональной культурой и культурой поведения» [6]. Это требует применения различных активных методов обучения, таких как интерактивная беседа, дискуссия, диалог, моделирование, проектирование, реконструкция, рефлексивные методы, ролевые игры. Будущим учителям физической культуры крайне важно осознать существование большого числа ценностей, которые вытекают из традиций какого-либо народа и являются для него закономерным достижением опыта и исторического развития.

Библиография:

1. Борисова В.В., О.П.Панфилов, Т. А. Шестакова Поликультурное образование бакалавров физического воспитания с учётом внедрения инновационных физкультурно-оздоровительных технологий // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2015. – №2. – С.3-7.
2. Гукаленко О. В., Ткач Л. Т., Панова Л. Д. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т.1. – №3(50). – С.153-163.
3. Ильинская И. И., Анохин Д. Г. Формирование готовности будущего педагога к взаимодействию в условиях поликультурной образовательной среды. – URL: http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/professionalno_lichnos_tnoe_razvitie_prepodavatelya_i_studentsa_tradiczii_problemyi_perspektivy2/sekcziya_4/for_mirovanie_gotovnosti_budushhego_pedagoga (дата обращения: 05.04.2021)
4. Панфилов О. П. Теоретико-методологические аспекты проектирования инновационных технологий в подготовке специалиста по физической культуре // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №4(40). – С. 36-39.
5. Пономарев Г. Н. Подготовка специалистов в области физической культуры и спорта: тенденции, определяющие изменение профессионального образования // Физическая культура и здоровье молодежи: XVI Всероссийская научно-практическая конференция, 27 марта 2020 г. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2020. – С.21-25.

6. Шевченко А.А. Подготовка будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности в поликультурной среде [Электронный ресурс] // Актуальные задачи педагогики. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1337/> (дата обращения: 05.04.2021).
7. Ярычев Н. У. Поликультурная образовательная среда как элемент формирования толерантности студента // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1(4). – С. 30-33.

УДК 37.014:39(478)

orcid id: 0000-0002-1823-840X

orcid id: 0000-0003-4924-4842

ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

Влах Мария

магистр пед. наук, КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: vlahmaria@mail.ru

orcid id: 0000-0002-182840X

Левинтий Галина

магистр пед. наук, КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: levinti_galina@mail.ru

orcid id: 0000-0003-4924-4842

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the implementation of the regional component. Ethnopedagogization of the educational process is considered as a driving force that helps to create conditions for the implementation of the regional component of the content of education. The article focuses on targeted ethnopedagogical training of future teachers, who are the main translators of ethnopedagogical ideas among children and youth.

Keywords: ethnic traditions, ethnopedagogy, ethnopedagogization, ethnopedagogic competence, intercultural educational space.

Специфика государственной политики Республики Молдова в области образования направлена на развитие национальной культуры и одним из принципов является – принцип признания лиц принадлежащих к национальным меньшинствам, включая право на сохранение, развитие и выражение их этнической, культурной, языковой и религиозной самобытности [3].

В условиях, когда существуют многонациональный состав населения, миграционные процессы, в системе образования реализуется компетентностный подход, ставится проблема формирования этнопедагогической компетентности будущей личности, обладающей независимостью мнений и действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей. Поэтому возрастает потребность в педагоге, способном компетентно, творчески осмысливать и применять в практической деятельности достижения этнопедагогики.

В этой связи, одним из эффективных средств в вопросе становится этнопедагогизация образовательного процесса, который способен создать условия для реализации регионального компонента при сохранении ее межкультурной открытости.

В данном в контексте, по мнению Яниогло М.А., в поликультурном образовательном пространстве основными условиями реализации этнопедагогических факторов выступают: обеспечение качества всех элементов образовательного процесса, имеющих какое-либо отношение к этнической культуре, построение образовательного процесса с использованием этнопедагогических концепций, технологий и методик, приобщение к богатствам мировой,

национальной и родной культуры, функционирование системы непрерывного образования дидактических кадров, образования в течении всей жизни [5, с. 291].

Согласно учению Г.Н. Волкова современная школа требует всемерного возрождения национальных традиций, что возможно только на базе народной педагогики, традиционной педагогической культуры. Для решения этой глобальной проблемы, имеющей судьбоносное для всех народов значение, необходимо придерживаться этнопедагогической концепции воспитания и образования [1].

Далее Г.Н. Волков отмечал «...этнопедагогизация - главный и решающий факт интеграции обучения и воспитания ... целостный воспитательный процесс как естественно организованный процесс интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство)» [1]. N. Silistraru рассматривает в своих трудах вопросы этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в современных условиях [6].

Таким образом, этнопедагогизация образовательного процесса в образовательных учреждениях представляет собой целостный процесс системного исследования, изучения, усвоения, освоения и применения богатейшего этнопедагогического наследия народа.

Как было выше изложено, особое внимание следует уделять целенаправленной этнопедагогизации в высших учебных заведениях, в которых проходят подготовку будущие учителя и воспитатели и которые являются трансляторами этнокультурных ценностей в среду детей и молодежи. И начинать необходимо с группы студентов, так как группа не повторяет одна другую, социально-этнический состав меняется каждый год и это требует заново структурировать, или корректировать учебно-методический материал.

Так в Комратском государственном университете разработаны учебные программы темы/разделы/модули по дисциплинам, по педагогической практике, монопредметное направление в содержание которых включены различные аспекты отражающие процесс формирования этнопедагогической компетенции, содержание и методологию реализации этнокультурного воспитания.

В рамках курса «Этнопедагогика» в качестве основных задач выдвигаются:

- формирование представлений об особенностях профессиональной педагогической деятельности в контексте современных подходов воспитания по сохранению национальных традиций;

- обеспечение глубокого и всестороннего овладения национально-региональной культурой как обязательного условия интеграции в иные культуры;

- освоение опыта народного воспитания через персонификацию усвоенных педагогических идей и опыта народа, познание себя через призму народной мудрости;

- развитие практических умений, навыков в проектировании различных форм воспитательной работы, с использованием элементов народной культуры в учебно-воспитательной деятельности;

- применение потенциала народной педагогики в осуществлении межкультурного взаимодействия обучающихся.

Особый интерес представляет самостоятельная научно-исследовательская деятельность студентов, направленная на сбор, изучение, анализ и использование в учебном и внеучебном процессе этнопедагогических материалов, раскрывающих особенности культуры, истории, традиций, быта, образа жизни, проживающих в Республике Молдове, в своём регионе и населенном пункте. Проектная деятельность студентов представляют собой самостоятельный творческий поиск, который призван заинтересовать, пробудить жажду познания, желание «проникнуть» в свою и другую культуру [2].

Обязательным элементом этнопедагогизации образовательного процесса в любом образовательном учреждении является специфическая - этнопедагогическая деятельность. Поэтому особая роль отводится педагогической практике, во время прохождения которой

студенты специальностей «Педагогика начального образования. Дошкольная педагогика» в образовательных учреждениях региона (гимназии, начальная школа, учреждения раннего образования) реализуют национально-региональный компонент через этнопедагогическую деятельность с использованием разнообразных технологий, методов, приемов и средств обучения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, применяют различные типы и формы их организации.

Реализация этнопедагогических мероприятий направлены на развитие национального самосознания, которое определяет нормы поведения человека в полиэтнической среде. Этнопедагогическая деятельность направлена на стимулирование процесса общения в детской среде на родном языке, знакомство с историей родного края, формирование уважительного и доброжелательного отношения к людям других национальностей, интереса к национальной культуре и традициям.

Студенты активно включаются в оформление этнопедагогической среды образовательного учреждения. Максимально используют природный потенциал для развития детей, учитывают национальные традиции в оформлении помещений/групповых комнат для занятий с детьми этнопедагогической деятельностью (центр родной культуры, народного быта и др.). Разрабатывают дидактические пособия этнопедагогического содержания.

В классах/группах, где проходила педагогическая практика, наблюдалась позитивная этническая идентичность среди детей, то есть сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Проведённые мероприятия с этнопедагогической направленностью, позволили в базовых образовательных учреждениях актуализировать данное направление работы, что вызвало большой отклик у педагогов/воспитателей. Педагоги-наставники проявляли активность при подборе студентами-практикантами необходимого материала, помогали осуществить транспредметные связи с этнокультурной направленностью, подбирали наиболее оптимальные методы и приёмы для реализации поставленной цели.

Таким образом, студенты-практиканты подтвердили готовность к профессиональной деятельности педагога, продемонстрировали способность руководствоваться в своей деятельности принципами этнокультурного воспитания, использовать возможности региональной этнокультурной образовательной среды для организации межкультурного взаимодействия.

Этнопедагогизация образовательного процесса позволяет каждому образовательному учреждению выстроить свой путь в реализации регионального компонента содержания образования исходя из своей социокультурной среды.

Библиография:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогизация - главный и решающий фактор интеграции обучения и воспитания/Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Йошкар-Ола: Марийский институт образования. 2003. - 128 с.
2. Кер Л., Влах М. К вопросу о реализации этнокультурного образования в условиях вуза. Международная научно-практическая онлайн конференция, 24 декабря 2020. Сборник статей, Бакинский Славянский Университет. Типогр. Mütərcim, Баку, Азербайджан, BSU, 2020. с. 281-285.
3. Кодекс об образовании Республики Молдова № 152 от 17 июля 2014 года. В: Monitorul Oficial nr. 319-324/634 din 24.10.2014.
4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова / К.Д. Ушинский //Пед. соч.: в 6 т. - М., 1988.
5. Яниогло М.А. К вопросу о формировании культуры межэтнических отношений студентов. В: Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XI

- Международной научно-практической конференции. Ч. 2, Москва: РУДН, 2018. с. 291-295.
6. Silistraru N. Oportunități ale educației populare. In: Învățătorul modern. Chișinău, IȘE, 2011, nr. 1, p. 9-13.

УДК 373.2:004

<https://orcid.org/0000-0001-8163-8273>

<https://orcid.org/0000-0002-2407-152X>

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Дождикова Екатерина

Преподаватель ФГБОУ ВО «МарГУ»
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация
e-mail yekaterina.dozhdikova@yandex.ru
orcid id: 0000-0002-2407-152X

Федорова Светлана

доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «МарГУ»
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация
e-mail svetfed65@rambler.ru
orcid id: 0000-0001-8163-8273

Abstract This article discusses digital technologies used in preschool educational organizations. The advantages of using digital technologies in preschool educational organizations are revealed.

Keywords digital technologies, preschool education, training, upbringing, preschool children.

Неотъемлемой частью жизни современного ребенка, начиная с раннего возраста, является окружающее его цифровое пространство. У него формируются представления об окружающей среде, отношениях между людьми, об общечеловеческих ценностях не только благодаря семье или обществу, но и с помощью цифровых технологий. Для современных детей дошкольного возраста познавательная-исследовательская, игровая, коммуникативная и другие виды деятельности, легче осваиваются благодаря использованию цифровых технологий. Так как, начиная с раннего возраста, дети изучают электронные устройства, зная о том, куда и на какие кнопки нажать. Но следует заметить, что спектр возможностей использования цифровых технологий намного шире.

Реализации ключевых принципов, целей и задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования способствует организация современной цифровой среды в дошкольных образовательных организациях. Эффективным средством для решения задач развивающего обучения, обогащения развивающей среды в дошкольной образовательной организации, а также реализации деятельностного подхода являются цифровые технологии [4].

Интерактивные игры дают возможность организовать одновременное обучение детей, обладающих разными возможностями, а также выстраивать образовательную деятельность, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. А в ходе решения виртуальных образовательных заданий у детей развиваются трудолюбие, любознательность, инициативность, настойчивость, творческий потенциал и другие качества, что является целевым ориентиром Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Стоит заметить, что обучающие игры, подобранные с учетом возрастных особенностей ребенка, являются отличным способом его самообразования, также они развивают

произвольную память и концентрацию внимания. Цифровые средства являются незаменимыми в плане красочного и целостного представления информации для детей, так как память ребенка носит преимущественно произвольный характер, а яркие и запоминающиеся события становятся объектом внимания детей дошкольного возраста [3].

Рассмотрим подробнее для чего цифровые технологии применяются в дошкольных образовательных организациях [1].

1. Ведение документации. Вся документация дошкольной образовательной организации оформляется в электронной форме. Зачисление детей в дошкольное образовательное учреждение, все достижения воспитанников указываются на сайтах дошкольных образовательных учреждений.
2. Повышение квалификации педагогов. У педагогов есть возможность дистанционно повышать свою квалификацию, посещать вебинары, онлайн-конференции, участвовать в онлайн конкурсах, проходить тестирование.
3. Воспитательно-образовательный процесс. Использование мультимедийных технологий позволяет сделать процесс занятия увлекательным, также можно использовать игровые обучающие программы.
4. Использование в работе с родителями. Использование мессенджеров, социальных сетей позволяет повысить эффективность общения между педагогом и родителем.

В настоящее время все больше становится современных детских садов, которые активно используют интернет-ресурсы, интерактивные доски, мультимедиа и многое другое[2]. Остановимся подробнее на некоторых из цифровых устройств, которые используются в дошкольных образовательных организациях.

1. Цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии»

Данный игровой мультимедийный продукт предназначен для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Основной целью данного продукта является ознакомление с окружающим миром, а также пробуждение интереса к исследованию окружающего мира.

Детям можно наглядно показать изменчивость окружающего мира благодаря проведению опытов по таким направлениям, как температура, свет, звук, сила, электричество, кислотность, пульс и магнитное поле. Организация образовательного пространства с помощью всех вышеуказанных модулей обеспечивает различные виды деятельности детей дошкольного возраста, а также игровую, познавательную-исследовательскую и творческую активность.

2. Песочница интерактивная iSandBOX Small

Данный комплекс, с помощью технологии дополненной реальности, может превратить обычный песок в земную поверхность с горами, озерами и вулканами. При взаимодействии педагога с ребенком при помощи интерактивной песочницы формируются умственные характеристики ребенка, устраняется психоэмоциональное напряжение, совершенствуются коммуникативные навыки, дети учатся коммуницировать друг с другом.

3. Интерактивная детская студия i-Theatre для создания мультфильмов

Это передвижное модульное рабочее пространство, которое является полноценной студией по созданию мультфильмов. Интерактивная детская студия предлагает обучающую и творческую среду для групповой работы детей, создает условия для обмена знаниями и эмоционально-социального развития дошкольников.

4. Детский сенсорный интерактивный стол КИДСИ

Использование интерактивного стола позволяет проводить обучение на тактильном уровне, что увеличивает его эффективность. Данный стол разработан с учетом индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста, он интуитивно понятен и не перегружен деталями. При этом интерактивный стол можно использовать не только на индивидуальных занятиях, но и подгрупповых.

5. Интерактивная стена Попадалкин

Данное оборудование помогает развивать крупную моторику, меткость, скорость реакции, что положительно влияет на развитие детей дошкольного возраста. При использовании на занятиях интерактивной стены дети лучше усваивать новые знания.

Использование интерактивного оборудования в дошкольных образовательных организациях положительно влияет на общее развитие детей, занятия становятся увлекательными и занимательными.

Стоит отметить, что цифровые технологии, применяемые в дошкольном образовании, имеют ряд преимуществ:

1. Электронные устройства передают информацию быстрее.
2. Повышению внимания и интереса детей, развитию творческих способностей способствуют мультипликационные изображения, звук и движения.
3. У детей дошкольного возраста наглядно-образное мышление, а цифровые технологии, применяемые на занятиях, обеспечивают наглядность, что способствует лучшему запоминанию материала.
4. Использование мультимедиа знакомит детей с окружающим миром, который сложно увидеть в окружающем нас мире.
5. При использовании интернет-ресурсов у детей появляется навык исследовательской деятельности
6. Использование цифровых технологий дает детям с ограниченными возможностями здоровья дополнительные возможности.

Таким образом, применение цифровых технологий в дошкольном образовании помогает всестороннему развитию детей дошкольного возраста, а также является основой для совершенствования профессиональной деятельности педагогов.

Библиография:

1. Байбородова Л. В. Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования // Педагогика. 2020. № 7. С. 22–30
2. Бардина Т.М. Цифровые технологии в дошкольном образовании // Педагогическая наука и практика. - 2019. - № 3 (25). - С. 89-91
3. Бондарчук О. А. Особенности формирования мировоззрения дошкольника под влиянием информационных технологий // Научный альманах. 2019. № 5–3 (55). С. 136–138
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

УДК: 378.1

orcid id 0000-0001-7021-7377

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ В СОВРЕМЕННОМ КЫРГЫЗСТАНЕ

Жакшылыков Бекжан

аспирант, конференциар

МГИМО МИД России

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: bekzhan.zhakshylykov@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7021-7377

Abstract. The article is devoted to the role of the Russian language in modern Kyrgyzstan.

The historical background of the Russian language in Kyrgyzstan, the process of evolution and language policy in the present and future are considered. The purpose of the article is to explore the use and development of the Russian language in this country in connection with intercultural communication. Russian language is in a high availability around the world and is reaching large scale in its usage. The role of the Russian language in Kyrgyzstan is being analyzed in an intercultural context in order to open new channels for the study and dissemination of the Russian language.

Keywords: state language, official language, language policy, kyrgyz-russian bilingualism, russian language, intercultural communication, education, modern bilingualism, integration

Согласно исторической хронологии, русский язык играл важную стратегическую роль в развитии и становлении многих государств. Русский язык занимает важную позицию на международной арене и является одним из шести главных языков ООН. Количество говорящих на русском языке составляет более 350 млн человек. Уникальная сторона данного языка состоит в том, что русский язык без каких-либо сложностей может адаптироваться к местным традиционным культурам. Это способствовало большой интеграции местных традиционных культур, получивших возможность представлять себя на более обширных событийных пространствах. Переломным моментом в истории можно назвать объединение кыргызской народности с Россией. У кыргызского населения была главная задача – преодолеть безграмотность, утвердить свой государственный строй и влиться в мировое сообщество. Эта процедура могла быть реализована лишь через русский язык, что и в настоящее время практически выполняет те же функции. Важно отметить, что русский язык своим содержанием, структурой и практическим использованием не является жестким диктатом, искореняющим местные языковые системы.

Согласно этому признаку, углубление и усиление присутствия и интеграция русского языка в регионах влияла на всеобщий культурный прирост для развития местных традиций, их модернизации и придания им большей универсальности, при этом все население региона чувствовало себя комфортно. За всю историю кыргызско-российских взаимоотношений состояние и практическое значение русского языка показывали положительную тенденцию развития. Русский язык открыл всему миру Кыргызстан, особенности кыргызского народа и его культуры [1]. Эти взаимоотношения зарождались во время СССР, когда все население многонациональной страны говорило на русском языке, чтобы продвигать и развивать инфраструктуру социалистических республик.

На сегодняшний день актуальность изучения русского языка обусловлена несколькими причинами. Учитывая историческое партнерство России и Кыргызстана, важно отметить, что взаимоотношения между этими странами улучшились. Главными направлениями успешного сотрудничества России и Кыргызстана являются сферы экономики, культуры, спорта, образования, военной промышленности. В этой связи в стране существует кыргызско-русское двуязычие [2]. Русский язык, являясь официальным в Кыргызстане, используется во многих сферах жизни. Так как, русский язык занимает статус официального языка, выступает жизненно аспектом в современном Кыргызстане, соответственно данный язык считается языком межнационального согласия, образования и культуры. Главным фактором русского языка является стратегическая миссия по продвижению Кыргызстана в современное мировое информационно-цифровое пространство.

На сегодняшний день, согласно Конституции Кыргызской Республики, кыргызский язык является государственным, а русский имеет статус официального языка. В январе 2021 года состоялся референдум по внесению изменений в Конституцию КР. По итогам изменений, русский язык в очередной раз был закреплен как официальный язык Кыргызской Республики. Так как Кыргызстан является мультинациональной страной, русский язык выступает объединяющим инструментом общения этих национальностей, средством межкультурного общения, высокий уровень компетентности в котором требуется в ряде современных профессий [3].

В Кыргызстане функционируют около 70 университетов. Русский язык остается главным профилирующим языком образования еще со времен Советской Киргизии. В связи с глобализацией и модернизацией технологий преподавания, на сегодняшний день качество и количество активно говорящих на русском языке демонстрирует высокий рост среди студентов организаций высшего образования. Свыше 75% высших учебных заведений Кыргызстана сотрудничают с рядами университетов в России. Более тысячи студентов ежегодно посещают Кыргызстан и Россию по обменным программам, что в свою очередь требует знание русского языка на профессиональном уровне. На сегодняшний день, в Кыргызско-Российском Славянском Университете в Бишкеке успешно функционирует Институт русского языка, целью которого является помощь в развитии русского и кыргызского языков. Необходимо подчеркнуть, что с момента вступления Кыргызской Республики в Евразийский экономический союз, мы наблюдаем значительный интерес на изучение русского языка во всех ступенях учебных заведений страны. Для молодежи свободно владеющей русским языком автоматически становится доступным высшее профессиональное образование в ведущих университетах Кыргызстана и России. Мы видим, что количество смешанных школ, где учатся русскоязычные группы, отдельные предметы ведутся на русском языке. То есть, каждый четвертый ребенок в Кыргызской Республике полной практической форме получает школьное образование на русском языке и с таким фундаментом переходит на уровень высшего учебного заведения. Образовательные услуги по получению высшего образования на русском языке в Кыргызстане продолжают пользоваться большим спросом, привлекая не только граждан Кыргызстана, но и молодежь из других стран Центрально-Азиатского и Азиатского регионов. Выпускники, свободно владеющие русским языком, показывают отличительную конкурентоспособность как в Кыргызстане, так и в России. А также демонстрируют успешное ведение предпринимательской и иной деятельности в республике и в странах СНГ и с партнерами из этих государств.

Необходимо обращать тщательное внимание на внешние факторы, которые могут влиять на положение русского языка в Кыргызской Республике. Кыргызская Республика принимает активное участие в авторитетных международных и региональных организациях как Организация Договора о коллективной безопасности (ОДКБ), Содружество Независимых Государств (СНГ), Евразийское экономическое сообщество (ЕвразЭС), Шанхайская организация сотрудничества (ШОС), основным рабочим языком которых является русский. На этих площадках русский язык становится межгосударственным языком.

Необходимо отметить, что русский язык в выше упомянутых интеграционных организациях достигает больших успехов и перспектив. В настоящее время известно, что состав ШОС будет пополняться Ираном. Это влечет за собой распространение русского языка в сфере международной торговли, поэтапно переходя на другие отрасли.

В настоящее время в эпоху технологии и цифровизации, средства массовой информации занимают одну из важных составляющих человеческого социума. Так, все федеральные и коммерческие каналы телевидения и радио, а также интернет ресурсы в Кыргызстане функционируют по графику на русском а затем на кыргызском языках соответственно. Исторически так сложилось что в стране все события мира освещаются на русском и кыргызском языках.

Кыргызстан географически граничит с Казахстаном, Узбекистаном, Таджикистаном и Китаем. Главным языком коммуникации с Казахстаном, Узбекистаном и Таджикистаном выступает русский язык, так как в упомянутых странах в определенной степени еще сохраняется русский язык.

За последние годы российская сторона постепенно повышает планку на знание русского языка для трудовых мигрантов. В связи с этим в Бишкеке и в Москве при поддержке посольства КР в РФ запускаются специальные курсы обучения русскому языку. Данные мероприятия берут свое начало с дальних регионов Кыргызстана. Под руководством областных и районных государственных администраций плодотворно работают курсы

русского языка. Данные мероприятия положительно влияют на успех трудовых мигрантов, находящихся на территории России [4]. Необходимо подчеркнуть, что тем самым раскрываются границы межкультурной коммуникации, так как в России проживают большое количество разных национальностей.

Таким образом, прогноз будущего русского языка в Кыргызстане связан с его дальнейшим продвижением в рамках содержания учебного материала, обновления изданий произведений российских писателей и др.. Необходимо совершенствовать многогранное межкультурное общение между Россией и Кыргызстаном. Учитывая, что языковая политика, по отношению к русскому языку, в современном Кыргызстане приобрела внешнеполитическое измерение, перспективы сохранения русскоязычного пространства положительным образом укрепляются на основе норм международного права и с учетом долгосрочных стратегических интересов России и Кыргызстана.

Библиография:

1. Шарабиддинова Н. Роль русского языка в истории развития Кыргызстана / Н. Шарабиддинова // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. 2020, № 1(44). С. 88-93. <https://dogmon.org/role-russkogo-yazika-v-kirgizstane.html>
2. Концепция развития образования в кыргызской республике на 2021-2030 гг. <https://edu.gov.kg/media/files/118d4b79-d6ea-4648-9c1c-56280444e7fd.pdf>
3. Чуганская А. А. Проблема межкультурной компетентности в структуре смысловых установок личности специалистов ряда профессий / А. А. Чуганская // Тенденции и перспективы развития социотехнической среды : Материалы IV международной научно-практической конференции, Москва, 13 декабря 2018 года / Ответственный редактор И.Л. Сурат. – Москва: Современный гуманитарный университет, 2018. С. 480-483.
4. Русский язык в современной Киргизии: проблемы и перспективы / Русский язык в странах СНГ и Балтии. М., 2007. С. 149–158.

УДК: 37.01

<https://orcid.org/0000-0002-5797-6843>

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Жигалина Елена

Аспирантка МГИМО

г. Москва, Российская Федерация

Zhigalina_E_A@my.mgimo.ru

orcid id:0000-0002-5797-6843

Abstract: Representatives of different cultures and nationalities, religion, social background and education level faced the problem of coexistence in Russia, Canada, Australia, and the USA and European countries. American melting pot program was substituted for salad bowl theory, but conflicts and disagreements still exist in American society, between Canadian, French and English speaking population. Famous European politicians such as chancellor German Angela Merkel admitted failure of multiculturalism. Thus, it is very important to bring up tolerant student, accustomed to display respect for all people, despite their social status, nationality, race, gender, sexual orientation, religion, place of birth. In primary school a teachers should inform children about their rights. During the learning process 7-9 years old children acquire habits if tolerant behavior, that is why it is important to provide opportunity for multicultural communication and make appropriate steps to support pupils. An adolescence year is a sensitive period for assimilation of tolerance. Extracurricular activities, such as subject Olympiads, such as scientific conferences, sport

completions, music concert facilitate exchange of experience and among teenagers. Tolerance is the essential component of professional ethics and indicator of professional competence for students. Education work at the University is usually represented by diversified integrated activity, focused on development of tolerance as a part of professional ethics.

Key words: Multiculturalism, tolerance, sensitive period, communicative competence, multicultural society, active citizenship, melting pot program, salad bowl theory.

Одна из важнейших целей воспитания и образования - формирование патриотизма, культуры межнационального общения и веротерпимости. Построение социальных отношений в российском обществе должно строиться на полиэтничности, многоязычности, поликультурности и толерантности граждан

Изучением проблемы толерантности занимались такие педагоги и психологи, как: А.Г. Осмолов, Л.В. Байбородова, М.М. Магура, К.А. Тункина Э.В.Чепкина, О.А. Чебыкина, М.А. Климова, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, В.А. Егорова, А.М. Егорова.

В европейских странах идею толерантности отражает концепция «мультикультурализма». У жителей стран ЕС формируется многоуровневая, европейская идентичность, так как они воспринимают себя не только гражданами своей страны, но и европейцами. Европейская интеграция формирует общие стандарты в различных сферах жизни и даёт возможность учиться и работать за пределами своей страны. Еврокомиссия приняла специальную программу мультилингвизма [4], которая рекомендует изучать 2 иностранных языка. Итак, европейская политика мультикультурализма предполагает формирование европейской идентичности, двойного гражданства, борьбы против дискриминации.

11 ноября 2015 года Европейская ассоциация университетов (EUA) на конференции ректоров европейских Вузов объявила общеевропейской инициативе Open Universities, выступающей против любых форм ксенофобии и нетерпимого отношения и провозгласила открытость, толерантное отношение и инклюзивность основными ценностями европейской высшей школы, а разнообразие мнений и свободный обмен идеями - основой академического образования. Терпимость даёт возможность существованию различий.

М.С. Мацковский выделил следующие виды толерантности, влияющие на развитие общества [8, с.10]:

1) Политическая- позиция по поводу происходящих политических событий. А.Г.Осмолов, Г.У.Солдатова, Л.А.Шайгерова считают, что «толерантность – готовность власти допускать инакомыслие в обществе и даже в своих рядах, разрешать в рамках конституции деятельность оппозиции, способность признать своё поражение в политической борьбе, принимать политический плюрализм, как проявление разнообразия в государствах. Крайние формы проявления политической интолерантности – фашизм и политические репрессии.

2) Межнациональная толерантность - уважительное отношение к различным нациям, их убеждениям и национальным принципам. Крайние проявления межнациональной интолерантности- ксенофобия и этноцентризм.

3) Расовая толерантность - исключает дискриминацию людей по расовому признаку, предубеждения к представителям другой расы. Расизм - система взглядов о неравноценности человеческих рас.

4) Образовательная толерантность-уважение образованных людей к менее образованным наоборот.

5) Гендерная, возрастная и физиологическая толерантность - объективная оценка личности, вне зависимости от её физиологических, возрастных или гендерных особенностей.

6) Сексуально-ориентированная толерантность - лояльное отношение к представителям нетрадиционной сексуальной ориентации.

7) Маргинальная толерантность - лояльная позиция по отношению к неблагополучным слоям населения.

8) Географическая толерантность-отсутствие предубеждения, связанных с местом происхождения или проживания человека.

9) Религиозная толерантность взаимоуважение и взаимопринятие между представителями разных конфессий. Впервые о религиозной толерантности упомянул Вольтер в «трактате о толерантности», где осудил инквизиции.

Формирование идей мультикультурализма связаны с именами У. Кимлика, М.Уолтера, Ч.Тейлора. Впервые термин появился в 1941 г. в рецензии на «Роман о мультикультуральном человеке» на одно из произведений писателя Э. Гаскела, который считал, что космополитическое, многоязычное американское общество утратило смысл. В США [9, с. 79-92] получила широкое развитие 2 модель этнического смешения. Первая получила название «плавильного котла», предполагающая, что иммигрантские группы отказываются от своей культуры и ассимилируются в американское общество. Результатом такого этнического смешения стало усиление расизма, а не мирное сосуществование культур. Вторая модель-теория «салатницы», согласно которой представителям этнических меньшинств не обязательно отказываться от родной культуры, чтобы мирно сосуществовать с членами доминирующего большинства и стать полноправными членами американского общества. Критики теории «салатницы» предполагают, что она может привести к предвзятости и дискриминации и ссылаются на исследование Р. Пэтмэна, показавшее низкий уровень заинтересованности общественной жизнью людей, живущих в разнообразных сообществах.

В 1971 г. в Канаде был принят Акт о мультикультурализме и образован Канадский совет по мультикультурализму. В 1982 г. Конституцией Канады помимо всех прав и свобод гарантирована защита от дискриминации по расовому или этническому происхождению [2]. В 1988г. [3] парламент Канады принял «Закон о канадском мультикультурализме», обеспечивающий равные возможности для всех граждан страны. Политика канадских властей признаёт культурное разнообразие и прав этнических и культурных групп координировать обучение, сохранять культурные традиции и собственный уклад жизни, переход к принципу «разнообразия включающего общества». Однако среди населения Канады не существует однозначной точки зрения по поводу политики мультикультурализма. Например, существуют противоречия между франкофонным и англоязычным населением в отдельных провинциях. Изменения в канадском обществе, связанные с увеличением мусульманской общины, притоком иммигрантов из стран Азии и Африки приводят к усилению радикальных настроений, сложностям в нахождении компромисса между различными этническими и религиозными группами.

Как пишет В. А. Тишков: «в Канаде, в отличие от США, не пропагандировалась идея «плавильного котла» или какая-то другая ассимиляторская модель, понятие нации в политическом лексиконе местных элит не получило широкого распространения, а само канадское общество долгое время формировалось как некое сообщество этнических и лингвистических общин, сохранявших свои культурные особенности» [11,с.113].

Австралия, наряду с США, Великобританией, Канадой и Германией одна из наиболее популярных среди потенциальных иммигрантов стран. Австралийская иммиграционная политика базируется стимуляции на учебной миграции талантливой молодёжи и представителей высококвалифицированного труда. В 1982 году в стране была принята балльная система оценки потенциальных иммигрантов [12, с. 96-194], учитывающая такие критерии, как: опыт работы, квалификация, уровень владения английским языком.

В 2003 году к 3 основным принципам реализации программы мультикультурализма в австралийском обществе (свобода, равенство, уважение к каждой личности и справедливость) добавились экономические гарантии. Власти Австралии во время реализации на практике политики мультикультурализма столкнулись с отрицательным населением по отношению к иммигрантам. из-за таких негативных факторов, как: нелегальная миграция. В 2007 году

вступили в действие изменения к закону о гражданстве, согласно которым срок получения гражданства увеличился с 2 до 4 лет. Претендент помимо знания языка должен владеть информацией о австралийской культуре и истории [там же].

Согласно мнению В. А Тишкова, «мультикультурализм – это не просто процедура эмпирического установления и признания в том или ином обществе или государстве культурных различий у разных групп населения ... мультикультурализм есть также определенная концептуальная позиция в сфере политической философии и этики, которые могут воплощаться в правовые нормы, отражаться в характере общественных институтов и в повседневной жизни людей» [10, с 247].

Феномен мультикультурализма в социальных науках, по мнению А.И. Куропятника [7, с. 55-58] имеет 3 уровня понимания:

1) Демографический или дескриптивный: основной задачей которого является фиксация изменений демографических и этнокультурных параметров общества, происходящих по внутренним и внешним причинам. Наиболее важным фактором общественных перемен и социальных изменений являются миграционные процессы, вследствие которых мультикультурализм стал синонимом интеграции мигрантов в принимающее общество принимающее общество.

2) Идеологический, включающий в себя различные варианты взаимодействия национальных идеологий, культурной коммуникации, нормы морали и культурные ценности этнокультурного большинства и этнокультурных меньшинств, контактирующих между собой.

3) Политический-обеспечение равноправия национального большинства и меньшинства с помощью программ социальной поддержки и защиты культурных меньшинств, равноправного доступа к системе образования, свободы выбора языка обучения и общения.

В 1995 году появилась декларация прав толерантности ЮНЕСКО[4], в которой толерантность трактуется, как готовность к пониманию, уважению и сотрудничеству с представителями различных убеждений и верований, этнических и политических групп. «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость общение и свобода мысли, совести и убеждений. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность-это гармония в многообразии. Толерантность-это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира».

Толерантность - основа демократического общества, фундаментальный принцип формирования гражданского общества и равенства всех людей в части защиты прав и свобод, гарантированных, статьёй 19 Конституции Российской Федерации[5], запрещающей любые формы ограничения граждан по расовой, национальной, языковой принадлежности.

В педагогике проблема толерантности рассматривается через призму принципов и программ по формированию толерантности у обучающихся в российской системе образования на различных уровнях активно способствует диалогу культур, сближению основных мировых религий. Главными элементами педагогической работы, направленной на воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию, основ общечеловеческих моральных ценностей, национального самосознанию юного гражданина включает в себя 3 важных составляющих:

1) Принадлежность к своему этносу, уважению к его традициям и обычаям, владение родным языком.

2) Принадлежность к многонациональному российскому обществу, патриотизм.

3) Принадлежность к мировому сообществу, чувство ответственности за судьбу не только своей страны, но и всего мира.

Формирование основ толерантного сознания начинается в учреждениях дошкольного образования, когда усваиваются навыки поведения. Основными задачами по формированию толерантности у дошкольников являются:

1) Формирование толерантного отношения к окружающим и готовности к общению с разными людьми, уважению индивидуальных особенностей личности.

2) Развитие желания оказать социальную поддержку и положительных установок по отношению к представителям различных этносов.

3) Формирование навыков поведенческой регуляции и адекватного выражения своих эмоций.

4) Развитие чувства доверия к миру и ощущения безопасности.

У учеников начальной школы формируется новый уровень самосознания, более осознанное отношение к себе и окружающим людям и происходящим событиям, которое ребёнок может отчётливо выразить. В сознании ребёнка выделяется система нравственных норм и ценностей, которым он старается следовать. В.В. Богданова [1, с. 87-91], разработавшая программу формирования толерантности в младшей школе опирается на региональный образовательный компонент. Структурно-содержательный компонент исследования даёт представление о правах ребёнка, культуре и традициях народов, населяющих регион, навыков толерантного поведения в многонациональном обществе.

Подростковый возраст - наиболее сензитивный период для становления толерантности, так как связан с активной адаптацией в обществе. Педагог должен своим примером показать толерантное отношение. Его основная задача-повышение коммуникативной компетенции учащихся. Для выполнения поставленной задачи используются следующие формы обучения:

1) Аудиторная работа: проекты, беседы, дискуссии, связанные с повседневной жизнью учащихся.

2) Внеаудиторная работа: конкурсы, научные конференции и олимпиады, спортивные мероприятия

Наиболее эффективными воспитания толерантности являются интерактивные методы, предполагающие личное участие обучающего на уроке и способствующие формированию благоприятного микроклимата в коллективе.

Студенческий возраст (17-25 лет) связан с выбором профессии, получением профессионального образования и началом самостоятельной трудовой деятельности. Студенчество представляет собой наиболее динамичную, трудоспособную социальную группу. Это центральный период в становлении личности. Молодому специалисту необходимо не только овладеть знаниями, но и обладать гражданской позицией, сформированной в ВУЗе посредством воспитательной работы. Формирование гражданской позиции студенчества эффективно при соблюдении следующих условий:

1) формирование гражданской позиции- основа воспитательной работы в ВУЗе,

2) этапный характер воспитательной деятельности, учитывающий личностные особенности учебных групп и учебный курс.

3) развитие личностно-творческого потенциала во внеучебной, волонтерской и творческой деятельности, студенческих активах

4) создание необходимы социально-педагогических условий.

Культура профессии тесно связана со становлением личности в период обучения в ВУЗе. Именно вузовским образованием закладываются основы профессиональной этики. Толерантность- качество, отражающее активную социальную позицию и готовность к взаимодействию с людьми иной национальной, религиозной среды.

Педагогическому сообществу необходимо принимать во внимание, что задачи гармонизации общества — это обоюдное желание этнического большинства и этнических меньшинств и предполагает взаимоприятие, и взаимоуважение, основанное на духовно-нравственных ценностях. Нравственное воспитание должно быть направлено на воспитание таких аксиологических свойств, как: уважительность, благородство, честь, достоинство. Нравственные нормы, возможно, возродить благодаря религии. На уроках по основам религиозных культур и светской этики школьники должны усвоить, не только основы православия, ислама и буддизма, но и проявлять уважение к религиозным ценностям других

конфессий. Формированию нравственных качеств личности, готовой к коммуникации и проявлению активной гражданской позиции в поликультурном обществе, способствует патриотическое воспитание и формирование национального самосознания, ощущения себя гражданами одной страны вне зависимости от национальной принадлежности.

Библиография:

1. Богданова, В.В. Толерантность младших школьников: Понятие, модель формирования /В.В. Богданова // Известия ПГПУ. -№2(6).- С. 87-91.
2. Canadian Multiculturalism/Loi sur le multiculturalisme canadien. 1988/Multiculturalism Policy of Canada/article 2 (d) [Электронный ресурс]: <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-18.7.pdf> (дата обращения: 05.02.2013).
3. Constitution act 1982. Part 1 Canadian charter of rights and freedoms, article 15 [Электронный ресурс]. Режим доступа: laws-lois.justice.gc.ca/PDF/CONST_E.pdf
4. Declaration of Principles on Tolerance.1995 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/13-declaration-principles-tolerance-1995> (дата обращения: 05.02.2013)
5. Конституция Российской Федерации: официальный сайт-. Москва. - URL: <https://main-law.ru/st19> -Текст электронный.
6. The language of the European Union [Электронный ресурс]. - Режим доступа: (дата обращения: 05.02.2013).
7. Куропятник А. И. Мультикультурализм. Идеология и политика социально стабильности полиэтнических обществ. Журнал социологии и социальной антропологии. 2000. Том III. N 2. С. 55-56
8. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. - Вып. 3-4. - <http://www/tolerance.ru/p-mag-last.shtml> 10. Народы России.
9. Мартин Йохансон Э, Западный мультикультурализм/ Элен Мартин Йохансон/Свободная мысль, 2021. С. 79-92.
10. Тишков В.А., Шабаетов Ю.П. Этнополитология: политические функции этничности: Учебник для вузов/ М.: Издательство Московского университета, 2011. С. 247
11. Тишков, В.А. Единство в многообразии: публикации из журнала «Этнопанорама» 1999–2011 гг. – 2-е изд., перераб. и доп. – Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2011. С. 113
12. Шарапов, А. От белой Австралии к мультикультурализму/А. Шарапов //Мировая экономика и международные отношения. 2010. № 3. С 96-194.

УДК: 373.2.

<https://orcid.org/0000-0002-5779-445X>

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЕТСКОГО САДА

Кара Марина

Воспитатель-преподаватель гагаузского языка УРО «Dostluk»,
с. Чишмикиой, Вулканештский р-н
mail:marina.kara.2011@mail.ru
orcid.org/0000-0002-5779-445X

Annotation: The article deals with the actual problem of multicultural society of preschool children in modern conditions of development of multicultural society. The author offers for

consideration a model of the program on this topic, focused on its practical implementation in a preschool educational organization

Keywords: multicultural society, culture, ethnic identity, teacher cooperation, educational program, interaction with family.

«Человек - это уникальный мир культур, вступающей во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия и воздействующем на других» М.М. Бахтин.

В нашем мире живет множество людей, разных по национальности, религии, характеру. Каждый из нас должен понимать и уважать друг друга, несмотря на наши отличия.

По нашим манерам, поступкам, образу жизни и даже по нашим друзьям общество строит своё мнение о нас. В каждом аспекте нашей жизни нам приходится задумываться о том, как лучше бы строить свои взаимоотношения с окружающими людьми, о том, что помогает и что мешает лучше понимать друг друга. Мы можем ненамеренно обидеть, даже оскорбить кого-то, просто общаясь в обыденной жизни [1].

Как говорил Джон Локк, «в оценке всех поступков, дурных и хороших, мы руководствуемся опытом предшествующих поколений». «Воспитанность — это единственное, что может расположить к себе людей с первого взгляда». «Хорошее воспитание заключается не в низких поклонах и соблюдении всех правил вежливости, а в непринужденном учтивом и уважительном поведении». «В человеке плохо воспитанным отвaga становится глупостью, ученость - педантизмом, остроумие - шутовством, простота - неотесанностью, добродушие – лестью».

Люди, часто из-за неумения ладить с собой и окружающими причиняют друг другу моральный ущерб, вызывая душевную боль. Дефицит культурного общения приведёт людей к нравственному обнищанию, а нормой жизни стало грубое обращение. Для каждого индивида сутью жизненной позиции должен стать кодекс поведения.

Мы все должны научиться общаться с миром. Прежде всего, надо сердцем понять, что такое благородство души, корректность, деликатность, чуткость, совесть, честь. Необходимо учиться любить не только самого себя, но и других, не просто говорить о добре, а делать добро, не требуя отдачи или вознаграждения, быть толерантным по отношению к другим людям.

Теория межкультурного обучения говорит, что мало лишь просто интересоваться другими культурами. Каждый должен знать и о построении своей культуры для сопоставления с другой культурой. Более того, без понимания иной культуры рефлексия на собственную культуру и её развитие оказывается невозможной. Следовательно, и диалог между культурами, взаимодействие культурных смыслов, в ходе которого и происходит познание чужой и собственной культур, оказывается невозможным. Итак, межкультурное обучение – это педагогический подход, который позволяет обнаружить имеющиеся различия и напряженность в межнациональной среде и осуществлять работу по этим вопросам, стремясь к мирному разрешению возможного конфликта. Межкультурное обучение направлено на достижение равенства путем создания ситуаций и концепций контакта и общительности, не подвергая обучаемых стандартизированной интеграции. В процессе межкультурного воспитания формируется *поликультурная личность*, сочетающая в себе «системные знания в области различных культур, стремление и готовность к межкультурному диалогу», «способная к активной и эффективной жизнедеятельности в полиэтнической среде, обладающая развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [3].

Существуют так же и проблема межкультурного воспитания - одна из приоритетных в современной педагогике, отражающая тенденции взаимопроникновения культур, создания на основе взаимо- сотрудничества стран и народов единого информационного и экономического пространства. Особенно актуальной эта проблема является для многонациональных государств и регионов, жители которых имеют существенные этноконфессиональные и

лингво-культурные различия, но поставлены в силу совместного проживания на одной территории в ситуацию тесного общения.

Воспитание, в определении ученых, характеризуемый как целенаправленный *гуманистический процесс* освоения культур и образовательных ценностей, предусматривает развитие навыков межличностного взаимодействия в ситуации плюралистической культурной среды, адаптацию к другим культурным ценностям.

Межкультурное воспитание базируется на следующих *педагогических принципах*:

- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов;
- воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству [8].

Ребёнка надо воспитывать с рождения, а совершенствоваться ему предстоит всю жизнь. В семей и все они должны чувствовать себя одинаково комфортно. Следует приобщать детей к основам национальной культуры, быта и развиваем межличностные отношения в детском коллективе.

Воспитание делает ребёнка гагаузом или молдаванам, эскимосом или русским, каждому обществу важно, чтобы ребенок вырос достойным своего народа, а народ стал достойным своей страны.

Приоритетной задачей *Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет* в учреждении раннего образования выступает духовно-нравственное и социально-личностное развитие детей раннего возраста, что связано с условием норм и ценностей, принятых в обществе, развитием общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувство принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в детском саду, формированием первичных представлений о малой Родине, о традициях и праздниках своей страны, народа и семьи – все, что ведет к формированию этноценностных ориентаций у детей с самого раннего возраста [6, с. 37].

Процесс формирования этноценностных ориентаций, по утверждению М.А. Яниогло, это «педагогически управляемый процесс, который основывается на аксиологическом, личностно-ориентированном и деятельностном подходах, при организации которого важно учитывать влияние всех социальных факторов». Но, вместе с тем, продолжает ученый, этот процесс «сложный и длительный, его можно охарактеризовать как непрерывный и бесконечный» [9, с. 40].

Ранний возраст - это период приобщение ребенка к познанию окружающего мира, родного края, это период его начальной социализации посредством его непосредственного активного участия. Особенности этого возраста являются высокая восприимчивость и легкая обучаемость, что создает благоприятные возможности для успешного нравственного воспитания и социального развития личности.

Первые уроки нравственности ребёнок получает в семье. В семье ребёнок видит, слышит, чувствует не только то, как надо жить, а как в действительности живут люди. Атмосфера каждой семьи уникальна и формируется внутри своей культуры. Очень важно детям знать о своей семье, где они родились, историю её возникновения и становления, какие национальные семейные праздники отмечаются в семье.

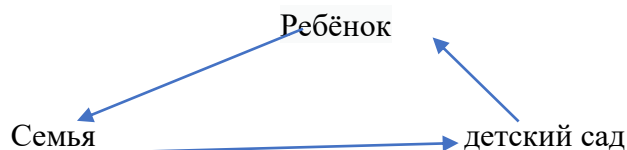
Семья и детский сад - два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего. Ребёнок в детском саду получает первый опыт общения со своими сверстниками, со взрослыми. Чтобы научить детей видеть красоту своего края, научить любить своё село или город, окружающую природу, видеть многообразие культур нашего края, необходимо провести кропотливую работу.

«Народ, не знающий своего прошлого, не имеет будущего» - говорили мыслители. Народ без своей истории подобен дереву без корней или дому без фундамента. Чтобы современные

дети не выросли не знающими родства, воспитатели, начиная с младшей группы, знакомят их с понятиями семья, семейные традиции; воспитывают уважение к отцу и матери, бабушке и бабушке, и другим членам семьи [4].

В детском саду «Dostluk» регулярно проводятся такие народные праздники, как: Золотая осень, *Kasâm*, *Roždestvo*, *Пасха Hederlez*, активными участниками которых являются воспитанники детского сада и их родители. При разработке сценария народного праздника особое внимание уделяется подбору словесно-музыкальных, драматических, игровых и хореографических произведений обрядово-календарного фольклора и, конечно же, народных подвижных игр.

Межкультурное воспитание в первую очередь начинается с семьи, потому и детский сад уделяет особое внимание укреплению связи с родителями то есть:



Родители и педагоги – два берега одной реки». Работа с семьей в области межкультурного воспитания детей требует серьезного осмысления, нетрадиционных подходов и форм, иначе усилия педагогов окажутся напрасными. Родители воспитанников являются активными участниками в жизни детского сада, принимают участие в проведении утренников, развлечений изготовление различных поделок к праздникам.

Утренники, развлечения и мероприятия проходят на трёх языках- на гагаузском языке, государственном языке и на русском языке. Обучение детей на разных языках способствует формированию поликультурной личности.

Поликультурная личность дошкольника – это личность ребенка, подготовленная к позитивной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающая чувством уважения и интереса к собственной и иным национальным культурам, имеющая этнокультурную идентификацию, мотивированная на дальнейшее освоение богатого этнокультурного наследия страны и мира, способная к бесконфликтному и гуманному взаимодействию с представителями полиэтнического сообщества. Она складывается к пяти-шести годам и характеризуется наличием лишь элементарных представлений о родном крае, его материальной и духовной культуре, традициях своего и других народов [7].

Формирование поликультурной личности дошкольника – это сложный процесс, в котором осуществляется комплексное воздействие на разные стороны и качества личности ребенка, а ведущее значение отводится творческой поли-художественной и языковой деятельности. Наиболее естественный путь межкультурного воспитания пролегает через народное творчество

В теории и практике межкультурного воспитания в Республике Молдова и за рубежом выделяются аккультурационный, диалоговый, социально-психологический, инклюзивный и изоляционный подходы [2, с. 290].

Структура поликультурной личности дошкольника включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, среди которых наибольшей значимостью обладает эмоциональный компонент. Формирование поликультурной личности дошкольника – это сложный процесс, в котором осуществляется комплексное воздействие на разные стороны и качества личности ребенка, а ведущее значение отводится творческой полихудожественной и языковой деятельности. Наиболее естественный путь поликультурного воспитания пролегает через народное творчество.

Посредством общения нам удастся более или менее эффективно понимать друг друга. Коммуникативный акт может способствовать отношениям гармонии и сотрудничества, а может, наоборот, привести к спорам или конфликтам в том случае, когда он искажен. Общение

представляет решение для положительных межличностных отношений, которые, в свою очередь, определяют психосоциальное развитие как индивидов, так и общества в целом [5, с. 41].

К новым формам межкультурного воспитания детей раннего возраста средствами фольклора относятся различные постановки - музыкально-хореографического представления, репрезентирующего характерные особенности одной или нескольких национальных культур. В этно-шоу соединяются элементы народной хореографии и музыки, современные аранжировки, световые эффекты, видео-инсталляции или презентации, яркие костюмы и динамично разворачивающийся сюжет. Основные особенности этно-шоу-постановок: театрализация, интеграция искусств, массовость. В процессе сценической подготовки этно-спектаклей дошкольниками реализуется идея «хоровода искусств», благодаря чему многократно усиливается эстетическое воздействие этноартефактов. В ходе подготовки и сценического воплощения закладывается ценностное отношение к национальным культурам, развивается творческое воображение, совершенствуются навыки общения и поведения в условиях поликультурного общества.

Уверены, что дошкольников необходимо как можно раньше приобщать к истории родного края. Как бы не менялось общество, есть качество, которое необходимо всегда. Это любовь к близким, бережное отношение к окружающим, любовь к своей Родине, а любовь к Родине начинается с воспитания любви к семье. Любить можно только то, что знаешь. Чем больше дошкольники будут знать о своём селе, городе, о своей стране, тем больше будут их любить. Задача воспитателя - вызвать у детей желание узнать историю своего города, края, страны, изучать культуру своего народа и быть открытым, дружелюбным к другим народам, их самобытности и культуре.

Приобщая детей к культуре своего народа, мы воспитываем гордость и уважение за землю, на которой живем. Поэтому им необходимо знать и изучать культуру своих предков. Все это поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов и через открытость и познание других культур еще больше и глубже знать и ценить свою. Таким образом, межкультурное воспитание детей является одной из основных направлений в деятельности образовательного учреждения раннего образования.

Библиография:

1. Башмакова Н. И., Рыжова Н. И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12635>.
2. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. Изд-во РГПУ, 2003.
3. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М.: Прометей, 2002.
4. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
5. Основы межкультурного образования Кишинев, 2012.
6. Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет.- Кишинэу, 2019.
7. Тайчинов М.Т. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе. – Научно-методический журнал «Педагогика». – 1999.
8. Тихонова О.Г. Дошкольнику о музейной культуре: Методическое пособие для воспитателей, педагогов ДОУ и родителей. – М.: АРКТИ, 2006.
9. Яниогло М.А. Этнокультурный потенциал традиций в формировании эноценностных ориентаций личности. В: Этнопедагогическая направленность современного образования: содержательные и технологические основы. IX Международные Волковские чтения. Сборник научных трудов. Йошкар-Ола, 2014, с. 36-40.

УДК 37.014:005

[https://orcid id: 0000-0003-4051-7920](https://orcid.id:0000-0003-4051-7920)

[https://orcid id: 0000-0001-7285-541X](https://orcid.id:0000-0001-7285-541X)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Кисеева Ольга

музыкальный руководитель

Учреждение раннего образования № 7 «Ивушка»

г. Комрат, РМ

e-mail: kiseeva2019@bk.ru

orcid id: 0000-0003-4051-7920

Яниогло Мария

доктор пед. наук, конференциар

Комратский государственный университет,

г. Комрат, РМ

e-mail: maria.ianioglo@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7285-541X

Abstract. The article reveals the issue of gender in the field of educational management. The paradigm of gender equality, being one of the fundamental human values, becomes a contemporary desire, and the initiation and maintenance of an effective process of equitable approach to men and women represents the guarantee of successful access to the democratisation of society.

Key words: gender, educational management, gender equality.

Изучение гендерных особенностей менеджмента в образовательной сфере вызывает особый интерес с социологической, психологической и педагогической точки зрения. Возникают ситуации, когда женщины не могут или не желают использовать свое преимущество в уровне образования и претендовать на более высокие позиции в управлении учреждением/организацией, в том числе и в социально-культурной, педагогической сферах. С практической точки зрения гендерные аспекты менеджмента в образовательной сфере также вызывают большой интерес.

Тема управления персоналом общеобразовательного учреждения/учебного заведения всегда была релевантной, но сегодня она особенно актуальна. В процессе работы над этой темой, были изучены различные источники и материалы. Выбор информации был обусловлен доступностью, применимостью, действенностью, который может стать некой инструкцией эффективного управления педагогическими кадрами, как для начинающего менеджера, так и для опытного.

Основное внимание в прошлом уделялось профессиональной деятельности женщин и сочетанию их общественных и семейных ролей. В настоящее время проблема гендерной идентификации и дифференциации все более активно разрабатывается многими зарубежными и молдавскими исследователями: V. Bodrug-Lungu, M. Cojocaru-Borozan, P. Cerbușcă, D. Terzi, A.E. Чирикова, Ю.Н. Бодина, А.А. Кажаяева, З.А. Хоткина и др.

С наступлением двадцать первого столетия, эры цифровизации, века глобальных трансформационных изменений в экономической, социально-культурной, образовательной и других сферах, миграции трудовых ресурсов, академической мобильности, усилением значимости прекрасной половины человечества - женщин в мире, обусловило и тот факт, что все чаще встречаемся с термином «гендер». Радикальный «гендерный феминизм», опираясь на идеологию прошедших столетий, настаивал на упразднении разделения людей на мужчин и женщин. Отсюда и возникла подмена слова «пол» на «гендер».

По утверждению сторонников гендерной, теории, мужчина и женщина — это не более чем культурные конструкты, еще один пример социального конструирования «биологического».

Как отмечает И.С. Клецина, ссылаясь на исследования французского историка Т. Лакер, в Европе до XVII в. базовыми отличительными признаками понятий «мужчина» и «женщина» считались социальный статус индивида и исполняемые им социокультурные роли, а не анатомо-физиологические особенности [1].

Гендер - (от англ. *gender* - род) - совокупность представлений о личностных и поведенческих особенностях мужчины и женщины. Эти особенности, взятые в отдельности, определяют женственность (фемининность) и мужественность (маскулинность). Первая обычно ассоциируется с тонкой интуицией, эмоциональной выразительностью, покорностью, а вторая - с агрессивностью, способностью логически мыслить, чувством превосходства. Мужественность и женственность, т.е. тендерные различия, проявляются в том, как люди исполняют свои тендерные роли [2].

По определению Д. Майерса (1999), *гендер*, в психологическом понимании - это социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди определяют термины «мужчина» и «женщина», это понятие означающее совокупность социальных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Исходя из этого определения, различия между полами можно объяснить сочетанием биологических и социальных факторов.

Антропологи, психологи и др. специалисты всегда подчеркивали, что гендер определяется не биологически, а социально и посредством культуры, являясь культурно и исторически относительным концептом. Его значение, интерпретация и выражение изменяются и внутри, и между культурами, служа объектом исторических перемен. Социальные факторы - класс, возраст, раса и этнос - тоже образуют особое значение, выражение и опыт гендера, выделяя тот факт, что его нельзя уравнивать каким-либо упрощенным способом с полом или сексуальностью [6].

В.И. Коваль в научном труде «Язык и текст в аспекте гендерной лингвистики» описывает отражение стереотипных представлений о «мужскости» и «женскости» в единицах языка, а также специфические особенности мужской и женской коммуникации. Маскулинная и феминная речь обладают рядом конкретных признаков, учет которых имеет не только теоретическое, но и сугубо практическое значение [3].

Таким образом, гендер (англ. *gender*; от лат. *genus* «род») — спектр характеристик, относящихся к маскулинности и феминности. В зависимости от контекста, под такими характеристиками могут подразумеваться социальные структуры (в частности, гендерные и другие социальные роли) или гендерная идентичность. В некоторых случаях понятие «гендер» ошибочно используется как синоним термина «пол», хотя первоначально термин «гендер» был введён как противопоставленный ему. По утверждению ученых «биологически обусловленная активность психофизиологических процессов всегда получает социокультурную и личностную интерпретацию, связанную с тем, в каком социальном контексте развиваются и реализуются эти биологические особенности» [1, с. 18].

Учитывая отличительные особенности нынешнего времени, социально-экономическое состояние четко выраженную степень мобильности кадров, модернизацию современного образования и его управления, особенно возрастает значимость гендерного нюанса в отборе, а также моделировании благополучно высококвалифицированной работы в системе образования Республики Молдова. Вопросом остается рассмотрение отличительных черт управления представителями сильного пола, а также женщинами с позиции гендерных особенностей - это различие в управлении между разными представителями - мужчиной и женщиной.

Влияние государства на обеспечение гендерного равенства в сфере образования Республики Молдова очень велико: международные и национальные обязательства по продвижению гендерного равенства и расширения прав и возможностей женщин, в частности,

путем ратификации Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (CEDAW) и различных конвенций Всемирной организации труда. С момента принятия в 2006 году Закона № 5 по обеспечению равных возможностей между мужчинами и женщинами был реализован ряд национальных стратегий и планов действий, которые способствовали соблюдению гендерного равенства.

Основополагающей базой для соблюдения гендерного равенства во всех сферах жизнедеятельности и в сфере образования отмечаем в Конституции Республики Молдова, Статья 16. *Равенство* - «Все граждане Республики Молдова равны перед законом и властями независимо от расы, национальности, этнического происхождения, языка, религии, пола, взглядов, политической принадлежности, имущественного положения или социального происхождения» [5]. В Кодексе РМ об образовании (2014г.), Глава XI. *Менеджмент общего образования* отмечено, что руководитель отраслевого местного органа в области образования выдвигается на конкурсной основе [4].

В 2016 году был принят закон, предусматривающий 40-процентную долю минимального представительства обоих полов в руководящих органах и списках избирателей, возможность отпуска по уходу за ребенком и запрет сексистской рекламы. Однако применение/имплементирование мер по гендерному равенству все еще происходит медленно. Женщины продолжают сталкиваться с дискриминацией и неравенством в социальной, экономической и политической жизни, и их представительство в политике и на уровне принятия решений остается ниже международных показателей [8].

Но даже, если женщины составляют большинство в области образования (64% обучающихся на втором цикле высшего образования- магистратуре составляют женщины, на первом цикле высшего образования – лиценциатуре женщины составляют 56%), мужчины продолжают удерживать высшие позиции, именно они принимают важные решения [10]. Так, согласно данным профильного министерства, ситуация с представлением по признакам пола должностных лиц на конкретном примере следующая: из общего количества менеджерских кадров/директоров колледжей - 72% составляют женщины, а доля женщин в численности преподавательского состава на 2021-2022 годы по уровням общего образования составляла 87,6% [8; 9].

Феминизация образовательной системы является следствием более низкой заработной платы (по данным Бюро статистики РМ женщины в 2019г. заработали на 14,1% меньше, чем мужчины), ухода мужчин из данной сферы деятельности, существования стереотипов, согласно которым женщины ответственны за уход и воспитание детей [10].

В этой связи, следует отметить существующие установленные приоритетные проблемы:

а) существование гендерных стереотипов в образовательной системе и в воспитательном процессе;

б) феминизация существующей образовательной системы.

Анализ гендерной природы организационного управления в современном менеджменте показывает, что соотношение женщин и мужчин на руководящих должностях в системе образования очень быстро меняется. Вовлечены в образование женские и мужские модели поведения, которые выступают очень интересными и полезными для изучения гендерных особенностей поведения людей в сфере лидерства.

Менеджмент - встроенный в педагогический процесс, сознательно конструируемый и направляемый механизм регуляций отношения между участниками образовательного процесса, в полной мере учитывает их интересы, организацию и самоорганизацию, формальные и неформальные нормы, достижение обозначенных целей и устойчивость межличностных гуманных отношений, характеризующихся открытостью, взаимоуважением, признанием, толерантностью и т.д.

В специальной литературе, в публикациях в области гендерного менеджмента содержатся мнения, что нет существенной разницы между женщинами и мужчинами руководителями в плане управленческой эффективности. Но, выделяют ситуационную

специфику его проявлений - в некоторых ролях более эффективны женщины, а в других - мужчины. Женщины эффективно выполняют не только стратегии выживания, но и планы развития, выстраивая более корректные отношения со своими коллегами, избегая слишком рискованных стратегий. Часто, мужчины - менеджеры вполне довольны женским руководством и не желают смены руководителя.

Анализ гендерных различий показывает, что когда дело доходит до принятия решений, женщины-лидеры проявляют себя как более уравновешенные, они осторожны и чаще принимают решения, основываясь на своей личной оценке ситуации. Мужчины же предпочитают диспозиционное управление, чаще проявляют самоанализ и независимость, а также они более уверены и настойчивы в достижении выдвинутых целей. По мнению исследователей, мужчины-директора часто предпочитают агрессивное руководство и считают, что подчиненные должны непременно, беспрекословно выполнять приказы своего руководителя, поскольку руководитель является профессионалом в достижении своих целей. Женщины, с другой стороны, предпочитают и склонны делать акцент на социальном партнерстве.

Следует отметить, что только в полностью мужских или полностью женских командах проявляются негативные черты личности, которые считаются мужскими, а синергетический эффект заключается в том, что исчезают внутренние моральные барьеры.

По мнению Ю.В. Шульгиной, гендерные различия в поведении личности предсказывают большую эффективность руководителей-мужчин в области лидерства и постановки организационных целей, а руководителей – женщин, в области мотивации персонала, эффективной коммуникации и принятия решений [7].

Важно подчеркнуть, несмотря на значительно меньшее количество мужчин в системе образования, особенно, в системе раннего, начального, гимназического, мужская модель устройства учебных заведений сохранилась. Образовательные учреждения преподносят наглядные уроки гендерных отношений: учебный план дополнительно отражает гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя неравный статус женщин и мужчин. Как правило, преподаватели, секретари и вспомогательный дидактический и обслуживающий персонал – женщины, а директор школы или гимназии/лицея и др. - мужчины.

Женщины-руководители в системе образования республики составляют 20%. При этом руководителями женщины чаще становятся в учреждениях раннего образования, начального и гимназического образования. Этот факт объясняется тем, что лидеры из преподавательского состава достигают этих должностей в слабой конкурентной борьбе (преподавателей-мужчин в школах мало).

С позиции гендерного подхода к осуществлению менеджмента можно объяснить рассмотренные выше аспекты: почему женщины чаще выходят на рынок труда с меньшим капиталом и меньше накапливают его на протяжении профессиональной деятельности и всей жизни. Гендерная теория позволяет объяснить механизмы возникновения и существования отраслевой гендерной сегрегации и, как следствие, продемонстрировать существующую связь между устоявшимися стереотипами в отношении женщин и способностями в определении утвердившихся «женских» профессий.

В современной теории и практике менеджмента все больше внимания уделяется мужской и женской ролям профессии и особенностям в реализации менеджмента. Ведущие акценты направлены на исследование таких направлений, как мужской и женский стили руководства, исследование особенностей мужской и женской мотивации профессиональной деятельности, отличительных особенностей мужских и женских ролей в профессиональной деятельности и, в частности, педагогических коллективов, а также институционального поведения, норм и моральных установок, профессиональной карьеры мужчин и женщин.

Библиография:

1. Гендерная психология. Практикум по психологии под ред. И.С. Клециной. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 496 с.
2. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь. 1999г. Доступен: <http://sociology.niv.ru/doc/dictionary/big-sociological/index.htm>
3. Коваль В. И. Язык и текст в аспекте гендерной лингвистики. Гомель. 2007г.
4. Кодекс Республики Молдова об образовании. № 152 от 17 июля 2014. В: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014 г. - № 319-324. с.18-55.
5. Конституция Республики Молдова. Доступен: https://www.constcourt.md/public/files/file/Baza%20legala/constitutia_ro_22.05.17_ru.pdf
6. Осипов Г.В. Российская социологическая энциклопедия. М.: НОРМА-ИНФРА М, 1999г.
7. Шульгина Ю.В. Анализ гендерных особенностей управления организацией. Доступен: https://spravochnick.ru/menedzhment/analiz_gendernyh_osobennostey_upravleniya_organizaciy/
8. Egalitatea de gen în Moldova. Disponibil: <https://moldova.unwomen.org/ro/munca-noastra/gender-equality-in-moldova>
9. Baza de date statistice Moldova. Disponibil: http://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/50%20Statistica%20gender/50%20Statistica%20gender__GEN02/GEN022100inv.px/table/tableViewLayout1/?rxid=b2ff27d7-0b96-43c9-934b-42e1a2a9a774
10. Portretul statistic al femeilor și bărbaților în Republica Moldova. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/portretul-statistic-al-femeilor-si-barbatilor-in-republica-moldova-9617_3405.html

УДК 75(=512.165):39

<https://orcid.org/0000-0002-3158-960X>

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ГАГАУЗСКИХ ХУДОЖНИКОВ

Кузнецова Валентина

преподаватель изобразительного искусства

ПУ Гимназия с. Буджак, Комрат, РМ

e-mail: valentina.kuznetsova1970@mail.ru

orcid id: 0000-0002-3158-960X

Abstract: The modern processes of globalization, proceeding in the direction of expanding the interrelationships and interaction of various countries and peoples, make the problem of the growth of national consciousness urgent, which is expressed in the intensive development of traditional national cultures. These processes reflect the confrontation of two opposing dynamic cultural-transforming aspirations of social development: on the one hand, the strengthening of universalism, on the other - the importance of the unique, national - cultural, individual - personal. At the same time, a multicultural society feels the need for a different worldview, which is aimed at the integration of cultures and peoples associated with further rapprochement and spiritual enrichment. All this confirms the importance of readiness for intercultural dialogue, the purpose of which is the development of culture in a person, a creative personality capable of active and fruitful life in a multicultural environment that has a developed understanding and respect for other cultures, the ability to live in peace and harmony with people of different nationalities, races, beliefs. The practice of solving problems arising from intercultural dialogue is the experience of the culture of interethnic

communication. Development and the result of practical impact on society are unrealizable outside of interethnic communication, and therefore possession of the culture of interethnic communication is important for schoolchildren in difficult situations of intercultural interaction.

Keywords: culture, gagauz artists, intercultural education, works of art, intercultural dialogue, curriculum.

В современном обществе процессы глобализации, протекающие в направлении расширения взаимосвязей и взаимодействия различных стран и народов, поднимают вопросы актуальности проблемы роста национального самосознания. Это выражается в интенсивном развитии традиционно-национальных культур, в которых отражается противостояние двух противоположных динамических культурно-преобразующих стремлений общественного развития: с одной стороны - усиление универсализма, с другой - значимости уникального, национально-культурного, индивидуально-личностного.

Многокультурное общество при этом испытывает потребность в ином мировоззрении, которое направлено на интеграцию культур и народов, связанное с дальнейшим сближением и духовным обогащением. Осознание многообразия культур в значительной мере способствует формированию межкультурной компетенции и навыков межкультурной коммуникации [1].

Каждое человеческое сообщество развило собственную культуру. Первые ассоциации, которые вызывает слово культура, связаны с театром, литературой, музыкой и другими формами элитарной культуры. Культура может быть определена через отношение к традиции и отношение к другим культурам. Культура – это фундаментальная система, включающая в себя видение мира, в котором мы живем, ценности и нормы, согласно которым мы действуем, язык, на котором мы говорим, способ, в соответствии с которым мы одеваемся, питаемся, общаемся и строим отношения с другими индивидами... – целая программа, обуславливающая наше повседневное поведение.

Это подтверждает значимость готовности к межкультурному диалогу, целью которого является развитие в человеке культуры, способности к плодотворной жизнедеятельности в поликультурной среде, которая обладает пониманием и уважением к культурам других народов, умением жить в согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий. Формирование представлений о культурном многообразии и овладение культурой своего народа – межкультурное образование.

В трудах таких учёных, как Р. Лафает, Х. Тейлор, Д. Хоффман, В.В. Розанова и многих других, исследуются вопросы межкультурного воспитания. «Межкультурное воспитание – такой же длительный процесс, как и воспитание других человеческих качеств. Межкультурное образование должно воспитывать человека, способного к взаимному признанию национально-культурной идентичности, сохраняющему свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающему многомерность мира и признающему и организующему партнерские отношения между представителями разных культур» [2].

Современные положения о взаимопроникновении культур в языковом образовании разработаны в трудах таких педагогов, как И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, З.Н. Никитенко, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, А.Н. Утехина, В.П. Фурманова. Традиция поликультурного образования складывается под влиянием теоретических исследований Г.Д. Дмитриева, Л.Л. Супруновой. В поликультурном обществе различные культуры, национальные меньшинства существуют вместе, однако между ними нет конструктивных и реальных контактов.

В трудах Ж. Пиаже, М. Беннета, В.С. Мухиной описано формирование этнического самосознания. Вопросы воспитания культуры межнационального общения получили методологическое и теоретическое обоснование в трудах З.В. Сикевича, Ю.В. Бромлей, А.П. Садохина, Т.Г. Грушевицкой, В.Д. Попкова, В.Г. Крысько.

Современное общество переживает естественный процесс сближения и взаимопроникновения культур, так называемый "диалог культур". Тенденции к интеграции человеческой деятельности в общемировом масштабе, а также активное участие нашей страны в жизни мирового сообщества ставят вопрос о необходимости адаптации личности к социокультурному многообразию мира, подготовки к разрешению проблем, связанных с межкультурными контактами.

На территории Республики Молдова на протяжении нескольких тысячелетий проживают представители нескольких народов. Разнообразие этносов – часть истории и культуры страны. В настоящее время возникла необходимость воспитания поликультурной личности, способной к защите национального и культурного разнообразия.

Вопрос межкультурного образования в Республике Молдова является актуальным вопросом современности. На территории АТО Гагаузия проживают представители разных национальностей. В основном – гагаузы. Художники Гагаузии в своих работах возвращают прежнюю историю с помощью воображения, наглядных образов, сцен, героев. М.Н. Губогло в своих трудах пишет: «Возвращённое прошлое в картинах Д.И. Савастина и приближаемое будущее в работах Д.Д. Айоглу, несут в себе исключительную важную, едва ли не первостепенную культуртрегерскую миссию» [3]. Следовательно, творчество гагаузских художников подчёркивает самобытность, объединяет в желании и готовности служить своему народу. На полотнах гагаузских художников проявляются: этнические особенности и этническая окраска. Художники своим трудом обогащают художественную культуру Молдовы

Главными компонентами межкультурного образования педагогов в условиях поликультурного общества АТО Гагаузия являются: 1) знание учителем основных идей, задач, понятий поликультурного образования; 2) культурологические, этнопсихологические, этноисторические знания, которые позволяют осознать многообразие современного мира. А также особенность культурных проявлений на уровне личности, группы, социума, обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества; 3) умения акцентировать или вкладывать в содержание общего образования идеи, которые отражают культурное многообразие этнической группы, страны, мира; 4) умения организовать педагогический процесс как диалог представителей различных культур во времени и пространстве.

Владение культурой межнационального общения важно для школьников в сложных ситуациях межкультурного взаимодействия. Особое значение развития такого качества личности, как готовность к межкультурному диалогу, возникает в младшем возрасте (дошкольное и начальное образование).

Изменение роли знаний, в свою очередь, требует и пересмотра имеющихся стандартов образования. Современная педагогическая наука переживает непростой период: происходит перестройка общеобразовательной школы, ищутся новые, отвечающие времени, методики преподавания, создаются новые концепции образования. В своём труде В. Пэслару утверждал, что профессиональная компетенция представляет собой необходимое формирование, проявляемое и осуществляемое в профессиональном плане, а профессиональная компетенция — не готовый продукт, а динамичная личная ценность с последующим расширением, позволяющая перейти на более высокий уровень обучения, и ее компоненты подвержены изменениям [4].

Куррикулум – теория и понятие, которые применяются в области образования. Происходит от латинского слова *curriculum* – программа для развития какого-либо опыта или навыка. «Понятие «куррикулум» означает: всю совокупность образовательной деятельности, включая философские основания, ценности, цели и способы их достижения и управления этой деятельностью; стратегии, политики и управление деятельностью по разработке, проектированию и внедрению описанной совокупности образовательной деятельности» [5]. «Образовательный идеал школы Республики Молдова состоит в формировании инициативной

и способной к саморазвитию личности, которая обладает не только системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, но и независимостью мнений и действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей» [6]. Таким образом, появилась необходимость современного общества в специалистах, которые обладают такими умениями и знаниями, которые позволяют принимать разноплановые и креативные решения, моделировать ситуации. Поэтому первостепенной задачей учителя в школе становится достижение целостности общего образования, связанность его предметно-содержательных, организационно-процессуальных и личностно-развивающих компонентов. С 2019 года гимназии и лицеи работают по новому Национальному Куррикулуму. Некоторые предметы были сокращены, в некоторых учебных заведениях - объединены.

В настоящее время в учебных заведениях АТО Гагаузия в начальном звене такие предметы, как художественное искусство, технологическое воспитание, музыкальное воспитание и физическое воспитание проводится на гагаузском языке с 2021-2022 учебного года. Учащимся выданы словари по этим предметам. Преподавателям данных предметов переданы методические рекомендации. В этом учебном году (2022-2023) учащиеся обучаются по данной программе второй год. Практика показала, что работа в этом направлении ведётся на хорошем уровне, учащиеся с удовольствием посещают данные уроки.

На уроках в гимназическом звене такой предмет, как изобразительное искусство проводится в рамках запланированного куррикулумом программного материала. Так на уроках изучения какого-либо вида искусства изучается творчество художников, работы которых представлены на страницах данного учебника. Можно включить здесь биографию и творчество гагаузских художников.

«Важное значение для поддержания активности в области художественной жизни региона является выставочная деятельность» [7]. 20 июля 2006 г. В г. Комрат произошло важное событие для гагаузского народа – открытие Региональной художественной галереи, где проходят выставки работ гагаузских художников, детских работ и многое другое. Данную Региональную художественную галерею посещают студенты, учащиеся и многие другие. Неоценимый вклад вносят данные мероприятия в воспитание сегодняшних учащихся, молодёжи. Для учащихся очень важны посещения такого рода заведений.

На территории АТО Гагаузия находятся: дома детского творчества и художественные школы, которые посещают учащиеся разных учебных заведений. Дети участвуют во всевозможных выставках, конкурсах. Занимают призовые места.

В судьбе гагаузского народа роль живописи характеризуется активным участием художников в создании атмосферы национального достоинства, сохранения и поддержки социокультурного достоинства. По словам М.Н. Губогло «...кроме этнической функции, живописная несёт дополнительную смысловую и социальную нагрузку, служа надёжным антропологическим источником для характеристики различных периодов истории народа, выявлению и исполнению стратегии его повседневной жизни, изображению традиционного образа жизни, его устного поэтического творчества, быта и традиционной культуры» [8].

В последние годы в нашей стране произошли изменения, которые обозначили повышенное внимание к совершенствованию современного образования как гаранта идентификации и самореализации личности в процессе приобщения к человеческой культуре. Культурологический подход к образованию предполагает формирование личностной культуры обучаемого как способа взаимодействия с настоящим и возможным будущим многообразием мира. Чтобы достичь подобного результата, требуется создание в образовательном пространстве системы межкультурного воспитания, направленного на достижение согласования различных социокультурных миров в сознании обучаемого и освоение стратегий межличностного и межкультурного взаимодействия с позиций равноправных, равноценных отношений и конструктивного диалога. В учебных заведениях необходимо научить детей понимать, осознавать и принимать культурные сходства и

различия, проявляемые в привычном и незнакомом образе жизни, родном/неродном языках, начиная с самых первых лет обучения в школе, в возрасте, который является наиболее благоприятным для приобщения к изучаемым культурам. Следовательно, в условиях современных социально-экономических предпосылок, необходима подготовка дидактических кадров, «способных успешно выполнять образовательные цели в поликультурном образовательном пространстве, владеющего эффективной межкультурной компетентностью, призван, одновременно, способствовать и личностному развитию студента - будущего педагога» [9].

Библиография:

1. Папцова А.К. Творческие и практико-ориентировочные задания в аудиторной и внеаудиторной работе по межкультурному воспитанию. / Сборник статей. Том 2. Статья. УДК: 37.035.6;
2. Яниогло М.А., Савастин М. / Народный танец как средство межкультурного воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. В: Știință. Educație. Cultură, Conferința științifico-practică internațională. 31-ая годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей. Т. 2. Психолого-педагогические науки. Комрат: КГУ, (A&V Poligraf). 2022. pp. 234 - 238.
3. Губогло М.Н. Сполохи прошлого – блики будущего. Автобиографические затеси. / С.564-565;
4. Pâslaru V. Principiul pozitiv al educației. Studii si eseuri pedagogice. Chișinău: Civitas, 2003.
5. [Основы национального куррикулума](#). / С. 7;
6. Кодекс об образовании Республики Молдова от 17 июля 2014 № 152, Ст. 6;
7. Кузнецова В.Н. Художественная жизнь Гагаузии во второй половине XX века. Магистерская диссертация. С.63;
8. Губогло М.Н. Этничность / Țirografiya Centrală/ С. 209;
9. Яниогло М.А. Межкультурная компетентность как условие успешного профессионального становления педагога. В: Știință. Educație. Cultură, Conferința științifico-practică internațională. 31-ая годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей. Т. 2. Психолого-педагогические науки. Комрат: КГУ, 2022 (A&V Poligraf). 2022. pp. 274 - 279.

УДК: 37:17 “18/20” (476)

<https://orcid.org/0000-0003-2419-0876>

ПРОБЛЕМА «ИСТИННОГО ПАТРИОТИЗМА» В ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XX СТ.

Липская Ольга

аспирант МГПУ имени И.П. Шамякина

г. Мозырь, Республика Беларусь

e-mail: himmel.01@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2419-0876

Abstract: the article deals with the problem of education of patriotism, presented by the ethical and pedagogical ideas of the enlighteners of Belarus of the late 18th - early 20th century. It is concluded that the patriotism of the Belarusian people is manifested in true devotion to their native land, reverent attitude to nature, respectful attitude not only to their own culture, but also to the culture of other peoples.

Keywords: patriotism, patriotic education, moral, Motherland, work.

Проблема воспитания патриотизма была и остается одной из самых актуальных задач любого государства и общества. Выдающийся современный ученый-педагог И.Ф. Харламов рассматривал патриотизм как нравственное качество человека, «которое выражается в его любви и преданности своей родине, осознании ее величия и славы и переживании своей духовной связи с ней, в потребности и стремлении в любых условиях беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять ее могущество и независимость» [18, с. 382]. Академик НАН Беларуси Е.М. Бабосов определяет патриотизм как «нравственный и политический принцип, социальное чувство и миропонимание, содержанием которого является любовь к отечеству, своему народу, гордость за его прошлое и настоящее, готовность подчинить свои интересы и активная деятельность по претворению в действительность интересов Родины и своего народа» [1, с. 31]. В Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы отмечается, что воспитание патриотизма должно «основываться на историческом опыте белорусской нации, духовных и моральных традициях, ценностных убеждениях и ориентирах, составляющих основу менталитета белорусов» [17]. Поэтому накопленный предшествующими поколениями педагогический опыт в области воспитания патриотизма остается актуальным и востребованным и в современном мире.

Патриотизм как искренняя привязанность к родной земле, народу, его прошлому, традициям и культуре является одной из наиболее фундаментальных традиционных духовно-нравственных ценностей белорусского народа, его важнейшим духовным достоянием. Однако, как справедливо замечает исследователь Э.С. Дубенецкий, «патриотизм, искренняя любовь белорусов к своей Родине никогда не превращался в мессианство и воинствующий национализм» [4, с. 30]. Патриотизм белорусов по своей природе гуманистичен, т. к. несет в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям. Современный ученый В.С. Болбас отмечает, что «любовь к Отечеству у настоящего белоруса никогда не выливается в ненависть к чужому, патриотизм не переходит в тщеславный и агрессивный национализм. Отличительной особенностью качеств патриотического направления, характерных для нравственного идеала белорусов, является их наполнение добротой, гуманизмом, лиризмом» [3, с. 110]. Известный педагог конца XVIII в., член Эдукационной комиссии Г. Пирамович акцентировал внимание на том, что «любовь к своей стране и нации не должна наносить ущерба той любви, которую каждый человек обязан проявлять ко всем людям любой нации...» [20, с. 7].

Истинный патриотизм у белорусского народа проявляется в чувстве любви, верности своему народу и земле, на которой родился и вырос. Любовь к Родине белорусский поэт XIX в. Ф. Богусевич в своем творчестве раскрывал как чувство любви к родной земле, как внутреннюю характеристику настоящего человека: «Калок свой мілейшы, як чужыя клямки. / На страсе мох вырас, на маху бярозка. / Мільшая мне хатка, як чужая вёска» [2, с. 32]. Однако любовь белорусов к своей Родине, к своему народу никогда не вызывала у белорусов сомнений в человеческом достоинстве людей других национальностей. Так отечественный просветитель конца XIX – начала XX в. К.В. Ельницкий отмечал, что воспитание патриотических чувств не должно зарождать в душе воспитанника чувства презрения или ненависти к другим народам: «Истинный патриотизм не дает нам права думать, что наши сограждане своими гражданскими доблестями и национальными качествами превосходят всех других народов и, превознося дарования собственного народа, смотреть на других с презрением» [5, с. 189]. Интересы человеческой цивилизации, был уверен педагог-просветитель, требуют сближения народов ради общего прогресса. Поэтому любовь к Отечеству не должна препятствовать развитию общества. «Напротив, эта самая любовь, – писал К.В. Ельницкий, – должна побуждать заимствовать у других то, что у них есть хорошего и полезного для водворения в своем отечестве, для пользы его» [5, с. 189]. При этом К.В. Ельницкий не являлся сторонником космополитизма, поскольку, с его точки зрения, равнодушное отношение в этом случае человек испытывает не только к своему отечеству, но

и ко всем другим странам. Педагог-просветитель считал, что «любовь к человечеству развивается из любви к соотечественникам, а потому, не чувствуя любви к соотечественникам, он не может иметь любви и к человечеству» [5, с. 190].

В стихотворениях белорусского поэта конца XIX в. Я. Лучины патриотизм исключает национальную замкнутость, ограниченность, укрепляет уважение ко всему братскому, близкому. В его творчестве звучит идея единения славянских народов: «Ці то над Нёманам, ці то над Шчараю, / Ці над Дняпроўскай затокай стараю, / Ёсуды падобныя, ёсуды знаёмыя / Сказкі і песні, ветрам нясомыя» [16, с. 35]. Патриотизм Я. Лучина считал главным нравственным качеством личности. В ряде своих стихотворений просветитель подчеркивал, что белорусскому крестьянину, несмотря на все сложности его существования, присуще чувству истинного патриотизма: «І непрыглядную хату з пажыткімі, / І поле скупое, выган без пашы / Мы, апрануўшыся старымі світкамі, / Любім і цэнім – бо яны нашы» [15, с. 39]. Я. Лучина полагал, что к лучшей жизни можно прийти путем распространения науки и просвещения: «Сонца навукі скрозь хмары цёмныя / Прагляне ясна над нашай ніваю, / І будучь жыць дзеткі патомныя / Добрай доляй – доляй шчасліваю!...» [15, с. 39]. Верил в силу знания, воспевал тяжелый труд учителей, которые были готовы отдавать богатства своего ума и сердца людям, родной земле и белорусский поэт-просветитель XX ст. Я. Колас: «Так у цяжкай тэй рабоце / Траціць дні дзявочы, / Каб галоце і бядоце / Цьму рассяць ночы» [9, с. 178]. Счастье родной земли Я. Колас связывал с приобщением к знанию, к свету: «Цёмна ў вёсцы, беспросветна. / Цяжка, цяжка школе. / Ды праз школу непрыкметна / Прыйдзе шчасце-воля» [9, с. 179]. Целью воспитания в школе, по мнению Я. Коласа, должно быть формирование человека-патриота с высокими моральными принципами,

Истинный патриотизм просветители Беларуси конца XVIII – начала XX в. связывали со стремлением личности приносить пользу своему народу. Любовь к Родине, с точки зрения Г. Пирамовича, проявляется в стремлении трудиться на благо родной страны, в необходимости забыть о собственной выгоде ради общего блага, ибо «каждому из нас, вероятно, будет хорошо, когда в целом край, город или деревня, семья наша станет счастливой» [20, с. 7]. Члены тайного общества филоматов целью своей деятельности определили «делать все для счастья ... отечества», стать единым механизмом наподобие часов, «в которых все взаимосвязано, в которых каждая пружина, каждое кольцо, непрерывно двигаясь, служит одной цели – только такие часы смогут отбить некогда час счастья для края» [19, с. 159]. Утверждая взаимозависимость личного и общественного, филоматы отстаивали тезис о том, что личное благо следует искать в благо всего общества, что счастье человека следует искать в счастье общества, и наоборот. «Личное счастье – в счастье общественном: заботиться об общественном благо – значит умножать и благо собственное» [19, с. 161], – отмечал член общества филоматов, белорусский поэт-просветитель Я. Чечот. Подобных взглядов придерживался и К.В. Ельницкий, высказывающий убеждение в том, что благоденствие государства и благополучие граждан находятся во взаимной зависимости: «Трудно допустить, чтобы лучшие граждане чувствовали себя счастливыми, когда отечество бедствует. Подобно тому, как тяжелый удар, постигший семейство, отзывается душевною болью во всех членах его, так точно бедствие отечества отражается тяжелым чувством в гражданах его» [6, с. 98].

Одним из проявлений истинного патриотизма является любовь к родному языку. Ф. Богушевич был уверен в том, что родной язык – это душа народа, необходимое условие ее существования. Поддерживая данную позицию Ф. Богушевича, белорусский мыслитель начала XX ст. В. Ластовский писал, что родной язык – это самое большое народное богатство, которое нужно ценить, ибо «если бы мы наш родной, Богом нам данный и освященный, белорусский язык забросили, забыли, а приняли чужой, – тогда всех нас и след исчез бы на земле» [14]. Любовь к родному языку, в понимании известного белорусского поэта XX в. Я. Купалы, есть не только одно из проявлений любви к Родине и народу («...роднае слова! / Грымі ж над радзімай зямлёй: / Што родная мова, хоць бедная мова, / Мілей найбагатшай чужой!» [12, с. 64]), залог бессмертия народа, но и условие национального возрождения:

«Ачуняць, глянуць па арлінаму смела, дружна на свет белы, загаманіць праўдай цэламу свету громка, свабодна, як калісь званы нашых вечаяў, – мы зможам толькі тады, калі пад саломянымі стрэхамі нашых хат займе пачэснае мейсцо наша родная беларуская мова, кніжка, звычай і абычай» [10, с. 41]. Родина и родной язык – это святыни, данные Богом, их не выбирают, они достаются в качестве наследия «ад прадзедаў спакон вякоў» [13, с. 171]. Язык народа – это душа национальной культуры, с которой неразрывно связано достоинство народа.

Духовный мир белоруса невозможно помыслить без любви к родной природе. Белорусские просветители воспевали гармонию человека и природы, восхищались в своих произведениях красотой белорусской природы. Типичными изображениями белорусской природы, в которых чувствуется искренняя любовь к родной земле, пронизаны произведения Я. Купалы: «Ці завылі ваўкі, ці заенчыў віхор, Ці запеў салавей, ці загагала гусь, – Я тут бачу свой край, поле, рэчку і бор, Сваю матку-зямлю – Беларусь» [11, с. 39]. Я. Колас был глубоко убежден в том, что воспитание любви к родной природе является неотъемлемым компонентом формирования патриотизма. Просветитель не только рекомендовал прививать детям любовь к родной природе, но и сам стремился добиться этого своими произведениями о красоте белорусской природы, написанными для детей: «...куды ні кінь вокам, параскідаліся нецікавыя абразы нашага роднага краю, чуць-чуць закрытыя туманам, як невясёлаю думкаю, – так знаёмыя, так поўныя ціхага, смутнага характава. ... Усё гэта так знаёма, так блізка сэрцу белоруса!» [7, с. 259]. Поэзия Я. Коласа красноречиво убеждает в том, что Родина начинается для человека с определенного уголка как духовного истока больших и глубоких чувств. Красота природы пробуждает любовь к родному уголку, Родине: «Парэчча – слаўная мясціна, Куток прыгожы і вясёлы: Як мора – лес, як неба – долы, Зіхціць у кветках лугавіна...» [8, с. 106].

Таким образом, проблема патриотизма является одной из наиболее актуальных проблем любого общества и времени. Просветителями Беларуси конца XVIII – начала XX в. патриотизм понимался как искренняя любовь к Родине, преданность родной земле, наполненная гуманизмом общественных отношений, уважительном отношении не только к своей культуре, но и культуре других народов, созидательная деятельность человека, направленная на достижение общего блага, уважительное отношение к родному языку, чувство привязанности к тем местам, где родился и вырос, трепетное отношение к природе родного края.

Библиографія:

1. Бабосов, Е.М. Патриотизм – духовно-политическая основа адекватных ответов Беларуси на вызовы современности / Е.М. Бабосов // Патриотизм и патриотическое воспитание в контексте вызовов современности: материалы Междунар. науч.-практ. конф., / Минск, 16–17 мая 2019 г. / НАН Беларуси, Ин-т социологии; Госпогранкомитет; Ин-т погранич. службы Респ. Беларусь; редкол.: Г. П. Коршунов (гл. ред.) [и др.]. – Мн.: ИПС РБ, 2019. – С. 28–31.
2. Багушэвіч Ф. Творы / Ф. Багушэвіч. – Мн.: Беларусь, 1967. – 228 с.
3. Болбас, В.С. Генезіс і пераемнасць развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі Х–XVIII стст. / В. С. Болбас. – Мазыр : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2019. – 228 с.
4. Дубенецкий, Э.С. Таямніцы народнай душы: Кн. для вучняў: для сярэд. і ст. шк. узросту. – Мн.: Народная асвета, 1995. – 57 с.
5. Ельницкий, К.В. Воспитание и обучение в семье и школе / К.В. Ельницкий. – С.-Петербург : Издание Д.Д. Полубояринова, 1898. – 264 с.
6. Ельницкий К.В. Избранные педагогические статьи / К.В. Ельницкий. — М.: склад изд. в кн. магазине К. И. Тихомирова, 1896. – 539 с.
7. Колас, Я. Вясковая дарога / Я. Колас // Збор твораў у 14 т. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1973. – Т.4. Апавяданні 1906–19177 гг. – С. 258–259.
8. Колас, Я. Новая зямля / Я. Колас // Збор твораў у 7 т. – Мн.: Дзяржаўнае выдавецтва БССР, 1952. – Т.4. Новая зямля. Сымон-музыка. – С. 5–289.

9. Колас, Я. Школьная работніца / Я. Колас // Збор твораў у 14 т.– Мн.: Мастацкая літаратура, 1972. – Т.1. Вершы 1898–1917 гг. – С. 177–179.
10. Купала Я. А ўсе-ж такі мы жывем! / Я. Купала // Публіцыстыка. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1972. – С. 40–42.
11. Купала, Я. Гэта крык, што жыве Беларусь / Я. Купала // Вершы. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1988. – С. 39–41.
12. Купала, Я. Роднае слова / Я. Купала // Вершы. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1988. – С. 63–64.
13. Купала, Я. Спадчына / Я. Купала // Вершы. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1988. – С.171–172.
14. Ластоўскі, В. Што трэба ведаць кожнаму беларусу [Электронны ресурс]. – Режим доступа: https://rekenavri.blogspot.com/2011/08/blog-post_9966.html. – Дата доступа: 13.01.2023.
15. Лучына, Я. Роднай старонцы / Я. Лучына // Творы: вершы, нарысы, пераклады, лісты. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1988. – С. 39–40.
16. Лучына, Я. Усей трупе дабрадзея Старыцкага беларускае слова / Я. Лучына // Творы: вершы, нарысы, пераклады, лісты. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1988. – С. 34–35.
17. Програма патрыятычнага выхавання насельніцтва на 2022-2025 гг. [Электронны ресурс]. Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100773&p1=1>. – Дата доступа: 13.01.2023.
18. Харламов, И.Ф. Педагогика: Учеб. / И.Ф. Харламов. – 7-е изд. – Мн.: Университетское, 2002. – 560 с.
19. Чачот, Я. Наваградскі замак. Творы / Я. Чачот. – Мн: Мастацкая літаратура, 1989. – 327с.
20. Piramowicz, G. Nauka obyczajowa dla ludu. Przedrukowana w Warszawie / G. Piramowicz. – Krakow, 1802. – 68 s.

УДК 371.486

<https://orcid.org/0000-0003-2141-8476>

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Митиогло Татьяна

учитель начальных классов

II дидактическая степень

ПУТЛ им. Г. Гайдаржи

г. Комрат, РМ

e-mail: mitioglo.tatiana@gagauzia.edu.md

orcid id: 0000-0003-2141-8476

Abstract: In modern times, with the increasing internationalization in education, intercultural competence is gaining more and more authority. Being aware of this phenomenon, the task of the educator is to form a broad and functional knowledge of national and world culture in the broadest sense of the word. Intercultural competence is primary, and cognitive goals will focus on informing the culture of each ethnic group.

Key words: Culture, traditions, people, intercultural competence, intercultural education

В современное время, в условиях, когда происходит все большее взаимопроникновение различных культур и традиций народов, когда все более проявляет себя интернационализация в сфере образования, межкультурная компетенция завоевывает все больший авторитет, будучи необходимой и актуальной для гражданина каждой страны – как в Европе, так и в

любой другой части земного шара. Осознавая, в той или иной степени, данное явление, мы должны заботливо направлять наших детей по пути обретения обширных и функциональных знаний о национальной и мировой культуре в самом широком смысле слова. Им следует испытать разнообразный опыт формативного обучения, чтобы приобрести умения и, в тоже время, суметь сформировать у себя правильные ценностные установки, проявлять открытость и расположенность к общению, к цивилизованному взаимодействию с любым человеком планеты, в том числе с находящимся рядом, будучи способным сотрудничать с ним в ходе решения общих проблем. Сегодня концепция образования требует более большей гибкости, адаптивности для интеграции в бурном потоке перемен. Чтобы человек был принят в окружающем мире, нужно чтобы он участвовал в современном межкультурном обществе.

Итак, мы живём в современном поликультурном обществе, в котором требуется постоянное взаимодействие, изучение и принятие мировоззрения разных народов, толерантное отношение к представителям разных культур. В данном контексте учитель должен обладать призванием, мастерством, организаторским талантом и креативностью в педагогике и воспитании в частности. Не случайно современный учитель сегодня является не только менеджером и наставником, способным пробудить у ученика желание учиться, но и образцом для подражания для своих воспитанников.

Межкультурное образование, таким образом, может представлять собой ценный ресурс для педагогов, идеи которого могут быть использованы в учебном процессе на благо воспитания и развития наших детей. Межкультурное образование интегрировано во все дисциплины и в жизнь школы в целом, способствуя формированию межкультурной компетенции.

Исследуя проблему формирования межкультурной компетентности у учащихся теоретического лицея им. Г. Гайдаржи г. Комрат (Молдова), в первую очередь мы провели анализ национального, этнического состава ребят:

Национальность, этнос	молдаване	русские	украинцы	гагаузы	болгары	другие
Всего	43	40	19	495	76	14

В лицее обучаются дети 12 национальностей/этносов из семи населённых пунктов. Многие дети смешанных семей, где родители представители разных национальностей, этносов.

Ниже приведены результаты аналогичного анализа учеников 3 «А» класса. Как видим, национальный состав учеников данного класса достаточно разнообразен.

Национальность, этнос	молдаване	русские	гагаузы	болгары	турки	немцы
Всего	2	3	19	2	1	1
Мальчиков	1	2	8	2	1	1
Девочек	1	1	11			

Межкультурная компетенция в младшем школьном возрасте развивается и носит осознанный характер. Знакомя детей с культурой народов Республики Молдова, следует исходить прежде всего из национального состава группы. В этой связи. К примеру, большим потенциалом обладают так называемые трансдисциплинарные дни, которые обозначены в национальном куррикулуме как обязательные для организации в течение учебного года. Трансдисциплинарные дни дают огромную площадку для межкультурного диалога между младшими школьниками, для изучения традиций и обычаев другого народа, посредством формирования межкультурных компетенций учащихся. Например, в этом году был создан адвент-календарь, где каждый день дети открывали и знакомились с традициями разных народов. Дети узнавали, как называют Деда Мороза в разных странах, какие традиции празднования есть в других странах, приобщались к культуре празднования данного праздника. Словарная работа на уроках на таких уроках была построена на основе названий национальных блюд разных стран, а дома ребята с родителями пробовали готовить эти блюда.

В лицее ежегодно проводятся международные акции. Например, «Всемирный день СПАСИБО». В этот день дети благодарили на разных языках друг друга, дарили за хорошие дела - «спасибки», провели ознакомительную ноту по лицее, по учебным заведениям, по улице, где рассказывали о международном дне. На уроках русского языка и литературы работали с этим словарным словом [1]. На уроке духовно-нравственного воспитания разбирали притчи и пословицы разных стран.

Согласно Уложению Гагаузии 1995 года в нашей стране приняты три государственных языка: гагаузский, румынский, русский. Все они изучаются и в лицее им. Гайдаржи, кроме того в качестве родного изучается болгарский язык, в качестве иностранного - английский язык, что также создаёт богатую среду для межкультурного воспитания и развития младших школьников. Кроме того, проанализировав произведения, изучаемые на уроках как русского, румынского, болгарского языков, можно сделать вывод о том, что поднимаются одни и те же проблемы, раскрываются схожие явления, предлагаются ученикам для обсуждения такие понятия, как дружба, дом, семья, природа родной язык в аспекте того или иного народа.

По мнению исследователей, «Межкультурное образование, целью которого выступает постоянное взаимодействие в построении интегрированного изменяющегося сообщества, соответствует не только социокультурным потребностям многонационального, поликультурного, мультиэтнического общества, но и социальным вызовам современного социума эпохи постмодернизма, характеризующейся глобализацией, мобильностью, миграционными процессами, информатизацией всего мирового пространства» [4, с. 231].

Темп жизни, разнообразные требования, частые встречи с новым, требуют от нас большей гибкости, адаптивности и настойчивости для интеграции в бурном потоке перемен. Для того чтобы человек, выжил в быстро меняющемся мире, нужно чтобы закрытость/замкнутость была оставлена и были приняты вызовы открытости, осознания информированности, участия в современном поликультурном обществе. Реальные или виртуальные встречи разных культур приносят на передний план необходимость реформы образования с точки зрения разнообразия. В то же время, разнообразие как проблема для общества рассматривается как промоутер образовательного творчества. Межкультурное образование может представлять собой ценный ресурс для педагогов, которые могут быть использованы в учебном процессе, а не дополнительные проблемы (Мария Дойна Вэдува, 2001).

Образование для множества ценностей, разнообразия и непохожести требует пересмотра концепции образования и, в частности, необходимость подготовки учителей стать модератором и моделью межкультурного общения. Межкультурное образование является на самом деле воспитанием межличностного отношения с участием представителей различных культур. Кто говорит, межкультурный, говорит в обязательном порядке о смысле префикса «интер» взаимодействия, обмен, открытость, взаимность, объективная солидарность. Кроме того, определяя полный смысл слова «культура»: признание ценностей, способа жизни, символические представления, к которым относятся люди, лица или общественность в их взаимодействии друг с другом и понимание мира, признавая их важность, взаимодействия распознавания происходит одновременно между несколькими записями той же культуры и различных культур (Рей, 1984). Если вы хотите, построить устойчивый мир, у нас есть только одно решение: перейти от мира «моно» к логике «Интер» (Rey, 1996).

Межкультурными целями образования являются:

- Повышение эффективности межкультурных отношений, повышения открытости, терпимости, принятие другого, который является «другим» (Тудор Козма, 2001);
- Приготовление человека прожить разнообразие как факт повседневной жизни, считая это естественным и очевидным, уметь объяснить;
- Воспитание отношения к разнообразию чтобы не воспринимать как угрозу или шок, но как источник интереса и развития;

– Упражнять способности взаимодействия, взаимовыгодные в человеческом разнообразии (Фурье, Вермер, 1994).

Межличностная компетенция в свою очередь предполагает следующие составляющие:

- знает и уважает различное культурное происхождение своих учеников;
- осознает собственную культуру и восприимчив к лицам, которые ведут свое происхождение из других культурных сред;
- осознает, что обладает предрасположениями;
- создает моменты встреч, взаимодействия между учениками, принадлежащими к различным культурам;
- открыто обсуждает сходства и различия, что позволяет установить предрасположения.

Межкультурная компетенция формируется посредством всех составляющих образования, в том числе путем новых видов образования, что четко отвечает потребностям современного мира. Предметные/куррикулярные уровни, на которых осуществляется межкультурное образование, имеющие своей конечной целью предусмотренную компетенцию, являются различными, включая лингвистическое и литературное образование, гражданское, религиозное, нравственное воспитание и др. Основываясь на воспитании толерантности культурного, этнического, лингвистического, социального, конфессионального и иного характера, межкультурное образование осуществляется в течение периода обязательного школьного обучения, продолжаясь в дальнейшем по-разному и в различных контекстах на протяжении всей жизни [2].

Межкультурная компетенция является результатом процесса обучения. Она стремится к двум целям: расширение возможностей восприятия всего того что является чужим. Желательно, чтобы через образование способствовать таким открытиям и конвертировать их во что-то плодотворное; способность принимать другого как различного. Во встрече с незнакомыми людьми есть два ошибочных способа реагировать: первый способ отрицать разницу и отказаться приспособиться к другому; второй способ - принимать другого как что-то отрицательное, воспринимать с враждой, страхом или агрессией [3].

В этом контексте, межкультурная компетенция является основной, а познавательные цели будут сосредоточены в основном на информировании о культуре каждой из этнических групп, упомянутых выше, в то время как цели формирования поведения для знаний и будут моделировать толерантное и открытое поведение взаимодействия со сверстниками, которые имеют другую культуру, национальность, религию, говорят на другом языке, но живут вместе в одной общине, будучи гражданами Республики Молдова. В постмодернистском контексте, межкультурная компетенция требует необходимости и актуальности для граждан каждой страны, но и для граждан Европы и всего мира в целом, так как процесс глобализации находится на подъеме.

Осознавая в большей или меньшей степени этот феномен, наши дети должны быть тщательно наставлены, чтобы приобрести обширные и функциональные знания о национальной и общечеловеческой культуре в самом широком смысле этого слова, попробовать множество различных опытов формирующего обучения для приобретения навыков и в то же время, суметь образовывать правильное отношение, открытость и доступность общения, и цивилизованное взаимодействие с любыми людьми на планете, в том числе с тем кто рядом с ним, сотрудничать, чтобы решить различные общие проблемы. Все текущие и будущие сферы учебной программы будут иметь в поле зрения межкультурное образование, с плюсами и проблемами, которые поставлены перед ними, поэтому учителя на всех уровнях образования будут нуждаться в непрерывной подготовке обучения в области информированности, сенсбилизации и адекватному ориентированию. Хотя эти цели не являются новизной для нашей реальности, мы планируем и впредь предлагать несколько дидактических и культурных подходов.

Библиография:

1. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вуза. – М., 1998.
2. Гораш-Постикэ В. Межкультурная компетенция, Образовательный центр PRO DIDACTICA. Дидактическое пособие, Кишинёв, 2015.
3. Куррикулум по межкультурному раннему воспитанию детей в Республике Молдова Культура добрососедства/ М-во образования, культуры и исследований Респ. Молдова. – Кишинэу, 2015.
4. Яниогло М.А. Преемственность межкультурного воспитания в контексте дошкольного и начального образования. В: Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методик дошкільної освіти; [відпов. секр. К. І. Демчик]. Київ : Міленіум, 2019. с. 231-234

УДК: 373.2.

<https://orcid.org/0000-0002-0504-6062>

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Ришилян Федора

менеджер УРО «Dostluk»

с. Чишмикиой, РМ

email: ssolnishko4@mail.ru

orcid.org/0000-0002-0504-6062

Abstract. The article is devoted to the organization of the process of multicultural education in preschool childhood. The author proposes a program of multicultural education of children "Culture of Neighborhood" - a curricula on intercultural early education of children in the Republic of Moldova, based on the use of folk art in various types of artistic and aesthetic activities.

Keywords: folk culture, national identity, national folklore, multicultural education of preschool children, interethnic relations, national, ethnic attributes.

В эпоху цифровых технологий, всеобъемлющей глобализации, радикальных трансформаций, происходящих во всех сферах жизнедеятельности человека и всего мирового социума, статус не только как «составной части системы образования, как необходимой ступени в процессе развития ребенка, но, определенно, как начального этапа обучения на протяжении всей жизни» [6, с. 6]. В этом контексте, *Научные Основы Раннего Образования* подчеркивают особую ответственность всего дидактического персонала системы раннего образования, роль включения родителей в обеспечение условий реализации услуг раннего образования и необходимость мультипрофессионального сотрудничества между различными службами до поступления ребенка в школу [6].

С точки базовой ценности *Конвенции о правах ребёнка* – человеческое достоинство – раннее образование в Республике Молдова продвигает культурные ценности: любовь к родному краю, родному языку, почитание исторического прошлого, традиций и обычаи своего народа, а так же других народов, населяющих страну [6, с. 23].

Продвигая национальные ценности и мультикультурного подхода в содержание деятельности, разрешаются специфические компетенции учебных единиц личностного развития и социального воспитания такие как: оценка культурных национальных ценностей, проявляя уважительное отношение к истокам своего происхождения. Уважение различий/ культурного разнообразия, продвигая культурные национальные ценности [4, с. 32].

Продвижение национальных ценностей и мультикультурный подход в содержание деятельности в *Куррикулуме раннего образования* определены как элемент новизны и подчёркивает значимость данной компетенции [1, с. 15].

Воспитание этики межкультурного общения представляет собой целенаправленный процесс включения детей в различные виды образовательной работы, связанной по своему содержанию с развитием патриотизма и культуры межэтнических отношений и стимулирования их активности по выработке у них моральных качеств. Межкультурное образование и обучение, как подчеркивает М.А. Яниогло, возможны «при опоре на межкультурное воспитание как на подготовку к жизни в поликультурном обществе, состоящем из людей разных культур, разных национально-культурных установок и ценностных оснований, разной этической модели поведения» [8, с. 22]. Эффективными средствами межкультурного воспитания, формирования норм общения являются традиции, общение, художественная литература, сказки, пословицы и поговорки, национальные куклы, подвижные игры, с использованием национальных/этнических атрибутов, произведения искусства и др.

Проведя среди родителей, социологические исследования, показало, что самыми ценными качествами детей, несмотря на увлечение ранним интеллектуальным развитием, считают доброту и отзывчивость.

Так какими же мы хотим видеть наших детей? Безусловно, всесторонне развитыми. Ведь мы живем в век компьютерных технологий и постоянных изменений. Но образование не гарантирует, что из ребёнка вырастет личность, так как именно воспитанность – это показатель личности, которая определяет поведение человека, его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности. И от того, каков характер отношений ребенка с окружающими, во многом зависит, какие именно личностные качества сформируются у него.

Образовательный Центр *Pro Didactica* разработал программу «Культура добрососедства» - это куррикулум по межкультурному раннему воспитанию детей в Республике Молдова.

В куррикулуме определены направления работы педагогов для достижения детьми дошкольного возраста необходимого уровня развития, обученности и воспитанности – и, в частности, для приобретения детьми навыков межличностного общения, взаимного уважения и толерантности [3, с. 35].

Эта программа помогает нам организовывать работу с детьми дошкольного возраста интегрировано по содержанию. Даём дошкольникам основные сведения об истории, культуре, обычаях и быте народов Республики Молдова, об этике, эстетике, экологии, доступные их возрастному восприятию. Знакомим детей с элементами разных видов искусств, в том числе живописи, музыки и литературы. Воспитываем доброжелательное отношение к человеку иной национальности. Знакомя детей с культурой народов Республики Молдова, исходим, прежде всего, из национального состава группы, обращаем внимание на то, что воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста должно базироваться на добром отношении к представителям других национальностей, воспитатели содействуют овладению дошкольниками элементарной этики межнациональных отношений, формированию у детей представлений о том, что люди на земле должны жить в мире и дружбе.

Обеспечение активной познавательной, игровой и художественной деятельности ребенка осуществляться на организованных тематических занятиях и экскурсиях, при подготовке и проведении праздников и развлекательных вечеров, а также в повседневной жизни: во время прогулок, наблюдений, бесед, в индивидуальной работе, в работе с родителями, при чтении художественной литературы, при организации театрализованной деятельности и т.д. Такая работа пробуждает у детей осознанное чувство интереса и любви к своей родине, родному краю, природе, народной культуре, традициям, а также интерес к истории и культурным ценностям народа, а так же способствует развитию эстетического

вкуса и воспитания чувства прекрасного на лучших образцах народного творчества молдавского, русского, гагаузского, и других народов.

Планируя свою работу на год, воспитатели в тематических проектах берут подтемы, направленные на воспитание дружбы, толерантности, сострадание, добрососедских отношений, уважения к взрослым и к товарищам, желание делиться и помогать другим и т.п. Так, например, в теме месяца «Я и другие» запланирована тема недели: «Как делаю дела вместе с другими», а к ней по дням: «Правила дружбы» 2. «Где дружба прочна, хорошо идут дела» 3. «Дружба и толерантность» 4. «Толерантный человек» 5. «Вместе мы делаем много добрых дел»; «Порадуй своего друга».

Или же в теме недели «Кодекс хороших манер»- темы дней: «Волшебные слова»; «Правила поведения за столом»; «Правила этикета на улице и на транспорте; «Правила поведения в гостях»; «Радуй маму» и т.д.

На интегрированных занятиях и в повседневной жизни педагоги проводят познавательные беседы: «Родной дом», «Моя малая Родина», «Наша Родина – Молдова», «Народные игры», «Национальная кукла», «Радуй маму», «Достопримечательности села и края», и другие темы, с использованием художественной литературы таких как: В. Осеевой «Сыновья», «Волшебное слово», В.А. Сухомлинского- «Оскорбительное слово», «Срубил вербу», «Всё в лесу поёт», «Мальчик и ландыши», «Как вылететь шмелю», М. Еминеску «Что ты лес качаешься?», Д. Орлова «Как Алёша обидел бабочку», К. Драгомир «Грустно», Е. Буков «Яблоко» и т.д. А так же настоящей кладезью для педагогов служит книга Е. Золотарёвой «Чтобы добрым ум и умным сердце было» на базе которой у нас проводится обучение нравственности [2], где представлена система гибкого взаимодействия педагога и ребёнка, приводящая к поэтапному формированию нравственных обобщений и осознаний нравственной ценности поступков. Знакомим с народным творчеством через аудиозаписи «Караоки. Гагаузские песни» сборник с детскими песнями о Родине, о родном крае, о семье, о маме и ролики мультфильмов, переведённых с русского языка.

Осуществляя экскурсии в краеведческий музей села, минимусей в нашем саду, библиотеку, мы показываем самобытность и неповторимое своеобразие родной культуры во всей ее предметной конкретике. При этом учим ребенка понимать язык народного искусства, показывая и рассказывая о костюмах, утвари, кухне, обрядах, сказках, декоративно-прикладном искусстве и т.п. Воспитатель – преподаватель гагаузского языка, используя народные сказки, определяет их средством воспитания, развития и обучения дошкольников:

«Horoz hem tilki» (Yaziya geçirän E. Kolça), «Beş dost» (geçirän G. Gaydarci);

«Tilki, yabancı hem eşek» (Yaziya geçirän S. Ekonomov), «Canavar hem koyun» (Yaziya geçirdi S. Ekonomov), «Bola inek satılır mı?» (Yaziya geçirdi S. Ekonomov), «Tavşamcık hem onun çancaazı» (Yaziya geçirdi M. Durbaylo);

Masallar: Nikolay BABOGLU: Göcen . Atlı; Elena KOLTA: Nadi hem kuş;

Konstantin VASILIOGLU: Koçlar ; Mariya MERCANKA: Tarpan , Vakla kuzu;

Anku BOEVA: Çapkın guşter; Pelageya FİLİOGLU: Eni dost;

Stepan BULGAR: Devlet kuşu ayırêr padişayi; Todur MARINOGLU: Topal canavar , Kaymaklı; Lüba ÇİMPOEŞ: Kırlangaç, Cıvırlıga; Aleksandra KRISTOVA: Altıncık, Olinin kuşçaazı; Valentina BUJİLOVA: Buyurmuş ayıcık tilkiyâ, tilkicik tä - kuyruuna, Yaklaşêr Kolada!; Güllü KARANFİL: Deniz hem Gümüş; Kosti Vasilioglu: Dostluk. Mina Kösä: Yardımcı [8].

Кullanılan SÖLEYİŞLÄR устное народное творчество – пословицы:

Aaç maymun oynamaz	<i>Bir insan izmet etsin deyni onu lââzım ilkin doyurmaa,vakıdında ödemää kazandı parasını</i>
Aalemin tauu kaaz görünärmiş	<i>İnsan elindeki malı taa ucuz görer nekadar yanında duranın malı.</i>
Attan inip, eşää pinmää	<i>İnsanın yaşamak boyunca çalışması hep taa ii olmaa</i>
Annamış domuz pınar suyundan	<i>Açikleer onu ani insanın hiç yok annaması bu iştän</i>

Adamaa mandaları sincirlerinnän	<i>Nezman adeerlar pek çok ,ama yapmaa adadıklaarını hiç neetindä da yok.</i>
Herbir arı bal yapmaz	<i>Ani insannar var türlü ,biri bol ürekli ,biri çok göran h.b.</i>
Suyu görer- balık olêr, bataa görer - domuz olêr	<i>İnsanın kendi lafını tutmalu.</i>
Kedi evdä yokkan, sıçannar horu oynêr	<i>Şkołya yakın maanası ,üüredici yok üürenicilet şamata yapeerlar</i>
Almaaacından armut düşmeer	<i>İnsan kötüyse yaptıkları da kötü.</i>
Baaşış atın dişinâ bakılmaz	<i>Baaşışlayan işi ayırmaa yada seçmaa deyil laazım</i>
Düümää eşek sudan gelincă	<i>Saymamaa insanın vakidını</i>
Sıçan deliinâ siyamarmış, kuyruuna da bir susak baalamış	<i>Çok üstüna alan insannar.</i>

Воспитатель – преподаватель румынского языка на занятиях и в кружковой работе посредством народных сказок осуществляет задачи воспитания духовно-нравственного развития дошкольников. „Capra cu trei iezi „I.Creangă; ”Ursul păcălit de vulpe„I.Creangă; „Trei urşi L. Tolstoi; „Păcală și zarzărele; ”Păcală și colțunașii; „Cei trei purceluși”; „Gogoșa”; „Ridichea uriașă”

Expresii frazeologice:„Soare cu dinți ”, :„Numai ochi și urechi”; Poezii:Toamna cea bogată!-Teodora Dumitru; Primii fulgi - G. Vieru.

Воспитывая у детей чувство сострадания к положительным сказочным героям, мы формируем нравственные качества: доброту, сострадание, взаимопомощь, дружбу, коллективизм, честность.

Межкультурное воспитания в детском саду проходит через организация очень ярких, хорошо продуманных народных праздников таких как: Hederlez, Kasım, Mârțișor, Масленица, Рождественские праздники, Пасха. Каждый ребёнок в не формальной форме развивается духовно на основе культурного наследия своего народа, соблюдая народные обычаи, традиции, обряды. Проводя народные праздники, мы придерживались цели приобщить детей к истокам народной культуры, рассказывая детям об истоках праздника, разучивая песни, пляски, ставя инсценировки, проводя игры - забавы. К каждому празднику у нас проводятся конкурсы поделок с организацией выставки их, или ярмарки продажи «Национального ковра», «Пасхальные поделки», Осенних поделок «Güzi zenginikleri», «Национальная кукла», «Mârțișor». Эти конкурсы не только сближают детей и родителей, но и обогащаются знаниями о культуре народов, проживающих в родном крае. Дети в увлекательных формах живого общения постигают азы народной мудрости. Именно поэтому работа с родителями всегда направлена на реализацию процесса вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс учреждения раннего образования..

Первые уроки нравственности ребёнок получает в семье. В семье ребёнок видит, слышит, чувствует не только то, как надо жить, а как в действительности живут люди. Атмосфера каждой семьи уникальна и формируется внутри своей культуры. Очень важно детям знать о своей семье, где они родились, историю её возникновения и становления, какие национальные и семейные праздники отмечаются в семье. Провели родительское собрание «Воспитание детей через семейные традиции».

Осуществляя комплексный подход в вопросе приобщения дошкольников к культуре своего народа, мы не можем не отметить какая методическая работа проводится с педагогами по межкультурному воспитанию. Совместно с методистом провели семинары на темы: «Межкультурное воспитание детей дошкольного возраста как средство воспитания у них основ толерантности» и «Организация сюжетно – ролевой игры». Где подводился итог смотра – конкурса ЛЭП БУК-ов на тему: «ИКТ народов Молдовы и соседних республик» с последующим их использованием на занятиях и в повседневной жизни. Проведена

консультация по знакомству с дидактическим пособием «Межкультурная компетенция», рекомендованная Национальным советом по куррикулуму при Министерстве образования Республики Молдова. Педагоги обогатили свои знания по формированию межкультурных компетенций у детей раннего возраста посредством описанных видов деятельности, в ходе осуществления проекта «Наш дом», где детей учат проявлять чуткость к членам семьи, соседям их культуре. Где на примере применения традиционных и интерактивных методов, детей воспитывают уважение, ответственность, соблюдение правил общения[5]. Были подготовлены и розданы педагогам буклеты с рекомендациями по применению технологии «Музейная педагогика в межкультурном воспитании детей дошкольного возраста». Т.к. данная технология является инновационной в сфере личностного воспитания детей, создающая условия погружения личности в специально организованную предметно-пространственную среду.

Таким образом, работу по межкультурному воспитанию организуем в трёх направлениях: работа с детьми, с родителями и педагогами.

Анализируя *Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет*, отражающие ожидание того, что будет способен ребёнок знать, уметь в области развития «Личностное, эмоциональное и социальное развитие», мы узнаём как представить все условия для исполнения наших ожиданий [7, с. 6].

Задача педагога - вызвать у детей желание узнать историю своего, края, страны, изучать культуру своего народа. Чем больше дошкольники будут знать о своём крае, о своей стране, тем больше будут их любить.

А любовь к Родине начинается с воспитания любви к семье. Любить можно только то, что знаешь. На личном примере родители, воспитатели, демонстрируя окружающими людьми, поступки, развивают коммуникабельность, общительность, интерес к окружающим людям, открытость для разных взглядов, склонность к сотрудничеству, внутренний самоконтроль, выдержку, эмпатию, доброжелательность, терпимость к новому и необычному, которые составляют основу межкультурной компетентности.

Библиография:

1. 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).
2. Золотарёва Е. Чтобы добрым ум и умным сердцем было. Образовательный курс этики для старших дошкольников и младших школьников: Пособие для учителя / Елена Золотарёва- Ch.: S.n., 2004 Tipogr. «Reclama».
3. Культура добрососедства: Куррикулум по межкультурному раннему воспитанию детей в Республике Молдова. Coord.: V. Goraş-Postică, R. Bezedă; Centrul Educațional “Pro Didactica”. Chişinău: Centrul Educațional “Pro Didactica”, 2014.
4. Куррикулум раннего образования. Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
5. «Межкультурная компетенция» - Дидактическое пособие, рекомендованное Национальным советом по куррикулуму при Министерстве образования Республики Молдова 2015
6. Научные основы раннего образования в Республике Молдова. Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
7. Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет. Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
8. Яниогло М.А. Диалог культур как средство формирования и развития компетенции межкультурной коммуникации. В: Формирование гражданской идентичности личности в условиях личности в условиях поликультурного региона. Чебоксары: Чуваш.гос.пед.ун-т. 2014. с. 18-22.
9. Çebotari P. Kurt – kuş dñnesi

10. Интернет-ресурсы:
11. http://www.prodidactica.md/e_resources.php3 15.
12. <http://prodidactica.md/materials.php3>

УДК: 373.064

<https://orcid.org/0000-0002-5492-6031>

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Савастин Михаил

Преподаватель, гимназия им. С. Руденко

г. Вулканешты, РМ

e-mail: savastin72@gmail.com

orcid id:0000-0002-5492-6031

Annotation. The article explores the possibility of intercultural education of junior schoolchildren in a multicultural environment through the implementation of a comprehensive program "Intercultural education of junior schoolchildren through folk dance". The purpose of this article is to present the importance of a multicultural environment as a factor in the intercultural education of younger students.

Key words: multicultural environment, intercultural education, junior schoolchildren, folk dance.

Открытие национальных границ и появление в нашем обществе людей из разных социокультурных слоев уже определяет его статус как полиэтнического, многоязычного, поликультурного общества. В этом смысле становится очевидным, что образование также должно стать разнообразным, поликультурным, активно влияющим на успешную интеграцию младшего школьника в современную поликультурную среду.

Согласно А.Н. Рыбловой и Ю.А. Факеевой [2], поликультурная образовательная среда понимается как «среда, где в качестве субъектов образования активно взаимодействуют представители разных культур».

О.Л. Колоницкой [1], определяет поликультурную образовательную среду, как «часть образовательной среды, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, её готовность к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, эмпатии, сохранению национальной идентичности и пониманию других культур и этнокультур, толерантному отношению к представителям других культур и этносов».

Поликультурная среда представляет собой духовно насыщенную атмосферу разнообразных межличностных контактов, которая определяет мировоззрение, стиль мышления и поведения входящих в нее субъектов, стимулируя у них потребность приобщения к национальным и общечеловеческим духовным ценностям; пространство для позитивного взаимодействия между личностями, группами, культурами, представляющими разные этносы, культуры и т.д.; учебное заведение с поликультурным контингентом, в том числе разновозрастным, многонациональным составом педагогов и учащихся, предназначенное для удовлетворения образовательных, социокультурных и адаптационных потребностей учащихся.

Поликультурная образовательная среда основана на единстве образования и воспитания, развитии личной инициативы, различных формах самореализации и личной ответственности. Воспитание в поликультурной среде предполагает учет культурных интересов представителей разных национальностей, национальных меньшинств. Воспитательная работа в начальной

школе не должна ограничиваться сообщением учащимся только готовых знаний. На уроках и во внеурочной деятельности необходимо создать такую поликультурную среду, которая будет способствовать формированию навыков бесконфликтного, ненасильственного общения у детей, принадлежащих к разным национально-культурным и социальным слоям общества.

В настоящее время широкое развитие получает концепция межкультурного воспитания, которое направлено на создание такой атмосферы, живя в которой младший школьник понимал, хранил и уважал не только культуру своего этноса, но и культуру других народов. Реализация концепции подводит младших школьников к пониманию существования других стилей жизни, которые столь же значимы и имеют право на существование, как и их собственный.

Яниогло М.А. отмечает, что в контексте преподавания - учения у субъектов образовательного процесса возникают стихийно и создаются преднамеренно ситуации межкультурного взаимодействия, которые в обычных условиях предполагают взаимоотношения участников, представляющих разные культуры. В этой связи, необходимо учитывать, что восприятие символов, атрибутов и т.д. представителей других культур, взаимоотношения с носителями этих культур, всегда проявляются личностно-окрашенными: каждый произвольно или непроизвольно интерпретирует другие культуры с позиции личного опыта межкультурного общения, что выступает одним из решающих факторов в формировании межкультурной компетенции школьников, подготовки их к самостоятельной жизни в поликультурном обществе, представленном репрезентантами разных культур, различных национально-культурных установок и ценностных оснований, вариативной этической моделью поведения [4].

Межкультурное воспитание направлено на реализацию трех основных направлений, которые можно обозначить понятиями «равенство», «плюрализм», «объединение»: уважение и сохранение культурного разнообразия; поддержка равных прав на образование и воспитание; формирование и развитие в духе национальных, политических, экономических, духовных ценностей.

Программа межкультурного воспитания средством народного танца является дополнением к реализуемой в гимназии им. С. Руденко, программе билингвального образования. Данная программа призвана решать такие актуальные проблемы нашего времени, как сохранение и развитие культурного наследия различных этносов, проживающих в Р. Молдова, а также открытость по отношению к другим странам, народам и культурам

Новизна комплексной программы «Межкультурное воспитание младших школьников посредством народного танца», заключается в разработке механизмов интеграции общего и дополнительного образования. Использование ресурсов предметного содержания (на уроках – «история румын и всеобщая история», «история культуры и традиций гагаузского народа», «музыкальное воспитание», «изобразительное искусство», «технологическое воспитание», «физическая культура»), досуговой деятельности, выстраивая партнерские отношения с родительским сообществом, значительно повышает образовательную эффективность программы [3].

Обогащение базовых учебных дисциплин межкультурной проблематикой, путем включения в учебный процесс дополнительных материалов, способствующих межкультурному воспитанию всех обучающихся, независимо от их национальности. Перед знакомством с танцем любой национальности делается краткий экскурс в историю народа, организуются интегрированные занятия по нравам народа, культуре, традициям, детским народным играм, танцевальной тематике, хореографической лексике и костюму.

Ожидаемый результат: знание страниц истории своего и других этносов Р. Молдовы; знакомство с традициями и обычаями своего и других этносов Республики Молдова; моделирование диалогов между различными этническими группами; развитие умения интегрироваться, общаться и сотрудничать в группе; исследовательские и интерпретационные знания разнообразного репертуара народных танцев; участие в школьных, городских,

районных культурно-массовых мероприятиях; проявление художественной фантазии в интерпретации народных танцев; развитие межличностных отношений и гармоничное физическое развитие; стимулирование творческих способностей младших школьников, состязательности, требовательности, внимания, силы воли; воспитание групповых отношений, проявление инициативы, самостоятельности и ответственности; развитие внимания учащихся, силы концентрации внимания, памяти, воображения и творческих способностей.

Организация процесса воспитания младших школьников в поликультурной среде будет осуществляться успешно, если: в осуществлении межкультурного воспитания младших школьников через использование народного танца, основываться на теоретико-методологических подходах (системном, культурологическом, аксиологическом, личностном, деятельностном); в процессе теоретического познания и практического воссоздания народных танцев в учреждениях общего образования использовать совокупность содержательно-процессуального и результативно-корректирующего блоков, обеспечивающих взаимодействие педагога и учащихся; учитывать индивидуально-психологические особенности младшего школьного возраста как основы для заинтересованного и творчески активного освоения детьми разных видов народных танцев; актуализировать в календарных планах задачи, формы работы с семьей по проблеме межкультурного воспитания, при необходимости проведения соответствующих консультаций, конференций, родительских собраний по проблеме межкультурного воспитания; обогатить учебные дисциплины межкультурной проблематикой, путем включения в учебный процесс дополнительных материалов, способствующих межкультурному воспитанию младших школьников: использовать на уроках, вместо физической минутки, музыкальные минуты.

В содержании музыкальной минуты можно использовать народную музыку с элементами народного танца; на уроках физического воспитания использовать детские народные (гагаузские, румынские, болгарские, русские) подвижные игры; на уроках музыкального воспитания при исполнении музыкально ритмических движений и музыкально-дидактических игр, использовать музыкальные произведения различных этносов и культур, представители которых, обучаются в классе; на уроках румынского языка изучать «strigaturi», которые являются неотъемлемым атрибутом молдавского танца; на уроках изо и трудового воспитания изучать особенности народных промыслов различных этносов и культур, которые ярко проявляются в плетении, резьбе по дереву, вышивке, изготовлении детской игрушки.

Такой подход на практике позволит: эффективно реализовать гуманистические идеи в межличностных отношениях младших школьников; предвидеть последствия тех или иных процессов в поликультурной среде, влияющих на характер взаимоотношений младших школьников; найти эффективные педагогические пути сотрудничества, дружбы, взаимопонимания, ценностного отношения младших школьников к культурным ценностям этносов совместно проживающих на территории Молдовы.

Таким образом, основу межкультурного воспитания младших школьников в условиях поликультурной среды составляет комплексный подход, включающий: системный, деятельностный, интегративный, индивидуальный, дифференцированный и др.

Библиография:

1. Колоницкая О.Л. Реализация концепции поликультурного образования и её влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе // ЭЙДОС: интернет-журнал. - 2010. – URL: (<http://www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm>) (дата обращения: 11.01.2023).
2. Рыблова А.Н. Региональная поликультурная образовательная среда формирования культуры профессионального общения будущего переводчика: проблемы, перспективы, опыт / А.Н. Рыблова, Ю.А. Фокеева // Высшее образование сегодня. - 2009. - № 10. - С. 37-40.

3. Савастин, М. Ф., Яниогло, М.А. Народный танец как средство межкультурного воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. Сб. научно-практической конференций. Комрат: Комратский гос. ун-т, 2022 г, Том 2, Стр. 234-238
4. Яниогло, М.А. Диалог культур как средство формирования и развития компетенции межкультурной коммуникации. В: Формирование гражданской идентичности личности в условиях личности в условиях поликультурного региона. Сб. научных трудов. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014, с. 18-22.

УДК: 378

<https://orcid.org/0000-0003-5489-5058>

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Сиваков Максим

преподаватель,

РязГМУ Минздрава России, г. Рязань

аспирант РГУ имени С. А. Есенина, г. Рязань

Российская Федерация

e-mail: maxsivakov@yandex.ru

orcid id: 0000-0003-5489-5058

Abstract: The article deals with the issue of intercultural education in the system of language training of university students. The article defines the classes of specialists who need knowledge of intercultural communication and also the main approaches to intercultural learning and the central points of teaching intercultural communication are named. In addition, the importance of learning a foreign language for positive intercultural interaction of representatives of different cults is determined.

Keywords: intercultural education, students, communication, language training, skills and abilities

В результате стремительного развития межкультурной коммуникации и глобальной трансформации, происходящей в мире с конца 1990-х годов, возникла необходимость формирования личностей с новыми качествами и компетенциями, которые крайне необходимы в мультикультурном мире. Сегодня приобретение коммуникативных знаний и навыков, включая межкультурную коммуникацию, определяется практическими потребностями современной реальной жизни. Это связано с тем, что в современном глобализованном обществе проблемы взаимопонимания между людьми становятся все более серьезными. И одна из главных задач – научиться преодолевать трудности, возникающие из-за различий в историческом, политическом и культурном развитии.

В сегодняшних реалиях быть компетентным специалистом уже недостаточно для достижения успеха в профессиональной деятельности. Знание иностранного языка также необходимо для успешной работы. К выпускникам российских вузов предъявляются высокие требования, одно из которых – знание иностранного языка, что в свою очередь является сопутствующим элементом в системе межкультурного обучения и воспитания.

Межкультурное воспитание понимается как необходимый ответ на возникшее и длительно существующее общество с представителями других культур, на принятие и понимание культур меньшинств, то есть как ответ мультиэтническому и мультикультурному обществу, которое необходимо принимать длительное время [6]. Оно подразумевает, с одной стороны, обмен и взаимообогащение различных культурных групп. Здесь идет речь как о знакомстве с чужой культурой, ее понимание, принятие и уважение. И с другой стороны,

преодоление барьеров в общении и понимании тех или иных аспектов коммуникации, непринятии дискриминации и расизма, преодоление предрассудков как основу для взаимообогащения различных культур. Понятие «мультикультурное воспитание» соединяет в себе два пути воспитания в мультикультурном обществе. Во-первых, это сохранение самобытности национального меньшинства и формирование национального самосознания. Во-вторых, принятие общечеловеческих универсалий и готовность к ассимиляции, что сделает возможным взаимообогащение культур и их мирное сосуществование.

Будущие специалисты в области международного сотрудничества, т.е. переводчики и специалисты по международным отношениям, нуждаются в межкультурной подготовке и образовании. "Образовательный процесс в высших учебных заведениях является коммуникативным, что означает активную подготовку к международному общению, которое не только строит плодотворное взаимодействие между людьми разных культур, но и развивает эффективное сотрудничество» [1, с. 17]. Выпускники лингвистических специальностей должны свободно владеть несколькими иностранными языками и характеризоваться развитыми коммуникативными, лексическими, грамматическими и переводческими навыками. Кроме того, специалисты по языкам и переводу должны обладать так называемой межкультурной иноязычной компетенцией. Это навыки межкультурного взаимодействия с людьми из разных культур, соответствующее поведение в ситуациях межкультурной коммуникации и способность разрешать межкультурные конфликты и проблемы.

Кроме специалистов вышеназванных областей, межкультурное обучение и воспитание должно осуществляться и у специалистов медицинского профиля, так как обучение межкультурной коммуникации студентов медицинских вузов все чаще признается важным компонентом системы медицинского образования в мире. В рекомендациях медицинского совета Великобритании по составлению образовательной программы будущих специалистов в области здравоохранения прописано, что студенты должны научиться уважать пациентов независимо от их образа жизни, культуры, убеждений, цвета кожи, пола, сексуальной принадлежности, инвалидности, возраста, социального и экономического статусов. Эти цели могут быть достигнуты главным образом в процессе обучения межкультурной коммуникации [8, с. 684]. В отечественном высшем медицинском образовании обучение межкультурной коммуникации является частью образовательного процесса для медицинских работников [2, с. 70]. В западной литературе представлена модель развития межкультурной компетентности медицинских работников компонентами которой являются осознание культурных особенностей, формирующих поведение и установки личности, знание социального контекста, в котором находится конкретная этническая группа, осознание предрассудков и стереотипных тенденций, информация в форме, понятной пациенту, и способность использовать внешнюю помощь (например, переводчиков), когда это необходимо, гибкость [9, с. 230].

Существует два основных подхода к межкультурному обучению и воспитанию: социально-психический и диалоговый. Несмотря на сходство между подходами, есть и различия. Социально-психологический подход фокусируется на развитии таких качеств, как терпимость и эмпатия. Эти качества позволяют людям принимать идеи и ценности других культур и грамотно и эффективно взаимодействовать с представителями разных культур. Диалоговый подход фокусируется на развитии конкретных навыков общения, в частности, диалога. Интересным является и коммуникативно-когнитивный подход в системе межкультурного воспитания. Коммуникативно-когнитивный подход является синтезом коммуникативного и когнитивного подходов. «Его цель – обучение речевому общению студентов: коррекция, совершенствование и развитие у обучающихся лексико-грамматических основ иноязычной речи, что предполагает систематизацию и отбор языкового материала, а также приобретение и расширение знаний о картине мира представителей различных лингвокультурных общностей» [4, с. 121].

Н. Н. Сергеева, Г. В. Походзей выделили следующие компоненты иноязычной межкультурной компетенции: лингвострановедческий, общекультурный, социокультурный, социолингвистический, тематический, прагматический [3, с 71]. Изучение теоретических основ межкультурной коммуникации является необходимым элементом межкультурного обучения и воспитания. Как правило, рассматривается само понятие межкультурной коммуникации, ее становление и развитие как научной дисциплины, взаимосвязь с другими науками. Немаловажным моментом является рассмотрение и изучение ключевых явлений и понятий, встречающихся в области межкультурной коммуникации. Одним из центральных моментов обучения межкультурной коммуникации является изучение культурных особенностей носителей другой культуры, что невозможно грамотно осуществить без должной языковой подготовки.

Здесь важно подчеркнуть, что язык – это не только необходимое средство взаимопонимания, но и хорошее средство для изучения других культур и традиций, а также возможность для эффективной межкультурной коммуникации. Е. В. Воевода отмечает, что культурные различия могут привести к недопониманию между коммуникантами. В некоторых случаях культурное столкновение может создавать барьеры в академическом общении и провоцировать межкультурные конфликты между студентами [7, с. 19]. Изучение языка, в свою очередь, не только вызывает желание узнать больше о культуре и ее особенностях, но и формирует чувство толерантности по отношению к носителям языка и может гарантировать межкультурное понимание и эффективное взаимодействие путем сравнения своего взгляда на культуру с позицией представителей культуры страны изучаемого языка, понимания и сравнения их позиций.

Межкультурное воспитание в системе языковой подготовки призвано помочь выработать у студентов определённые стратегии межкультурного общения. В результате у них развивается способность понимать и принимать культуру других людей, распознавать сходства и различия между разными культурами и видеть свою собственную культуру глазами других, что возможно благодаря современным технологиям обучения. Под технологиями подразумеваются не только методы и приемы, но и учебно-методические материалы и разнообразные пособия. Использование современных аутентичных учебных материалов, аудио, видео, компьютерных программ и коммуникационных технологий может оптимизировать межкультурную коммуникацию [5].

Таким образом, можно утверждать, что межкультурное воспитание неотделимо от практики языковой подготовки. Оба этих процесса действуют синергически друг на друга. Компетенции, развитые в процессе межкультурного обучения и воспитания, помогают сформировать концепцию индивидуального поведения, осознать собственные предрассудки и уйти от стереотипов в процессе коммуникации на иностранном языке, а также подобрать нужные понятные слова для собеседника, а в случае неудачи адаптироваться к новым ситуациям гибко и креативно.

Библиография:

1. Костикова Л. П. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2020. Т. 9. № 2. С. 17-22.
2. Митрофанова К. А. Перспективы гуманитарных наук в медицинском образовании // Инновации в образовании. 2015. № 4. С. 60-72.
3. Сергеева Н. Н., Походзей Г. В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 71.
4. Сиваков М. А. Коммуникативно-когнитивный подход в подготовке студентов вуза к межкультурной коммуникации // Современные технологии в науке и образовании СТНО 2022 : Сборник трудов V Международного научно-технического форума. В 10-ти томах,

- Рязань, 02–04 марта 2022 года / Под общей редакцией О. В. Миловзорова. Том 9. Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет, 2022. С. 119-122.
5. Смирнова С. А. Межкультурное обучение и воспитание в высшей школе средствами иностранного языка (на примере работы с иноязычным текстом) // МНИЖ. 2016. №2-4 (44) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnoe-obuchenie-i-vospitanie-v-vysshey-shkole-sredstvami-inostrannogo-yazyka-na-primere-raboty-s-inoazychnym-tekstom> (дата обращения: 13.01.2023).
 6. Быстрой, Е.Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии : Учебное пособие. Челябинск, изд. «Цитеро», 2008. 364 с.
 7. Voevoda E. V. Intercultural communication in multicultural education space. Training, Language and Culture. 2020. Т. 4. № 2. p. 11-20. DOI: 10.22363/2521-442X-2020-4-2-11-20
 8. Dogra N., Wass V. Can we assess students' awareness of cultural diversity? A qualitative study of stakeholders' views Medical Education. 2006. № 40. P. 682-690.
 9. Seeleman C., Suurmond J., Stronks K. Cultural competence: a conceptual framework for teaching and learning Medical Education. 2009. № 43. P. 229-237.

УДК:373.2.

<https://orcid.org/0000-0002-1347-0920>

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Урум Анна

методист-II дид. Степень, УРО «Dostluk» с. Чишмикиой

Вулканештский р-н

urum_anna@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-1347-0920>

Abstract. Article promotes tolerance among children of pre-school age through multicultural education.

Keywords: tolerance, innovation, intercultural education of pre-school children.

В последнее время часто возникают дискуссии о толерантном мире, так называемом мире без насилия и жестокости, в котором главной ценностью является единственная в своём роде и неприкосновенная человеческая личность. Но мало произносить красивые слова, толерантность нужно воспитывать, путем развития хороших привычек, манер, культуры межличностного общения, искусства жить в мире и согласии с другими, непохожими с тобой людьми, представителями иной культуры, этнической принадлежности, языка, культурных ценностей и ориентиров, вероисповедания и т.д. [6].

Умение жить в мире разных людей и идей, способность иметь права и свободы, при этом, не нарушая прав и свобод других людей, т. е. толерантность не передается по наследству. В каждом поколении их надо воспитывать вновь и вновь, и чем раньше начнется формирование соответствующих качеств личности, тем большую устойчивость они приобретают.

Одной из первоочередных задач современной воспитательной политики является формирование у детей толерантного сознания и поведения – в частности, межкультурной толерантности. Отражая национальное и региональное своеобразие культур, педагоги должны уделять особое внимание формированию не только национального самосознания и основ личностной культуры, которые предполагают приобщение ребенка к глобальным, непреходящим человеческим ценностям, но и построению навыков уважительного и терпимого отношения к иным культурам и религиям.

Толерантность, так же, как и другие качества личности, не заложена в человеке от природы, а формируется постепенно в ходе социализации. Она появляется у ребенка как под воздействием обще социальных условий, так и в «результате целенаправленной деятельности определенных социальных институтов – семьи, образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования и средств массовой информации» [3, с. 5].

Формирование толерантности целесообразно начинать со старшего дошкольного возраста, так как, именно этот возраст является сенситивным для формирования этнической и конфессиональной толерантности, именно в этом возрасте закладывается фундамент для дальнейшего развития личности ребенка. «Завтра начинается сегодня» — это высказывание, по-моему, точно выражает сущность педагогики и объясняет, почему задача снижения агрессивности в обществе ложится на нас, воспитателей [4].

Перед педагогами сформулированы задачи:

- помочь детям адаптироваться в окружающей социальной среде.
- воспитать у детей дошкольного возраста основ толерантности – качества, помогающего непохожим друг на друга людям жить в мире и согласии.

В основе их решения лежат следующие концептуальные идеи:

- Обоснование понятия «толерантность» как одного из важнейших направлений гуманистического воспитания.
- Формирование понятия «толерантность» как основы новой социальной идеологии, включающей такие понятия как: личность, семья, гражданственность, общество.
- Развитие понятия «толерантность» как средства глобального человеческого мышления и мировоззрения, направленного на предупреждения конфликтов, экстремизма и насилия.
- Формирование понятия «толерантность» как основа этических представлений.

Практически все детские коллективы многонациональны. На этом жизненном этапе начинает складываться взаимодействие между группой детей, пришедшими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и с несформированностью коммуникативной деятельности.

Для плодотворного воспитания и развития детей необходимо свести эти противоречия в процессе взаимодействия к некой общей основе. Имеется в виду гармонизацию отношений в группе на основе позитивного сотрудничества.

Современные дети развиваются в многонациональной культурной среде. Воспитание терпимости к другим, чьи вкусы, привычки, взгляды отличаются от собственных, поможет дошкольникам найти общий язык не только со сверстниками, педагогами, родителями, но и с представителями других культур. Воспитание уважения к себе и другим в раннем детстве будет способствовать толерантному отношению к людям разных национальностей и культур [5].

В международных и национальных законодательных документов о правах ребенка и об образовании, также Концепции приоритетных направлений воспитательной работы в учебных заведениях Республики Молдова ставится задача - приобретение основ личностной культуры, её базиса, соответствующего общечеловеческим духовным ценностям [2]. Формирование межкультурной личности определяют конкретные задачи межкультурного воспитания дошкольников:

- развитие представлений о развитии человечества, об образе жизни человека;
- формирование у детей представлений о многообразии культур в Молдове и в мире, приобщение детей к культурному богатству молдавского и гагаузского народов через традиции и обычаи, игры, фольклор, воспитание позитивного отношения к различным культурам;
- привитие дошкольникам умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;
- воспитание в детях патриотизма, толерантности, гуманности по отношению к другим культурам.

- воспитание уважения к личности и правам другого человека, общественных норм и правил поведения [1].

Научно-обоснованное содержание межкультурного воспитания включает в себя компоненты национальных культур: устное народное творчество, песенное народное творчество, декоративно-прикладное искусство, игры, традиции.

Ознакомление дошкольников с национальными культурами реализуются через интеграцию образовательных областей «Здоровье и моторика», «Я, семья и общество», «Язык и общение», «Науки и технологии» и «Искусство» [1]. Физическое развитие также вносит свой вклад в решение этих задач, т. к. формирование физических качеств, двигательных навыков и умений тесно связано с воспитанием нравственно волевых черт личности. Физическое воспитание необходимо рассматривать шире — как педагогический процесс воспитания личности. Физически развитый человек, крепкий, сильный, здоровый должен быть добрым, терпимым, должен уметь прийти на помощь к тем, кому она нужна и направлять свои умения и силу только на добрые поступки.

Подвижные игры — наиболее доступный и эффективный метод развития личности ребенка при его активной помощи. Игра — естественный спутник жизни и поэтому отвечает законам, заложенным самой природой в развивающемся организме ребенка — неумной потребности его в жизнерадостных движениях. Именно игра даёт возможность ребёнку самому «прожить» то, о чём он узнал в процессе непосредственно-образовательной деятельности. Рассказы о народных традициях не достигнут цели, если не найдут продолжения в играх, изобразительной, театрализованной деятельности. Подвижные игры способствуют воспитанию сознательной дисциплины, воли, настойчивости в преодолении трудностей, приучают детей быть честными и правдивыми.

Используя народные подвижные игры в разных формах физкультурно-оздоровительной работы, мы можем решать развивающие, оздоровительные задачи, а также воспитательные, направленные на формирование личности ребенка, толерантных взаимоотношений в детском коллективе. Особую значимость имеют народные подвижные игры, в которые дети очень любят играть. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей. Через игру формируется у них устойчивое отношение к культуре родной страны, создает эмоционально-положительную основу для развития патриотических чувств. Их решение является более результативным в работе с детьми старшего дошкольного возраста, так как, именно в этом возрасте закладывается фундамент для дальнейшего развития личности ребенка.

Решение задач межкультурного воспитания происходит эффективнее, когда национальная культура естественно вплетается в жизнь группы детского сада, и осуществляется совместными усилиями всех педагогов и специалистов детского сада и родителей.

Целью данного взаимодействия является транслирование объёма знаний, необходимых старшему дошкольнику для развития представлений о человеке в областях истории и культуры, воспитания чувства любви к своей Родине, приобщения к прошлому и настоящему национальной культуры.

Все педагоги учреждений раннего образования через различные формы работы знакомят детей с народными играми, народным календарем, произведениями народно-прикладного искусства, фольклором, основами православной культуры, традициями, бытом, обычаями, что способствует развитию познавательных способностей у детей, формированию высокой нравственности, воспитывает любовь к Отечеству, уважение к предкам, интерес к культуре. «Дела давно минувших дней, преданья старины глубокой...» становятся ближе, понятнее ребенку. Для этого в детском саду и группах должна быть сформирована специальная среда с целью приобщения детей к народной культуре, народному искусству.

В каждой группе приветствуются *Уголки краеведения* (альбомы, папки и дидактические игры: «Моя семья», «Мой город», «Государственная символика», флаг, герб, гимн и др.); подборки дидактических, сюжетно-ролевых, народных, хороводных,

малоподвижных, подвижных игр; а также подборки методической и детской художественной литературы, стихов, народных пословиц и поговорок о патриотизме, героизме, смелости и пр.

В *Уголках для родителей* должен обновляться материал по народному календарю, по народным праздникам «Пасха», «Рождество», «Новый год», «Масленица» и другие.

Наряду с непосредственно-организованной деятельностью, педагоги, совместно с музыкальными работниками организуют праздники: *календарные, фольклорные, обрядовые, дни именин* и т.д. Календарные народные праздники – уникальная возможность для детей и взрослых ежегодно погружаться в мир народных песен, танцев, обрядов, игр и естественным путем освоить духовный опыт своего народа.

Особое внимание следует уделять укреплению связей с родителями. В настоящее время эта работа актуальна и особенно трудна, требует большого такта и терпения, так как в молодых семьях вопросы воспитания межкультурности, гражданственности не считаются важными, и зачастую вызывают лишь недоумение. Работа с семьей в области межкультурного воспитания детей требует серьезного осмысления, нетрадиционных подходов и форм, иначе усилия педагогов окажутся напрасными. Нужно стараться, чтобы родители становились активными участниками педагогического процесса: принимали участие в проведение различных утренников, развлечений, народных праздников, в изготовлении атрибутов, в украшении группы, активно обсуждали вопросы воспитания на родительских собраниях и семинарах.

Дружелюбие, толерантное отношение к людям разных национальностей воспитывается благодаря усвоению детьми определенного круга знаний о других народах: месте жительства каждого из них, главном городе, природных условиях края, народной культуре.

Таким образом, знакомство детей с собственной культурой и приобщение к культуре рядом проживающих народов является основой формирования у них способности воспринимать и уважать этническое разнообразие и самобытность других наций, что способствует развитию толерантных отношений к людям разных национальностей.

Библиография:

1. Межкультурная компетенция. Дидактическое пособие. Кишинев, 2015. Рекомендовано Национальным советом по куррикулуму при Министерстве образования Республики Молдова.
2. Основы межкультурного образования» разработаны в рамках проекта «Межкультурный диалог в Молдове», реализованного в апреле 2010 г. – декабре 2012 г. Национальным советом молодежи Молдовы (НСММ) при финансовой поддержке Швейцарского детского фонда «Песталоцци» (PCF).
3. Министерство Образования Республики Молдова Образовательный Центр ПРО ДИДАКТИКА. Культура добрососедства. Куррикулум по межкультурному раннему воспитанию детей в Республике Молдова. Кишинэу, 2015
4. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. «Жить в мире с собой и другими» - М: «Генезис», 2001.
5. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? – М.: «Генезис», в 4-х томах, 2003-2004.
6. Ianioglo M. Educația intercultural: de la teorie la practică. În: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования", международная научно-практическая конференция. Сборник статей. – Комрат: Б. и., 2023 (A&V Poligraf). pp. 187-191.

**5.3. İNOVAȚIYA TEHNOLOGİYALARI PEDAGOGİKA ÇALIŞMASINDA HEM
DİŞİPLİNA DİDAKTİKASI**

**5.3. TEHNOLOGIİ İNOVATIVE ÎN ACTIVITATEA PEDAGOCICĂ ŞI DIDACTICA
DISCIPLINEI**

**5.3. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И ДИДАКТИКА ДИСЦИПЛИНЫ**

УДК 378.1

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

**TRANSFORMATION OF HIGHER SCHOOL DIDACTICS
IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION**

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, актуальность которой обусловлена цифровой трансформацией образования: в современной высшей школе интенсивно используются дистанционные методы обучения и цифровой контент, применение которых нередко носит ситуативный характер. В настоящее время вокруг дидактики высшей школы формируется круг неисследованных вопросов относительно специфики применения цифрового контента в педагогической практике. При этом, отмечается ряд педагогических сложностей, возникающих в процессе использования нового цифрового контента дидактики в образовательном процессе. Обоснована необходимость принятия мер по разработке контроля посещения занятий на цифровых платформах, контроля личного присутствия обучающихся на занятиях в режиме онлайн. Результаты исследования позволяют систематизировать перечень актуальных вопросов методического обеспечения цифровой трансформации образовательного процесса, решение которых представляет научную и практическую значимость для высшей школы, способствуя разработкам управленческих решений, направленных на повышение качества подготовки обучающихся в вузе

Ключевые слова: трансформация, дидактика, цифровой контент, высшая школа, обучающиеся, преподаватели, цифровизация, образовательное пространство, учебный процесс, цифровые технологии, дистанционное обучение.

The urgency of the problem presented in the title is dictated by the new educational conditions in which teachers are tasked with mastering digital tools for interacting with students in order to develop their intelligence, technological culture, and level of creativity. Modern education is becoming more complicated, and modern educational technologies are integrated with the educational activities of students, increasing the intensity of the educational process [1]. The analysis of domestic and foreign literature on the research problem allows us to conclude that the essence and purpose of the digital content of higher school didactics is to provide the educational process with modern technological equipment in order to improve the quality of mastering educational programs [14]. The main task of higher education is to create optimal conditions for teaching, which will ensure high-quality mastery of the knowledge system by the student. Digital educational technologies contribute to the creation of such conditions [11; 15]. The use of modern digital technologies in the educational process, the implementation of educational programs using e-learning [10] and distance learning tools is one of the most important priorities of educational policy [16].

The COVID-19 pandemic has changed all spheres of human activity, including the education system. In the changed conditions in higher education, priority in the development of educational

programs is given to digital content and distance learning [12]. Currently, in the practice of pedagogical interaction, there are a number of methodological and methodological difficulties in using these educational technologies related to the quality of mastering educational material. In this regard, the topic under study is relevant, since it includes the problem of insufficient awareness of participants in the educational process about the possibilities of digital content of higher education didactics, which leads to a decrease in the quality of training of trainees, as well as to a decrease in motivation for students to study. The unexplored nature of the presented problem can also cause professional burnout of teachers who are not ready to transform and integrate classical teaching methods with digital technologies.

A new direction of pedagogical knowledge is being formed, which is often called «digital didactics», however, some researchers note that «it is more correct to talk about the didactics of the period of digitalization and information and communication technologies» [5, p. 897]. The use of modern information and communication technologies, including the introduction of distance learning, makes it possible to implement educational programs regardless of the location of participants in the educational process. There are several types of digital environments, among which modular digital educational environments play a special role for higher education, as well as distance online education [2].

Taking into account the advantages of modern information and communication technologies, their use is possible for updating students' knowledge; generalization and systematization of material; in the process of studying new material; for practicing skills; control. Previously conducted studies allow us to note that the use of digital technologies and methodological techniques in the learning process is an effective means of activating the cognitive activity of students [3]. The technologies under consideration allow to increase the range of forms of work, accelerate the pace of classes, the share of independent work of students. However, the application of the desired technologies in the framework of the digital transformation of the educational process of higher education requires a more detailed study, since the specifics consist in the practice-oriented skills of participants in pedagogical interaction.

The trend towards digital transformation of education correlates with the earlier direction of higher school development – informatization. Both directions are united by the work on equipping educational organizations with modern equipment for the use of IT tools, but an item is added on the development of digital services and content for educational activities. In recent years, there has been an increase in foreign and domestic scientific publications devoted to the study of the process of digitalization of the educational environment [4; 6; 8], revealing both the difficulties and prospects of the indicated trend. In this regard, it is appropriate to raise the issue of improving the skills of students and teachers in the field of digital technologies, which can also be distinguished as a separate scientific direction.

In the conditions of digitalization of the educational space, a higher school teacher faces a problem related to the revision of his position in the educational process. In a number of publications, trends towards changes in the format of relations between the subjects of the educational process are noted, which is reflected in the transfer of responsibilities and responsibilities as subjects of interaction to the shoulders of each of the participants in the pedagogical process, ensuring an increase in their activity, independence and creative component [9].

The activation of teachers' activities is aimed at improving the system of scientific knowledge, the development of pedagogical skills, the organization of scientific search among students. In this context, the functions of teachers as subjects of the educational process are reduced to constructive, organizational, communicative, gnostic. It is emphasized that the communicative activity of the teacher contributes to the formation of the student's position as a subject of learning. It occurs when the subject and the object of activity are oriented in their actions to each other. In this case, there is a practical activity of the subject directed at the partner, which does not turn the latter into an object, but focuses on him as the second subject of general activity.

N. V. Kuz'mina highlights this fact in her works, emphasizing that a characteristic feature of the object of pedagogical activity is that it simultaneously acts as its subject, therefore, the result of the learning process depends not so much on the activity of the teacher's unilateral influence on students, as on the activity of their interaction. This is especially important to take into account in the practice of pedagogical activity, since a serious mistake is made in it when a false idea is formed about the student not as an independent subject of activity, but only as an object of influence [7]. The activity of the teacher, as a subject of learning, implements a gnostic component, when the student himself acts as an independent subject in relation to the subject of cognition. In this case, the activity of the subject directed at the object of activity does not modify, destroy or reconstruct the student, but is reflected by him and returned in the form of knowledge about the object being studied [18].

On the one hand, the digital transformation of education has opened up new opportunities in the organization of educational activities, but, on the other hand, the abrupt transition to distance learning due to the threat of the spread of the COVID-19 pandemic has set other tasks for the participants of the pedagogical process: mastering the skills of effective work in the digital educational environment [13].

This requires solving not only technical and organizational-pedagogical tasks, but also tasks of the meta-subject level, such as:

- self-organization of educational activities,
- formation of educational motivation,
- self-control skills,
- mastering digital tools and services.

It is important to note that in these conditions, the teacher faces a number of requirements and restrictions on the organization of educational activities and, in fact, designs every lesson, every cycle of educational activity in a new way, using and mastering digital technologies in the process of work.

The requirements that different generations impose on the educational process are reflected in the requirements for teachers of the transformed learning process. For teachers, the emergence of new technologies is associated with the need for continuous professional development [17]. This forces them to adjust themselves and rebuild their methodology and approaches to new paradigms of education.

The fact of a decrease in the quality of the educational process can also be attributed to the fact that teachers have to use new software packages that are difficult for them to use, a significant part of teachers admit that they need technical support in the conditions of transition to a digital learning format. Insufficient Internet speed in some regions remains an important factor that has a negative impact on the distance learning process.

The digital didactic content of higher education opens up new opportunities for interaction between teachers and students, being a «technical bridge» between different generations of users of digital tools. However, in order to maintain the quality of education at a level comparable to traditional teaching methods, it is necessary for teachers to acquire new skills that will ensure competent work in various computer programs.

The use of digital didactic content of higher education in the process of training students can be considered one of the means of activating the cognitive activity of students studying at universities, since it is possible to accelerate the pace of classes, increase the proportion of independent work of students, etc.

During the introduction of distance learning, teachers and students faced the same problems, the search for solutions to which allowed them to form directions for the development of an educational environment that would provide comfort and safety for both teachers and students.

The conducted research allows us to propose for discussion debatable questions about the ethical aspects of digitalization of the educational environment, the prospects for the use of artificial intelligence systems in higher education, the development of a system for monitoring and controlling the presence of students in classes, a system for monitoring the assimilation of educational material,

the independence of tasks based on the implementation of the principles of an individual approach to learning.

Bibliography:

1. Bashkireva, T. V. Conditions for digitalization of education and related health problems of students / T. V. Bashkireva, A. V. Bashkireva, A. V. Morozov, A. I. Evdokimova, M. A. Apsite // In the collection: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020). Сер. «Advances in Economics, Business and Management Research» ed. Dr. A. Nazarov. – 2020. – Pp. 159-162. URL: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.201205.025>
2. Brown, M., Dehoney, J., Millichap, N. The next generation digital learning environment / M. Brown, J. Dehoney, N. Millichap // A Report on Research. ELI Paper. Louisville, CO: Educause April. – 2015. URL: <https://www.digitallernen.ch/wp-content/uploads/eli3035.pdf>
3. Evdokimova, A. I. Pedagogical aspects of the implementation of innovative scientific activity of universities in the national innovation system / A. I. Evdokimova, A. V. Morozov // Izvestia of the Russian Academy of Education. – 2020. – № 3 (52). – Pp. 3-9.
4. Gil', A. V. Modern trends in the development of informatization – digitalization of education / A. V. Gil' // In the collection: A person in digital reality: technological risks // Materials of the V International Scientific and Practical Conference dedicated to the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War. – Tver: TvSTU, 2020. – pp. 306-310.
5. Ivanova, S. V. Transformation of education systems under the influence of global challenges of the modern world / S. V. Ivanova, O. B. Ivanov / In the book: Russia-Italy: cooperation in the field of humanities and education in the XXI century. – Moscow: ISDE RAE, 2021. – pp. 894-914.
6. Kaplan, A. M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster / A. M. Kaplan, M. Haenlein // Business Horizons. – 2016. – Vol. 59. – № 4. – Pp. 441-450.
7. Kuz'mina, N. V. Methods of systematic pedagogical research / N. V. Kuz'mina. – L.: LSU Publishing House, 1980. – 172 p.
8. Morozov, A. V. The use of information technologies in the conditions of digital transformation during the transition of educational organizations to a distance learning format / A. V. Morozov // Human capital. – 2022. – Т. 2. – № 5 (161). – Pp. 73-80.
9. Morozov, A. V. Creativity of a high school teacher / A. V. Morozov // Higher education today. – 2004. – No. 3. – pp. 64-68.
10. Morozov, A. V. Features of network interaction and e-learning in the system of continuing education / A. V. Morozov // In the collection: E-learning in continuing education - 2018 // V International Scientific and Practical Conference. – Ulyanovsk: USTU, 2018. – pp. 249-256.
11. Morozov, A. V. Modern trends in the development of digital education: «for» and «against» / A. V. Morozov // In the collection: Greater Eurasia: development, security, cooperation. Yearbook // Proceedings of the XIX National Scientific Conference with international participation. – Moscow: INION RAS, 2020. – pp. 673-674.
12. Morozov, A. V. Digital educational environment during the COVID-19 pandemic: realities and prospects / A. V. Morozov, E. Yu. Nebrodovskaya-Mazur, I. P. Matveeva // Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research. – 2022. – № 1 (5). – Pp. 25-31.
13. Morozov, A. V. Distance educational technologies and their legal regulation / A. V. Morozov, A. Yu. Tereshchenko // Education and law. – 2020. – No. 3. – Pp. 262-267.
14. Pesha, A. V. The development of digital competencies and digital literacy in the XXI century: a review of research / A. V. Pesha // Education and self-development. – 2022. – Vol. 17. – No. 1. – pp. 201-220.
15. Robert, I. V. Development of the conceptual apparatus of pedagogy: digital information technologies / I. V. Robert // Pedagogical informatics. – 2019. – No. 1. – pp. 108-121.

16. Robert, I. V. Strategic directions of development of informatization of domestic education in the conditions of digital transformation / I. V. Robert // *Human capital*. – 2021. – No. S5-3 (149). – pp. 16-40.
17. Sheveleva, N. N. Professional development of teachers in the field of digital literacy based on the diagnosis of their professional deficits / N. N. Sheveleva, D. A. Makhotin, S. M. Lesin // *Methodology of digital didactics: modern approaches to teaching in Russian* // *Materials of the International Pedagogical Forum*. – M.: PARADIGM, 2020. – pp. 120-131.
18. Zhdanova, T. A. On the question of subject-subject relations in the didactics of higher school / T. A. Zhdanova // *Problems of higher education*. – 2006. – No. 1. – pp. 118-121.

CZU 82.01:37

<https://orcid.org/0000-0002-0568-9615>

NIVELE ȘI SISTEME DE LECTURĂ A OPEREI LITERARE

Șchiopu Constantin

dr. hab ped., prof. universitar

AMTAP, Chișinău, R. Moldova

e-mail: schiopu_constantin@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-0568-9615

Abstract. The article addresses the issue of reading from the perspective of the "author-text-reader" relationship, the concepts of "reading levels", reading systems", "types of lecturers". The author updates a series of theories, opinions, regarding reading, reception, interpretation, which belong to some notorious scholars (M. Dufrenne, H-R. Jaus, P. Cornea, E. Mihăilă), insisting on the status of the reader, the interaction models of the reader with the literary work, on the functions he exercises in the reading process. At the same time, certain methodological benchmarks are drawn regarding the training of the student-reader as the objective-framework of the study of literature as a school discipline.

Keywords: reading, reader, author, reading systems, reading levels, reception, interpretation

Element definitoriu al oricărui proces de comunicare artistică, receptarea operei literare impune întâi și-ntâi lectura acesteia. Paul Cornea definea lectura ca „ansamblul activităților perceptive și cognitive prin care se urmărește identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic” [1, p. 13]. În cazul lecturii și al receptării, procesul de descifrare a semnificațiilor se realizează la diferite grade sau nivele de profunzime. Primul factor ce determină tipul de lectură este însăși structura stratificată a textului artistic, gradul de codificare a mesajului (există texte cu un grad de codificare foarte înalt - lirica lui N. Stănescu, a lui Ion Barbu, romanele existențialiste ale lui Fr. Kafka, A. Camus, care, în cele mai dese cazuri, sunt etichetate de elevii cititori ca „foarte dificile”, „greu de înțeles”), cel de-al doilea fiind receptorul, capacitatea lui de a reține, de a prelucra și de a amplifica informațiile estetice oferite de operă. În același timp un rol deosebit în receptarea sensurilor și semnificațiilor operei îl are experiența de lectură și de viață a destinatarului, viziunea lui asupra lumii și, nu în ultimul rând, cunoașterea de către acesta a particularităților codului literar-artistic. Prin urmare, pătrunderea în semnificațiile ascunse/ în straturile de adâncime ale textului literar, performanțele lecturii depind de competența artistică a receptorului (sensibilitate, imaginație, inteligență, familiarizare cu limbajul textului, cultură etc). Or el poate rămâne la nivelul aparențelor, la așa-zisul sens literal al textului, fapt atestat deseori în practica lecturii. Tudor Vianu numește acest nivel unul al receptării sentimentale. Receptorii respectivi nu sunt în stare să facă anumite aprecieri, judecăți cu privire la operă. Ei sunt preocupați nu de opera însăși, ci de propriile reacții sentimentale, pe care ea le determină, aceste trăiri, de cele mai multe ori, în urma unor noi impresii, fiind ușor

înlocuite cu altele. Având un gust estetic neevoluat, cititorii în cauză își concentrează atenția asupra povesteii și nu doar în cazul unei opere epice, dar și lirice. Astfel, de exemplu, comentariul tabloului de natură din pastelul „Iarna” de V. Alecsandri, în cazul acestor elevi, va lua forma unei parafrazări a textului: „În pastel, se spune că iarna cerne norii de zăpadă, că fulgii sunt asemenea unui roi de fluturi albi, că ei răspândesc fiori de gheață” etc”. Există și un al doilea nivel al lecturii/receptării, când cititorul poate pătrunde în stratul analogiilor/analogic al operei, dar nu-l poate depăși. La acest nivel, numit de Tudor Vianu intelectual-apreciativ sau analitic-intelectual, iar în didactică, productiv, elevul înțelege că în locul faptelor, obiectelor, textul operează cu semne, cu substitute. El demonstrează cunoștințe de interpretare, analizează, emite anumite idei, judecăți, se poate identifica cu personajele, chiar dacă asocierea sentimentului, a trăirilor sale cu diferiți factori intelectuali lasă încă de dorit. Totuși se observă o orientare exagerată asupra aspectului formal al operei. Percepută fragmentar, unilateral, opera nu poate să-i producă cititorului acea trăire, ca treaptă intermediară necesară continuării și desăvârșirii procesului de receptare artistică. Nivelul superior al lecturii/receptării operei artistice este cel sintetic-estetic sau creativ. La acest nivel elevii pot rezolva probleme complicate, operează cu noțiuni abstracte, decodifică ambiguitățile textului literar, emit și formulează judecăți de valoare, explică preferința scriitorului pentru un anumit limbaj etc. Desigur, unele dintre judecățile formulate pot fi obiective, altele – subiective sau de preferință. [6, p. 87].

Potrivit opiniei lui M. Dufrenne, în procesul lecturii, opera își dezvăluie adevărata identitate artistică, obține statutul de obiect estetic, de operă percepută și anume datorită faptului că „a intervenit o conștiință care devine cât mai discretă și mai docilă posibil, dar care operează trecerea obiectului de la întuneric la lumină, din stadiul de lucru la cel de lucru perceput” [2, p. 324]. Prin lecură, susține autorul citat, conștiința receptoare realizează trecerea valorii în sine în valoare pentru toți [2, p. 324]. Așadar, formulăm și o primă concluzie: lectura nu este altceva decât actualizarea textului, în sensul de scoatere a lui din letargie și activizare prin intermediul cititorului (sau al cititorului specializat, critic, istoric literar sau scriitor).

Teoria comunicării literar-artistice accentuează ideea că lectura operei este un act de creație, dar în ordine inversă. În relație cu cititorul (textul deplin conține atât intenția autorului, voalată în spațiul dintre cuvinte, cât și potențialele experiențe ale cititorului de oriunde și de oricând) opera îi furnizează acestuia informații, pe care el, mai întâi, le proiectează într-un model mental al operei citite, după care textualizează acest model într-un discurs critic. Acest statut al cititorului impune condiția recunoașterii lui, în demersurile didactice, ca „partener de dialog, co-răspunzător de destinul estetic al operei” [4, p. 241]. Având acest statut, cititorul își aduce partea sa în investiția comună de măiestrie, talent și libertate, ceea ce asigură semnificația și eficiența umană a operei. Crecetătorul german H-R. Jaus oferă cinci modele de interacțiune a acestora: asociativ (preluarea unui rol în universul imaginar închis al unui act ludic), admirativ (emularea cu un personaj întruchipând perfecțiunea în ordinea înțelepciunii, frumuseții, sfințeniei etc.), simpatetic (autotranspunerea în non-eu și solidarizarea cu eroul în suferință), kathartic (transpunerea spectatorului din universul său pragmatic în situația eroului, pentru ca, prin comoție tragică ori satisfacție comică, să obțină purificarea propriilor pasiuni), ironic (refuzarea identificării, fie pentru a demonstra esența trivială a eroului, fie pentru a demasca procedeele înseși ale solemnizării eroice) [3, p., 264 -297].

Orice comunicare, inclusiv, cea literară, reprezintă un sistem de relații între factorii care o compun. La rândul ei, lectura implică relațiile dintre sisteme și din cadrul sistemului operei literare. Referindu-se la aceste relații și, în special, la cea dintre subiect și obiect, Ecaterina Mihăilă remarcă două atitudini extreme: subiectivismul și scientismul, acestea prefigurând două scheme de lectură - impresionistă și obiectivă. Prima este o lectură a funcției afective a comunicării literare (relația stabilită de cititor cu opera este, în esență, subiectivă), a doua se axează pe analiza obiectivă a operei [5, p.151]. Întrucât caracterul subiectiv al relației „subiect-obiect” persistă permanent într-un demers critic, această subiectivitate este atestată atât la lectura impresionistă, cât și la cea scientizată/ obiectivă. În demersul său, Ecaterina Mihăilă, luând drept criteriu perspectivele teoretice din care e privită opera literară, menționează alte câteva sisteme de lectură: sociologic, fenomenologic, psihologic/ psihanalitic, lingvistic, semiologic, existențialist, matematic [5, p. 151]. La tote aceste metode, care

aduc mai multă rigoare în lectură și interpretare, am mai adăuga și cele tematică, mitologic-arhetipală. Dat fiind faptul că opera literară e parte integrantă a unui proces specific de comunicare (este o artă a cuvântului), că autorul creează dintr-o nevoie de mătrurisire, iar cititorul nutrește dorința de a cunoaște și de a se cunoaște prin intermediul cărții date, o soluție indicată pentru lectură este îmbinarea perspectivelor și a metodelor în funcție de natura operei citite și de intențiile cititorului. Astfel, lectura romanului „Baltagul” de Mihail Sadoveanu, de exemplu, studiat în școală, nu poate să neglijeze abordările tematică (lumea arhaică a satului românesc, sufletul țăranului, păstrător de tradiții și specific național, lăcomia și răutatea, devotamentul ca stări trăite etc.), semiologică (conceptele-semne „viață”, „moarte”, „labirint”, „baltag”, „existență ciclică” etc.), mitologico-arhetipală (mitul transumanței, atestat în balada „Miorița”, ce i-a servit lui M. Sadoveanu ca izvor de inspirație, arhetipurile „soția”, „câinele”, „visul” etc.), structuralistă (textul văzut ca structură: autor, narator, personaj, diegeză, acțiune, conflict etc.). O lectură autentică, indiferent de metoda/perspectiva de interpretare a operei literare, presupune întâi de toate contactul direct, intim, sensibilizator al cititorului cu textul și apoi re-lectura subordonată operației critic-interpretative și valorizatoare. Paul Cornea, referindu-se la funcțiile cititorului, menționa următoarele: de performare, de evaluare și cooperativă. Îndeplinind funcția de performare, lectorul are sarcina de a înțelege, de a afla ce vor să spună semnificații, adică de a decodifica semnele. În acest caz este vorba despre capacitatea lui intelectuală, despre gradul de stăpânire a codurilor, acestea fiind și caracteristicile competenței lectorale. Cea de-a doua funcție îndeplinită de cititor este de a evalua, cu alte cuvinte, de a lua atitudine față de textul pe care îl performează din punct de vedere afectiv (reacții emotive) și axiologic - judecăți de valorizare de tipul: „îmi place”/ „nu-mi place”, „aprob”/„dezaprob” etc.). Funcția de cooperare rezultă din primele două: de vreme ce finalizarea actului de comunicare scriptică atârnă de competența și structura personalității, e firesc ca emitentul unui text să ia în considerare ambii parametri chiar din faza elaborării [1, p. 38 -39]. Funcția respectivă îl pune pe elev în situația de a atribui sensuri operei. În această ordine de idei, P. Cornea scoate în evidență și câteva tipuri de lectori: a) lectorul „alter ego” (acesta se identifică, în mare măsură, cu autorul cărții, a cărui elaborare scriptică se transformă, pe parcurs, în lectură: autorul, în calitate de lector, reexaminează o frază, un paragraf, un capitol, după scurgerea unui interval de timp, ca și cum ar fi opera altuia); b) lectorul „vizat”/destinatarul (e cel pe care îl are în vedere autorul, categoria de cititori cui îi este predestinată cartea - copiii, maturi etc.); c) lectorul prezumtiv/ideal (e cititorul pe care și-l imaginează scriitorul, o proiecție a narcisismului auctorial, un construct fantasmatic de substituție); d) lectorul virtual/implicit/model (are rolul de a prestructura potențialitățile semantice ale textului, prestația lui coincidând cu intenția autorului), e) lectorul înscris (e cititorul reprezentat „în carne și oase” în text și care apare adesea în forma personajului); f) lectorul real/ empiric (e cititorul propriu-zis, dotat cu o identitate social-culturală precisă, cel care citește efectiv textul, fie că i-a fost ori nu destinat, performându-l și evaluându-l, în funcție de cunoștințe, predispoziții, interese, circumstanțe) [1, p. 61 - 62].

Sintetizând ideile expuse pe parcurs, propunem un model al cititorului de literatură artistică, ale cărui caracteristici principale ar fi următoarele: conștientizează natura și esența operei literare ca modelare artistică a cunoașterii și comunicării, ca model subiectiv al realității, a cărui matrice stilistică se află în inconștientul creatorului, ea programându-i originalitatea; distinge fenomenul operelor literare din perspectiva coordonatei „limbaj - mesaj”, „valoare - nonvaloare”; conștientizează statutul său de receptor și de producător al valorilor adăugate/*in actu* ale operei; realizează o coerență între activitățile de lectură a textelor literare și activitățile de interpretare a acestora; poate deosebi propriile activități de lectură/ interpretări de interpretările făcute de alți cititori (critici, cercetători, autori de manuale etc.); este apt să-și aleagă cartea, să-și argumenteze alegerea prin judecăți de valoare.

Evident, acest model se apropie de cel al cititorului virtual, la care se referea Paul Cornea, dar vom reține că un cititor real poate și trebuie să manifeste tendința de apropiere de cititorul virtual, în acest caz, profesorului de literatură revenindu-i această sarcină defel ușoară.

Bibliografie:

1. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998

2. Dufrenne M. Fenomenologia experienței estetice, vol. 1. B: Meridiane, 1976.
3. Jauss H-R. Experiență estetică și hermeneutică literară. B: Univers, 1983.
4. Mașec V.-E. Receptarea artistică. În: Estetica. B: Editura Academiei, 1983.
5. Mihăilă E. Receptarea poetică. B: Eminescu, 1980.
6. Vianu T. Estetica. București: Orizonturi, 2010.

UDC 37.014

[https://orcid.org/0000 0002 6419 0662](https://orcid.org/0000-0002-6419-0662)

SOME ASPECTS OF OPTIMIZATION OF TEACHING PEDAGOGIC AT UNIVERSITIES AND COLLEGES

Akhundova Sevinj,

Assoc. Prof.

Pedagogy and Psychology department,

Baku Slavic University, Baku, 1022, Azerbaijan

orcid id: 0000 0002 6419 0662

Abstract. In the context of reforming the education system of the Republic of Azerbaijan, higher educational system must be able to respond professionally and make changes to the new emerging education paradigm. The problems of optimization the teaching of academic disciplines at the current stage of education is the object of research for many researchers. Optimization of the learning process is one of the main factors for improving the effectiveness of learning with an emphasis on the development of students' individuality.

The article explores the issues of optimization of teaching pedagogy in higher schools. It analyzes the content of the subject matter, methods, forms and object of teaching. The article focuses of the complexity of the optimization process. It explores the role of personal qualities of the teacher in the system of educational process optimization. The principle of optimization of educational process with the features of its implementation are also covered in this article.

Key words: pedagogics, training, growth, intensive, extensive, criteria, optimization, science, innovations, the principles of optimization.

Introduction

Questions of teaching pedagogy are of a current interest in the system of training qualified pedagogical personnel. With the development of sciences, new approaches, methods of teaching serve to enrich the teaching methods of all academic disciplines, including pedagogy. Studying and systematizing the practice of developing teaching methods of training courses is an important factor influencing knowledge assimilation and the formation of skills and abilities of professional activity. Another important factor of the acquisition of knowledge and skills is the process of optimization of the taught subjects. Optimizing the teaching of pedagogy in higher educational institutions is an important factor for improving the effectiveness of teaching.

Pedagogy being a theoretical and applied science consists of a number of divisions: general principles of pedagogics; didactics; study of education; schooling. Theoretical and applied matters of pedagogics are carried out in pedagogical processes. Pedagogical process is a dynamic system with its own structure and components. Its components such as purpose, content, activity and outcome constitute its system, i.e. training system. The structure of the pedagogical system consists of a set of closely interrelated elements:

- students;
- educators;
- main objectives of training and education;
- content of training and education;

- tasks of training and education;
- plan of training and education;
- technical means of training;
- forms of management of training and education;
- main tasks of teaching, training and educational process;
- technology of training and educational process;
- analysis and evaluation of the outcomes of training and educational process.

Constructive pedagogy is a direction that ensures the intensification of the learning process, using active methods and means, as well as pedagogical creativity in communicating with students. The intensification of the pedagogical process is revealed in 8 conditional blocks: the first block, the general final goal is achieved through the setting of small, intermediate goals in various training areas. Intermediate goals should stimulate learners, causing and supporting their desire to achieve them. The second block includes the use of various motivations for the intensive activity of students (the use of incentives, rewards to achieve satisfaction, the manifestation of certain abilities). The third block ensures the optimal intensification of training. It is necessary to increase the load depending on the level of training and taking into account the composition of the audience, setting threshold values for training so that, while ensuring the quality of educational information, it does not create unnecessary tension for the students. The fourth block allows students to efficiently learn material, due to the components of block 5 – the use of active teaching methods in the educational process (problematic conversation, problematic lecture, discussions about the organization of research work, active independent work etc.). The sixth block includes the introduction of computer and information technologies that allow to intensify the educational process, developing the educational and cognitive activities of students. The seventh block stimulates educational activities on self-education, with the aim of identifying and bridging learning gaps. Of great importance is the game training, which is included in the eighth block. Its importance is associated with maximum closeness to real practical activity, the possibility of making individual decisions, the development of an atmosphere of competition and the establishment of an increased emotional mood, to activate and intensify the learning process [1,9,15,16].

Pedagogical system is a complex of organizational and technological support for achieving a set goal. Possibilities of the pedagogical system are identified by the quality depending on management. Productivity of training and education process is based on the continuous improvement of the pedagogical system and its compliance with modern requirements.

Pedagogical system is improved in 2 ways: intensively and extensively. The intensive way is more efficient where the development is achieved at the cost of internal reserves without extra costs or investments, while the extensive way requires additional resources, new means, equipment, technologies and finance to develop the pedagogical system.

Hence, quantitative factors do not grow intensively, and even slightly reduce, but quality improves. Meanwhile, quantitative factors grow in the pedagogical process within extensive development and quality is expected to be achieved. (1 p.234).

Development of the pedagogical process in the intensive way requires innovations. Contradictory issues in pedagogics demonstrate necessity of innovations, as well. The main problems of innovations are: 1) strengthening the motivation of training and educational activities, developing students' interest to learning and reading; 2) increasing the scope of the material learned; 3) ensuring more effective transfer of knowledge, increasing efficiency of learning; 4) eliminating time loss and so on. From this perspective, optimization of education, training and teaching processes is an innovation related to the pedagogical system. Optimization (lat. *optimus* - the best) is selection and implementation of the best available option. Theoretical aspect of optimization consists of operations such as consideration, comparison, and differentiation of synonymous options while its practical aspect is organizing the pedagogical system according to the option with selected innovation, achieving success by solving tasks that are in line with set goals.

According to Y.B.Babanskiy optimization is a purposeful approach to training process. In these approach principles of training, features of a studied subject, a complex of forms and methods, features and capabilities of a class are studied and analyzed in a systematized manner and the best option of building a science-based training process is selected (3).

Q.A.Ilyina holds that optimization is the degree of compliance of an organized system with set goals. She notes that optimization achieved in a certain circumstance may not work in different circumstances. (4, p. 16-17).

Options of achieving the goals of training, education, teaching in the pedagogical system are numerous. Meanwhile under certain conditions the best of the options is implemented. Selection of the best option and its application in the pedagogical system is the main objective of optimization. It is necessary to compare the possible options with high achievements, selecting and evaluating the most effective one. The selected option should ensure that the goal set out in the pedagogical system is implemented.

Criteria, features and indicators should be selected for solution of optimization tasks. From a logical point of view, it is important to have one factor in a criterion.

Criteria for the optimization of teaching of pedagogics are taken as a whole. The cause-and-effect relationships of the processes implemented in the pedagogical system are closely interrelated.

Training and education are considered to be optimized when students and educators are not overloaded in the pedagogical process, and use less time and material to achieve maximum results. Experience shows that excessive loading of students and educators reduces their working ability and adversely affects their health.

In the pedagogical literature two factors related to the optimization of the teaching and education process are taken as the main criteria. The first is achieving the maximum possible outcomes in the development of cognitive activity of students under a certain circumstance, and the second is adapting the scope of given knowledge to the set identified norms and times. According to Y.B.Babanskiy the criteria for the optimization of training are as follows:
- the level of success and education in training according to the real learning opportunities of students;
- adherence to time limits by educators and students (2.10-10-11).

The systematic approach in education is the methodological basis of optimization. All components, common factors of the pedagogical process are taken as a whole for optimization. Although optimization provides for adapting the pedagogical process to present situation and circumstance, it requires the creation of a new circumstance which would govern activities. Activities of students and educators consist of the following successive levels: inadequate, crisis, adequate, optimal. Determining and achieving the optimal level is one of key issues.

To achieve this an educator should acquire teaching skills and knowledge, common factors and principles of teaching, techniques of organizing collective, group and individual activities and be able to carry out the teaching, educating, and developing tasks of the training as a whole. It is by realizing all this, taking them all as a whole, analyzing the whole system and its individual elements that an optimal option can be identified. It is also important to study and refer to the best practices of leading, innovative educators in achieving the optimization.

It is important for optimization of training that an educator has logical, critical and creative thinking. The following personal qualities of the educator also play an important role in this process:

- Demonstration of moral and spiritual values;
- Ethical behavior with students;
- Ability to adhere to norms while taking decisions and acting;
- Social skills, ability to demonstrate pedagogical ethics, etc. (1.p.236)

It is important that optimization techniques of teaching and learning process are taught to students. The optimal organization of the teaching process is one of the basic principles of training. It is fully linked to the content of training, with the law of conditioning the method, means and forms of training. This principle comprises 4 main objectives:

The first objective is defining the optimal content of training. While determining the optimal content of pedagogics as a subject, first of all the number of academic hours required for teaching are taken into consideration. Repetition of materials should be avoided. Topical issues should be preferred. Documents related to the education, training and education such as the State Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan, the Framework Curriculum of Universities and Colleges, the Law of the Republic of Azerbaijan on Education, teacher's ethics should be captured in the teaching material. Teaching of the main sections of the pedagogics should be continuously carried out. It is recommended that divisions be processed in the following sequence:

- Theoretical and methodological issues of pedagogics;
- Theory of education;
- Didactics: theory of education and training;
- School organization and management.

These sections are broken down into several subgroups which in turn are divided into topics. Unimportant, outdated topics which are not based on cognitive activity and do not conform to interactivity and integration should not be captured in the context.

The second objective is complex approach to training goals (education, teaching and development). The goals of the training should be taken as a whole and their implementation should be reflected in content, technology and evaluation. All three goals are taken into account while determining the content. The educating goal is followed by those teaching and developing.

These three goals are taken as a whole in various divisions of the pedagogics. Despite the separation of the sections of the materials such as the theory of didactics and education, the solution of didactic issues should serve to educating students and developing their knowledge. Teaching of the theory of education should also be teaching and directed to the development of knowledge. The three main goals of the training should be carried out in the relevant sections.

The third objective is selecting and applying the optimal means, methods and forms through the purpose and content of the training (lesson).

Optimality should be reflected in the purpose of pedagogics. The purpose of lesson should be rapid teaching of basic issues within less time and means.

Classes should be optimized, and training aids should be used effectively. Implementation of optimally effective methods should be taken into account. Teaching more material within less time should be ensured by using interactive lectures in teaching pedagogics.

In the workshop sessions it is possible to perform the optimization using interactive teaching methods, especially such as brainstorming, research, presentation, observation, discussion, project, didactic games. The mechanism of methods is delivered to the students in theoretical form during lectures on pedagogics, and applications of the methods are practically carried out at workshops. Thus, one or more methods are applied at each workshop.

The forms of school organization and management, same as teaching methods, are taught to students theoretically at lectures and practically at workshops. Also, those are demonstrated to students by using individual, group, couples and collective forms of work at workshops. The structure of lesson is taught to students as per stages by arranging various types of classes like repetition, summarizing, non-standard, class excursion, observation, practice, laboratory work and so on.

Such organization and management of the teaching of pedagogics ensure its optimization, have a positive impact on the cognitive activity of students by making a lesson an interesting and attractive activity.

The fourth objective is properly analyzing and evaluating results from optimization perspective. The learning outcomes that students will acquire in teaching pedagogics should be determined in advance. Students' knowledge and skills should be assessed according to criteria. While determining the outcome of training, the purpose and content should be optimized. Optimization should also be ensured when setting the criteria for evaluating the knowledge. Methods and tools should be selected so that more students can be assessed for knowledge and skills within less time. Creating such optimal

environment in pedagogics classes ensures high results in training. Students gain access to pedagogical knowledge and skills easily.

Peculiar features of the 21st century, especially rapid development of science and technology, flow of information, innovations in education, psycho-social development of youth require optimization of educational and teaching at universities and colleges, as well as, secondary schools.

Results

The analysis of the ways of intensive and extensive development of pedagogical systems has been carried out. The problems of innovation in the process of teaching pedagogy were revealed. A theoretical analysis of the tasks of optimization pedagogical process has been carried out. The conditions and ways of optimization the teaching pedagogy in higher educational institutions were identified and described. Moreover,

- analysis of the intensive and extensive ways of improving pedagogical systems in the literature displayed the effectiveness of the development of pedagogical systems through an intensive way;
- analysis of pedagogical literature has highlighted the need for support of innovative methods for the intensity of the pedagogical process;
- analysis of pedagogical literature made it possible to identify the main innovative methods, as well as increasing the motivation of students, speed at which they can learn the material, and so on.
- observation method in the lessons showed the role of the intellectual and creative potential and personal qualities of the lecturer in the process of optimizing the teaching of the “Pedagogy”;
- Observation method at "Pedagogy" class revealed the following conditions for the effective organization of teaching the course:
 - determination of the optimal content of each topic (and the whole course);
 - integrated implementation of the learning function;
 - selection of optimal means, methods and forms of work and their rational use;
 - use of active teaching methods;
 - optimal analysis of learning results and objective assessment.

References:

1. Ibrahimov F.N., Huseynzadeh R.L. Pedagogics. Textbook. 2 volumes. I volume, Baku, 2013.
2. Babanskiy Y.K. On didactic principles of teaching improvement / Popular Education. 1986.
3. Babanskiy Y.K. Optimization of teaching process. 1977.
4. Plyina T.A. Structural and systematic approach to organization of teaching. Editions 1,2,3. 1972.
5. Jabrayilov I.H. Scientific-theoretical problems of modernization of education. Baku, 2015.
6. Ahmedov H.H. Pedagogics. Textbook. Baku, 2013.

УДК 37(02)

<https://orcid.org/0000-0002-0553-0639>

PARTICULARITĂȚI DE DEZVOTARE A CAPACITĂȚILOR COREGRAFICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Acciu Victoria,

doctor în pedagogie, conducător cercului coregrafic,
Liceul Teoretic Mihail Lomonosov, mun. Chișinău, RM
email: acciuvictoria@mail.ru
orcid id: 0000-0002-0553-0639

Abstract. This article reflects the peculiar properties of the choreographic abilities development of Primary School children. The basic choreographic abilities include: coordination of movements, free orientation in space, rhythm, motor memory, expressiveness of performing dance movements.

Components of abilities, age-related features and stages of their development constitute the theoretical basis of the system of general choreographic education of primary school children.

Activitatea coregrafică a elevilor prin percepție, interpretare și creativitatea propriu-zisă presupune îmbinarea calitativă a unor capacităților speciale. Complexul acestor capacități este determinat de însăși natura artei coregrafice și poate fi numit convențional “coregrafizare”. Dansul ca o sinteză a mișcării și muzicii reprezintă o acțiune la baza căreia se conjugă aspecte motorii de executare și psihice de reglare și dirigare. Astfel, vorbind despre capacitățile coregrafice, trebuie avute în vedere capacitățile motore de “a crea” dansul, cât și particularitatea psihicului de a integra, dirija și coordona acest proces.

Savanții P. C. Anohin, B. G. Ananiev, A. R. Luria ș.a. au stabilit rolul deosebit de important al analizatorului motor în dezvoltarea activității nervoase superioare, precum și influența activității integratoare a creierului asupra motoricii, condiționată de maturizarea sistemului nervos central.

În psihologie (L.S. Vîgotski, S.L. Rubinștein, A.N. Leontiev, A.V. Zaporojeț, P. Ia. Galperin ș.a.) cercetările acțiunilor umane și componentelor motore s-au efectuat preponderent în contextul studierii mecanismelor de dezvoltare a psihicului, atât la nivelul mișcărilor și funcțiilor vizibile cât și la cel ce le determină (cogniție, voință, afectivitate ș.a.). Mai puține lucrări sunt consacrate studierii proceselor psihice, ce “deservesc” nemijlocit structurarea mișcării, problemă aflată în deosebi în spectrul de cercetare a fiziologilor (N. A. Bernștein, P. K. Anohin, E. N. Socolov).

În studiurile din ultimile decenii au fost relevate mecanismele de reglare a motoricii și determinate posibilitățile de perfecționare a funcțiilor motore ale omului. S-a determinat că orice act motor este asigurat de o activitate sumară a analizatorilor și este rodul activității integratoare a scoarței cerebrale (P. K. Anohin, I. P. Pavlov ș.a.). Însăși mișcarea este corectată de către organele senzitive conform principiului aplicării reglării continue. Fapt afirmat și de N. A. Bernștein confirmând că reglarea senzorială este un moment constitutiv al actului motor. Insușind mișcarea, organismul învață reglarea “corectă”. Procesul de coordonare a mișcărilor constă, după Bernștein, în alegerea reglării corespunzătoare.

Conform lui N. A. Bernștein, la etapele inițiale de posedare a mișcărilor voluntare programarea actului motor este realizată cu precădere la nivelurile superioare ale scoarței cerebrale. Pe măsura exersării un număr tot mai mare de componente ale programării se transmit de la nivelurile superioare “coordonatoare” ale sistemului nervos la nivelurile filogenetice mai precoce - subcorticale. Mecanismul acestei transmisiuni reflectă etapa formării legăturilor reciproce dintre subscoarță și scoarță și prezintă temelia fiziologică a automatizării, care la rîndul său stă la baza procesului de deprindere. Trebuie remarcat, că controlul integrator al scoarței în dirijarea mișcării nu se pierde. Creșterea ponderii nivelurilor subcorticale în dirijarea mișcării este importantă, primordial prin faptul, că aceste niveluri sunt deosebit de adaptate la corecția proprioceptivă și posedă o eficacitate sporită de dirijare a mișcărilor; în al doilea rînd, asumîndu-și executarea elementelor periferice ale sarcinii motore, ele asigură evitarea supraexcitării elementelor scoarței.

Cunoașterea mecanismului de automatizare a mișcărilor, prin urmare, și a mecanismului de formare a deprinderilor motore și de dans permit pe baze științifice să se organizeze metodic corect procesul formării lor la elevi.

O perioadă aparte în dezvoltarea atât a analizatorului motor, cât și a funcțiilor psihice superioare este vîrsta școlară mică. “Posedarea deprinderilor psihomotore se răsfrînge în mod considerabil asupra învățării copiilor, inclusiv și asupra însușirii noțiunilor. Anumite deprinderi fizice sunt condiția necesară pentru însușirea multor obiecte de studiu” [13, 235]. După cum remarcă cu justețe N. D. Levitov, la nici o altă vîrstă școlară, activitatea de învățare nu se află într-o legătură atât de strînsă cu starea sănătății și dezvoltarea fizică, ca la cea mică.

Particularitățile anatomo-fiziologice determină capabilitatea copiilor de vîrstă școlară mică de a face eforturi fizice și de învățare, iar particularitățile lor psihice stabilesc capacitatea de instruire.

În acest context apare certă necesitatea educației în domeniile esteticii, dezvoltării fizice și culturii sănătății care ar contribui la menținerea ținutei corecte la elevi, care la rîndul său este o

condiție importantă a activității de interpretare coregrafică. Prin ținuta corectă corpul se păstrează în echilibru și se află în cea mai mică încordare, tonusul mușchilor fiind uniform, asigurând astfel capabilitatea acestora pentru o activitate motrică. Educația ținutei corecte la elevi este marcată prin tendința de a impune menținerea frumuseții și sănătății corpului.

Prin ținută este acceptat poziția obișnuită a corpului uman, păstrată stînd, șezînd, mergînd etc. Se consideră corectă ținuta cînd toate flexiunile coloanei vertebrale sunt uniforme și moderate, capul este plasat înainte, umerii, omoplații și oasele craniului se află pe o linie.

Poziția corectă a corpului, în principal, este determinată de încordarea mușchilor și ligamentelor poziționate la nivelul coloanei vertebrale, și depinde de dezvoltarea uniformă a tuturor grupurilor musculare implicate, cît și de priceperea de a dirija și poseda toate părțile corpului. Ținuta se formează în procesul creșterii, dezvoltării fizice, educației deprinderilor de păstrare a ținutei corecte, care are o însemnătate deosebită la vîrsta școlară mică, fiind legată de particularități anatomo-fiziologice. Sistemul osos al elevilor claselor mici se află în stadiu de formare și osificare a șirii spinării, pieptului, bazinului, membrelor, conținând mult cartilaj. La vîrsta de 7 ani grupurile de mușchi au o evoluție neuniformă astfel, mușchii mari ai torsului sunt bine dezvoltăți, pe cînd mușchii mici ai spinării, care țin coloana vertebrală, sunt încă destul de slabi, sunt în creștere tendoanele, fasciile, ligamentele, deaceia copiilor le este greu să stea nemișcați, să păstreze ținuta corectă, să diferențieze mișcările. Numai spre sfîrșitul acestei perioade copii sunt în stare să delimiteze mișcările.

Pentru formarea ținutei corecte și recuperarea defectelor prezente este necesar ca lucrul cu elevii de vîrstă școlară mică să fie axat pe dezvoltarea uniformă a mușchilor întregului corp și direcționat spre învățarea dirijării propriilor mișcări, educarea deprinderilor de a ține corpul drept, capul ridicat, umerii desfăcuți, abdomenul strîns.

Educația coregrafică atestă o importanță deosebită dezvoltării capacităților de a coordona mișcările cu muzica, de a se orienta liber în spațiul sălii sau alt teren de dans, de a executa elemente de dans conform caracterului expresiv și emoțional. Capacitățile menționate sunt elemente ale psihomotoricii, care spre regret nu sunt elucidate și elaborate suficient în literatura științifică și în metodică domeniului care ne interesează .

Prin psihomotorica după K.Platonov, ca regulă, se înțelege “obiectivizarea tuturor formelor de reflectare psihică prin mișcările determinate de ele”. Savanții propun diferite abordări de studiere a psihomotoricii. O încercare de clasificare a proceselor psihomotore a fost întreprinsă de către K.Platonov, care a divizat psihomotorica în procese senzomotore și ideomotore. Un șir de savanți propun să se studieze psihomotorica ca o manifestare a dinamismului motor al omului, rolul decisiv atribuindu-se analizatorului kinestezic.

Bazîndu-ne pe concepția lui E.P.Iliin, analizăm particularitățile psihomotoricii, luînd în considerare capacitățile motore prin care se înțeleg “astfel de particularități psihologice și psihofiziologice, care asigură activitatea motoră (coregrafică) reușită” [12, 5] și evidentîem grupul de calități psihomotorice, deosebit de apreciable în realizarea cu succes a lecțiilor de coregrafie în școală. În acest grup se includ capacități coordonatoare: de păstrare a echilibrului corpului și controlului tremorului static și dinamic; funcțiile proprioceptive, care includ aprecierea, măsurarea, reproducerea și diferențierea parametrilor spațiali, de forță și de timp ai mișcărilor, memoria de lungă și scurtă durată.

Coordonarea mișcărilor este “caracteristica acțiunilor motore, legată cu dirijarea coordonării, proporționalitatea mișcărilor și menținerea pozei necesare.” [12, 62]

Drept proprietăți eficiente ale activității coregrafice, considerăm următoarele caracteristici ale mișcărilor și reacțiilor: exactitatea mișcărilor în corespundere cu traiectoria și direcția dată; coordonarea mișcărilor – “capacitatea de a învinge nivelurile excedentare ale libertății organului mobil, adică transformarea lui într-un sistem dirijat” [16]; ritmul mișcărilor – repetarea periodică a mișcărilor (sub aspectele spațial, de timp, de forță); ritmicitatea mișcărilor - desfășurarea uniformă, fără întreruperi a unei mișcări în corespundere cu ritmul dat (muzical); exactitatea memorării și reproducerii - capacitatea de a reproduce informația fără a o denatura; expresivitatea interpretării - capacitatea de a transmite prin mijloacele expresivității coregrafice caracterul dansului, ideea lui,

coloritul emoțional, dispoziția. Capacitățile enumerate rezultă din specificul activității coregrafice. Capacitatea, conform teoriei elaborate de B. M. Teplov, există în permanentă mișcare și dezvoltare (dezvoltarea se realizează într-o activitate concretă) și depinde de predispoziții individuale înnăscute. Acestea pot fi divizate în capacități speciale caracteristice unui tip concret de activitate (pentru cea coregrafică sunt importante însușiri de natură fiziologică - abilitate, plasticitate etc. și de natură muzicală - sensibilitatea emoțională la muzică etc.) și capacități generale pentru orice tip de activitate. Problema nu constă în determinarea capabilității coregrafice a unui sau altui elev, ci în aflarea capacităților lui speciale și căilor lor de dezvoltare.

Legitățile generale de dezvoltare motoră normală sunt:

1. Dezvoltarea funcțiilor motore se realizează pe calea continuității și stadialității. Pentru dezvoltarea unei sau altei funcții este necesară formarea anumitor premise, care constituie baza viitoarei funcții. La baza oricărei mișcări coregrafice se află mișcarea cotidiană propriu zisă care poate fi în continuare perfecționată și transformată în mișcare de dans.

2. Stadiile în dezvoltarea funcțiilor motore se realizează succesiv. Astfel, copilul, fiind în stadiul perfecționării unor sau altor deprinderi de mișcare, începe concomitent să însușească altele noi. De exemplu, însușind elemente ale dansului clasic, elevul poate concomitent începe însușirea mișcărilor dansului popular, de estradă etc.

3. Pe măsura maturizării motore apare posibilitatea de diferențiere și izolare a anumitor mișcări. Sunt diferențiate mișcările capului de mișcările torsului etc.

4. Dezvoltarea funcțiilor motore are loc conform principiului cefalocaudal: dezvoltarea mișcărilor spontane începe de la cap spre membrele superioare, apoi spre cele inferioare. Coordonarea deprinderilor motore se perfecționează în aceeași consecutivitate. De aceea la copil se formează mai întâi mișcările voluntare ale capului, brațelor, apoi picioarelor.

5. Dezvoltarea funcțiilor motrice se perfecționează de la proximal la distal, adică mișcările părților corpului plasate mai aproape de linia medie a corpului, se formează mai devreme, decât mișcările părților mai îndepărtate. De exemplu, la început se dezvoltă mișcările umerilor, antebrațelor, apoi brațelor, degetelor.

Caracterizând perioada de dezvoltare a motoricii la elevii de la 7 la 10 ani, N.A. Bernștein remarcă, că mijloacele de constituire a mișcării copilului constau din două componente – forță și exactitate, care se dezvoltă treptat. [4] Bazându-se pe dezvoltarea câmpului spațial, în deosebi a subnivelului [C2] piramidal, relaționat cu nivelurile corticale, savantul consideră că această vîrstă este cea mai oportună începerii instruirii și antrenamentului.

Trebuie de menționat că câmpul spațial realizează coordonarea și percepția exactă obiectivă a mediului ambiant prin antrenarea tuturor organelor de simț în deosebi a aferenței optice, reperînd pe experiența anterioară păstrată în memorie. Acest nivel determină începutul și sfîrșitul, oportunitatea, precizia și exactitatea mișcării. [4]

Cele mai vechi și de bază mișcări ale nivelului spațiului sînt cele ale locomoției, care prevede deplasarea corpului în spațiu. N. A. Bernștein scria: “Mișcările tipice ale nivelului câmpului spațial duc totdeauna de undeva, undeva și pentru ceva.” Această caracteristică aforistică indică asupra faptului că astfel de mișcări au parametri topologici și metrici, care sunt direcționați totdeauna spre scop, duc la un anumit rezultat final, iar mișcările sunt conștientizate.

În literatura psihologică sunt multiple cercetări consacrate studierii percepțiilor reprezentărilor spațiale, cît și formării a noțiunilor despre spațiu la copii.

Terminul de “reprezentări spațiale” comportă conform conținutului său un caracter sintetic. Aici se referă reprezentările despre formă, poziție, mărime, distanță, direcție și alte raporturi și legături spațiale.

Forma elementară de orientare în spațiu se formează la copii încă în perioada prunciei. Dezvoltîndu-se treptat deja la vîrsta preșcolară se formează cunoștințele elementare despre spațiu și se pun temelile pentru reprezentările spațiale elementare, necesare copilului pentru a se orienta corect în lumea înconjurătoare. Odată cu debutul școlar se extinde considerabil volumul acestor cunoștințe, ridicîndu-se cerințe față de nivelul lor de diferențiere și crește gradul de abstractizare și generalizare

a criteriilor și raporturilor spațiale. În acest plan școala primară reprezintă o etapă nouă de dezvoltare a copiilor. Particularitățile percepției și reprezentărilor spațiului la elevii începători sunt reflectate într-un șir de cercetări (B. Ananiev, O. Galkina, I. Lompcher, P. Sorokun, F. Șemeakin ș.a.).

P. Sorokun remarcă, că, la elevii de vîrstă școlară mică, se observă o dispersare în formarea reprezentărilor spațiale, deoarece la această vîrstă analizatorii vizual și optico-motor răspunzătorii de reflectarea spațială nu formează încă un “organ funcțional” unitar măturizarea căruia se finisează doar la vîrsta școlară medie. Însă datele multor cercetări demonstrează că și la vîrsta școlară mică se poate forma această legătură pe cale experimentală în procesul unei instruirii practice speciale.

Formarea reprezentărilor spațiale, în opinia multor cercetători, necesită ca în procesul pedagogic să fie create trei condiții importante:

1. Acumularea experienței de diferențiere și distincție a criteriilor și raporturilor spațiale de către copii. Acest proces necesită includerea diferitor analizatori atît în cadrul observărilor, cît și în activitatea practică a elevilor. Exercițiile de distincție și diferențiere asigură baza senzitivă ale reprezentărilor spațiale.

2. Achiziționarea a cunoștințelor verbale despre criteriile și raporturile spațiale de către copii. Acest proces trebuie să se afle în corelație cu practica de diferențiere și distincție. Denumirile, definițiile, regulile asigură abstractizarea și generalizarea în reprezentările spațiale.

3. Acumularea experienței de folosire a reprezentărilor spațiale în activitatea de gîndire în procesul rezolvării diferitor sarcini de către copii.

Dificultățile pe care le întîmpină copii la perceperea reprezentărilor spațiale sunt scoase în evidență în cadrul instruirii diferențiate a acestora. Anume diferențierea reprezentărilor spațiale este primordială pentru activitatea coregrafică, dat fiind faptul că elevul se mișcă în dans în sensul dat, conform traiectoriei punctelor sălii acceptate în coregrafie și în armonie cu mișcarea colegilor săi.

În spațiu omul se orientează în baza a două sisteme: după părțile propriului corp (sus - jos, față - spate, dreapta - stînga) și după punctele cardinale (nord-sud, est-vest). Aceste noțiuni servesc drept baza pentru sistemul convențional de divizare direcționată a sălii, alcătuit de A. Ia. Vaganova (vezi fig. 1). Schema menționată se practică larg în instruirea coregrafică. În ea sunt indicate punctele sălii și sensurile corespunzătoare după care se orientează elevii în desenul-dans.

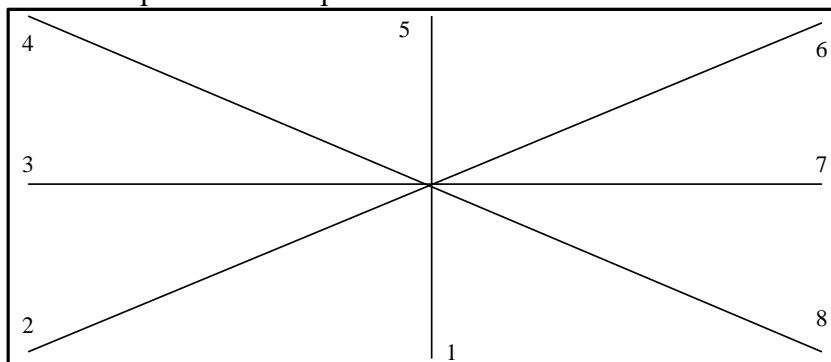


Fig. 1

Axele corpului uman sunt baza senzitivă primară pentru determinarea sensurilor. Copiii la început însușesc diferențierea sensurilor pe axa verticală (sus - jos) și pe cea orizontală (față – spate), ceva mai tîrziu cu anumite dificultăți percep deosebirile părților dreapta și stînga.

B. Ananiev indică asupra faptului că distingerea părților dreapta și stînga de către organele senzitive și mecanismele de mișcare depind de activitatea în comun a emisferelor cerebrale, funcție care se formează treptat.

În cadrul instruirii primare în procesul achiziționării cunoștințelor și însușirii diferitor tipuri de activitate instructivă elevilor li se consolidează asociațiile motore, vizuale și verbale, li se perfecționează mecanismele de funcționare a emisferelor cerebrale, astfel formîndu-se diferențierea, distincția reprezentărilor sensurilor. Elevii treptat trec la operarea prin gîndire a direcțiilor și sensurilor.

În lucrarea lui I. Lompcher [14] sunt descrise treptele de dezvoltare a distincției sensurilor de dreapta și stînga la copii. Treapta începătoare constă în stabilirea legăturii nemijlocite a sensurilor cu părțile propriului corp. Copii încep a distinge mîna dreaptă și stîngă, organele perechi și părțile propriului corp în ansamblu. La această treaptă copilul poate stabili poziția dreapta sau stînga a unui obiect numai de la sine, punct inițial al orientării servind poziția propriului corp.

O altă etapă importantă în dezvoltarea copiilor este trecerea la percepția relativității direcțiilor și posibilitatea transferului definițiilor asupra altor obiecte. Această particularitate e legată de priceperea de a intui poziționarea la 180° și a înțelege expresia “din dreapta” sau “din stînga” de la alte obiecte. Drept exemplu poate fi dată stabilirea raportărilor spațiale dintre trei obiecte, cînd cel din mijloc este plasat concomitent în dreapta unuia și în stînga altuia. Lompcher demonstrează că la elevii de vîrstă școlară mică distingerea relativității sensurilor se observă numai în situație demonstrativă, cînd ei văd nemijlocit plasarea obiectelor în raport unul față de altul.

O înțelegere mai abstractă a relativității sensurilor și reprezentărilor lor proiective este următoarea treaptă a dezvoltării copiilor. Această treaptă nu poate fi atinsă de toți elevii școlii primare. Se poate presupune că aceasta depinde în mare măsură de numărul de exerciții practice efectuate de elevii de vîrstă școlară mică prin operarea în gînd a direcțiilor și sensurilor. În cadrul orelor de coregrafie și ritmică este subapreciată semnificația acestui factor pentru dezvoltarea elevilor de etate școlară mică.

Acumularea și dezvoltarea reprezentărilor spațiale în procesul instruirii devine condiție și reper pentru însușirea altor cunoștințe și pentru dezvoltarea capacității cognitive la elevii școlii primare.

Paralel cu capacitatea de orientare liberă în spațiu, în activitatea coregrafică interpretativă este importantă disponibilitatea de coordonare propriu-zisă, adică coordonarea mișcărilor diverselor părți ale corpului. Componentul motor este obligatoriu la orice reacție și stare emoțională. Particularitățile de manifestare a stării emoționale pot fi determinate după mimica - mișcările expresive ale mușchilor feței de exteriorizare a sentimentelor, după gest - mișcarea evocatoare a mîinii, după pantomimică - mișcări sugestive ale întregului corp, după mimica vocală - proprietăți nuanțate ale vocii. Percepția exprimării externe a emoțiilor excită trăiri și reacții emoționale de răspuns, jucînd un rol deosebit atît în comunicarea dintre oameni, cît și în transmiterea și percepția informației coregrafice.

După cum s-a remarcat, la 7 ani încă se mai observă diferențierea insuficientă a mișcărilor. La aceste mișcări se referă și cele expresive. De exemplu îndeplinind exercițiul de a deschide larg ochii, elevii mai deschid gura, dau capul în urmă. Elevii de vîrstă școlară mică cunosc gesticularea și se pot folosi de ea. O mare parte din copii la debutul școlarizării în clasele primare pot lua poza necesară, însă sunt și copii, care din cauza slabei diferențieri a mișcărilor, nu pot executa sarcini de tipul: înmărmurește, ia poza copacului care se apleacă etc.

O condiție determinantă a dansului constă în coordonarea mișcărilor cu muzica, care depinde nu numai de capacitățile motore ale individului, dar și de cele muzicale, de simțul muzical al ritmului.

Simțul ritmului muzical este de natură motoră și emoțională, avînd la bază percepția expresivității muzicii. Deoarece dansul include muzica sau ritmul muzical, simțul muzical-ritmic ca una din capacitățile muzicale de bază (după Teplov) intră în lista obligatorie de capacități necesare pentru activitatea coregrafică eficientă. În cadrul orelor de dans la vîrsta școlară mică simțul muzical al ritmului poate fi dezvoltat prin priceperile de a deosebi tempo rapid și lent pînă la perceperea ritmurilor de diferită complexitate.

Un rol important în interpretarea coregrafică se acordă memoriei motore, adică memorizării mișcărilor și sistemelor lor.

Caracterul emotiv al percepției, marea impresionabilitate permit elevilor de etate școlară mică de a memora mult și rapid. La această vîrstă este dezvoltată memoria vizual-auditivă și cea motoră. Se evidențiază și memoria emoțională a simțurilor și trăirilor. Elevul de vîrstă școlară mică memorizează mult mecanic. Însă pe măsura ce materialul coregrafic se complică, acest tip de memorie este insuficient, treptat se include un alt tip de memorie – cel de intermediere, memoria logică.

V. D. Șadrikov divizat deosebirile individuale ale memoriei în particularități, care se pot fi delimitați ca criterii de productivitate ai memoriei.

La acestea se referă:

- volumul memoriei – indicile numeric al productivității proceselor mnemonice (cantitatea de material care poate fi reprodusă nemijlocit după o percepție unitară);
- exactitatea memorizării și reproducerii - capacitatea de a reproduce informația, fără a fi denaturată;
- durabilitatea memorizării - activitatea maximă de păstrare pe îndelungata a materialului memorizat;
- viteza memorizării – timpul necesar pentru memorizarea integrală a materialului. (222, 183-184)

Toate capacitățile memoriei sunt importante pentru ocupația elevilor în cadrul orelor de coregrafie. Experimentînd curriculum-ul elaborat la educația coregrafică pentru școala primară, noi am efectuat observări asupra dezvoltării capacității elevilor de a memoriza și reproduce exact informația coregrafică, deoarece la această vîrstă este important de a le forma inițial deprinderi muzical – motore corecte.

Prin deprindere înțelegem priceperea acumulată ca rezultat al învățării și repetării de a rezolva sarcini cu exactitatea și viteza dată. [16, 205]. Din definiție urmează că deprinderea este o acțiune bine formată, într-o structură dinamică în care intră componente cognitive: imaginea senzo-motoră a spațiului de lucru, imaginea actului interpretativ, programa de acțiune și control (curent, final) pentru perfectarea lui, cît și componente interpretative (motore), incluzînd procese corecționale.

Procesul de formare a deprinderii motore se împarte convențional în etape, numărul cărora este diferit la diversi autori. Fiziologii vorbesc despre trei stadii, pedagogii și psihologii de trei – șase stadii. Considerăm mai oportună concepția lui V. D. Maznicenco și E. P. Iliin care examinează cinci stadii.

Primul stadiu este legat de formarea la elevi a noțiunii și reprezentării vizuale despre mișcări sau combinații ale mișcărilor. Principalele canale de obținere a informației sunt cel vizual (demonstrarea mișcărilor) și auditiv (explicarea pedagogului).

Al doilea stadiu este legat de etapa inițială de executare a mișcării învățate. Ea se caracterizează printr-o iradiere mare de excitare a centrelor nervoase cu insuficiența frînării interioare și neordonarea proceselor sistemului nervos.

Al treilea stadiu se caracterizează prin concentrarea excitației în acele centre nervoase, de care este nevoie la dirijarea actului motor dat. În atare mod se începe formarea stereotipului dinamic.

Al patrulea stadiu constă în automatizarea acțiunii. Tehnica mișcării se execută stabil. Controlul după mișcări se realizează din contul semnalelor proprioceptive, iar legătura vizuală inversă trece pe planul doi.

Al cincilea stadiu constă în formarea priceperilor de ordin superior, care se caracterizează printr-o tehnică variativă liberă.

Pentru a ușura atît înțelegerea naturii deprinderii de mișcare, cît și crearea graficului de învățare a unor astfel de deprinderi, este necesar de a examina tipul de sarcini, aplicabile la aceste deprinderi. Elaborarea sarcinilor psihomotore în comparație cu sarcinile cognitive abea debutează, însă sînt deja ponderabile, fapt elucidat de Harrovv. [19] Abordarea lui Harrovv amintește de taxonomia lui Bloom, și are șase niveluri.

Primul și al doilea niveluri înseamnă reacții reflexive elementare motore la stimulatori ca: tîrîre, mers, săltare.

Nivelurile trei-patru pun în acțiune mai multe mișcări motore generale. Harrovv îi conferă acestui nivel capacități perceptive. Aceste capacități se referă la tipurile de învățare, care se practică în primii ani de școală. Din acțiunile de acest nivel fac parte: apucarea, săritul, mîncarea, scrisul, echilibrul, îndoirea, desenarea după memorie, deosebirea palpabilă, căutarea. În baza lor se constituie unele din deprinderi, care determină studiere la stadii mai tîrzii de învățare în școală.

Capacitățile nivelului cinci se formează din cele mai simple mișcări, care includ folosirea instrumentelor și mijloacelor auxiliare. Ele sunt legate de mișcări continui, care au nevoie de mici eforturi sau raționamente. Drept exemple de acțiuni de acest nivel sînt dansul, patinarea, dactilografierea, cîntatul la instrumentele muzicale.

Și în cele din urmă, la nivelul șase se formează mișcări expresive, descrise în termeni de tipul: “se mișcă expresiv, emoțional.” Exemple de astfel de mișcări sunt “zîmbetul enigmatic”, “mimica feței, care reflectă dispoziția”, “desenatul profesional” etc.

Particularitățile psihologice de vîrstă și cele psihofizilogice de dezvoltare a capacităților muzicale și motore la elevii de vîrstă școlară mică, care rezultă din specificul activității coregrafice, legitățile dezvoltării normale a motoricii elevilor și cunoștințele despre mecanismul automatizării mișcărilor, ne-au permis să stabilim următoarele niveluri de dezvoltare a le “coregrafizării”.

Primul nivel – nivelul diferențierii insuficiente a mișcărilor muzicale.

Al doilea nivel este nivelul interpretării conștientizate a elementelor dansului.

Al treilea nivel este nivelul de interpretare expresivă a studiilor coregrafice sau dansurilor.

În conformitate cu nivelurile de dezvoltare a “coregrafizării”, avînd în vedere specificul activității coregrafice, au fost delimitate următoarele etape în formarea activității de interpretare la lecțiile de coregrafie în clasele primare:

Prima etapă – formarea deprinderilor muzical- motore de bază.

Etapă a doua - dezvoltarea mișcărilor de interpretare conștientă, expresivă, emoțională a dansului, precum și învățarea de însușire liberă a spațiului sălii la mișcarea după desenul dansului.

Etapă a treia - dezvoltarea interpretării conștientizate, sincronice a studiilor coregrafice sau a dansurilor în colectiv, în perechi.

În atare mod, particularitățile dezvoltării psihomotoricii la elevii de vîrstă școlară mică, componentele și mecanismele de formarea a activității de interpretare a deprinderii de mișcare, cît și evidențierea nivelurilor de dezvoltare a “coregrafizării” și etapele de formare a activității de interpretare în cadrul orelor de coregrafie în școala primară au determinat reperele organizării componentului curricular – interpretarea proprie.

Stabilirea capacităților coregrafice, selectarea etapelor și nivelurilor permit dezvoltarea pe bază științifică a “coregraficității” la elevii claselor primare.

Bibliografie:

1. Ананьев Б. Г. Пространственное различение. Л., Изд. ЛГУ, 1955
2. Ананьев Б. Г. Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М. : Просвещение, 1964
3. Бернштейн Н. А. О построении движения. М., 1974
4. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М.: Физкультура и спорт, 1991, 228 с.
5. Галкина О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе. Москва, Изд. АПН РСФСР, 1961 , 99 с.
6. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий. /В сб.: Доклады на совещании по вопросам психологии 3-8 июля 1953 г. М., 1954, с. 188.201
7. Головей Л. А. Опыт изучения психомоторной организации человека: Автореф. дисс. ... канд. психолог. наук. Л., 1973, 24 с.
8. Давыдов В. В., Эльконин Д. В., Маркова А. К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. / В кн.: Проблемы общей возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1978, с. 180-205
9. Дубровина Т. Учителю о физиологии и психологии младшего школьника. Методические рекомендации. НИИ Педагогика и Психологии, Кишинев, 1988, 63 с.
10. Запорожец А. В. Психология. Изд. 3-е испр., доп. М.: Просвещение, 1965, 240с.
11. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960

12. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания: Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. – 2114. Физ. воспитание. М.: Просвещение, 1983, 223 с.
13. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1964, 478 с.
14. Ломпшер И. О развитии понимания детьми некоторых пространственных отношений. Автореф. дисс.... канд. педагог. наук. Л., 1958, 17 с.
15. Сорокун П. А. Формирование и развитие пространственных представлений у учащихся. /В кн.: Восприятие пространства и времени. Л.: Наука, 1969, с. 48-49
16. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Учеб. Пособие, М.: Издательская корпорация Логос, 1996., 320 с.
17. Шемякин Ф. Некоторые актуальные проблемы исследования пространственных восприятий и представлений. / В кн.: Восприятие пространства и времени. Л.: Наука, 1969, с. 32-35
18. Шипилова С. Г. Комплекс ритмической гимнастики. Кишинев: Universitas, 1992, 100 с.
19. Harrovv A. A Taxonomy of the motor Domain. N. Y., 1972
20. Larousse. Dicționar de psihologie. N. S. traducerea L. Gavrilu Univers Enciclopedic. București, 1996, p. 347

CZU 37(02)

<https://orcid.org/0000-0002-0553-0639>

PROBLEMELE EDUCAȚIEI PRIN ARTA COREGRAFICĂ A COPIILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL CONTEMPORAN

Acciu Victoria,

doctor în pedagogie, conducător cercului coregrafic,
Liceul Teoretic Mihail Lomonosov, mun. Chișinău, RM
email: acciuvictoria@mail.ru
orcid id: 0000-0002-0553-0639

Abstract: The article explains the main problems of choreographic education in the Republic of Moldova. It draws attention to the contradiction between educational potential of the art of dancing and the way it is used in the children's general education. The author proposes to look for the ways of enhancement for the existing system of children's development with the help of dancing in its scientific meaning and study.

Una din sarcinile de bază ale învățământului artistic contemporan constă în folosirea integrală a posibilităților educative ale genurilor principale de artă.

Arta dansului a intrat în viața multor elevi contemporani, însă mai există un mare decalaj între posibilitățile educative ale coregrafiei și realizarea acestora în practică, adică între ceea ce poate oferi arta dansului fiecărui elev și ceea ce este în stare fiecare elev să însușească și să practice.

Mai întâi, această problemă vizează sistemul de învățământ și educație artistică în ansamblu: tetru, săli de spectacole, cluburi, activitate de amatori, radio și TV, cinema, presă, literatura etc. În cea mai mare măsură acest sistem se extinde asupra unui cerc relativ îngust de oameni (în principal populația urbană a Republicii Moldova).

Este important să se menționeze că domeniul educației coregrafice este puțin cercetat atât la nivel teoretic, cât și la nivel practic. Materialele didactice existente sunt orientate, în principal, la revizuirea abordărilor depășite ale educației coregrafice. De către noi au fost studiate lucrările de bază în acest domeniu. Analizarea și compararea conform scopurilor, conținutului, metodelor de instruire au permis clasificarea și repartizarea acestor lucrări conform orientării la educația coregrafică, la dezvoltarea muzicalității, la dezvoltarea psihică și spirituală.

Cu toate că există o varietate de abordări privind educația elevilor prin mijloacele dansului, în practica învățământului din Moldova. Acest proces se realizează, în genere, în sistemul de lucru pe cercuri și în cadrul orelor de ritmică.

În toate indicațiile metodice pentru pedagogii de coregrafie, scopurile educative sunt numai declarate, în conținutul acestor lucrări se reflectă doar metodică de învățare a interpretării care este direcționată numai la formarea repertoriului de dans. Anume repertoriul deosebește grupa inferioară de cea medie și respectiv de cea superioară, dar nu scopurile, conținutul și tehnologia de învățare. În programe există gândul că în numerele de dans trebuie să fie concentrat potențialul educativ de bază pentru ca în activitatea lor elevii să asimileze idei vitale, valori ale existenței etc. Preponderența acordată repertoriului sârăcește nemijlocit procesul de educație prin mediatizare coregrafică, transformându-l în învățarea reproductivă a numerilor de dans.

Pentru școala contemporană, unde se face ritmica, se folosesc în principiu programe la ritmică pentru școlile normale și școlile musicale, care, în mare parte, poartă un caracter duplicitar și servesc drept cale de educație muzicală. Însă și sarcinile de educație musical-motrică și estetică, în opinia noastră, sunt rezolvate parțial.

Argumentarea insuficientă a tezelor teoretice, care stau la baza programelor și indicațiilor metodice pentru pedagogi, a dus la aceea că în practica educației coregrafice se înregistrează goluri esențiale. Acestea sunt evidente în baza analizei activității cercurilor de dansuri populare, de estradă, clasice, de gală, lecțiilor de ritmică și coregrafie în diferite școli ale municipiului Chișinău.

O analiză a activităților cercurilor și lecțiilor de ritmică s-a efectuat, având drept scop să se stabilească:

- ce se formează prin mediatizarea dansului la elevi: cunoștințe, capacitate, atitudini;
- ce tipuri de activitate coregrafică practică elevii;
- ce obiective se pun și cu ajutorul căror metode, procedee, forme se rezolvă;
- ce metode de evaluare a rezultatelor se utilizează.

Cu ajutorul datelor obținute s-a constatat că în cadrul lecțiilor de ritmică, cât și în cadrul activităților la cercuri se rezolvă doar problemele dansurilor pentru concerte, ceea ce înseamnă că se realizează numai sarcini de dezvoltare musical-motrică a elevilor. În această muncă pedagogul utilizează metodică profesională de învățare a interpretării, excluzând din metodele sale pe cele specifice artei și elevilor de vîrsta școlară mică: jocuri, intrarea în rol, crearea circumstanțelor emoționale, povestirea vie, utilizarea tipurilor contigui de artă sintetică etc.

Lipsa programelor naționale și, respectiv, a indicațiilor metodice pentru pedagogi, determină un nivel scăzut de realizare a valorilor coregrafice naționale în educația elevilor.

Programele orientate spre repertoriu sunt preluate de multe pedagogi ad literam. De aceea în cadrul activităților se învață dansul de dragul dansului, de dragul repertoriului pentru programul de concert. În astfel de condiții și circumstanțe, elevul apare ca un instrument, dar nu ca un subiect al educației.

Cercurile de dans, iar uneori și lecțiile de dansuri și ritmică în marea lor majoritate au o direcționare îngustă: numai dansuri de gală sau numai de estradă. Limitarea educației coregrafice la unul din tipurile de activități, la un singur tip de dansuri reduce posibilitatea folosirii întregului potențial educativ al artei dansului.

Predominarea metodicii coregrafice profesioniste prevede un singur tip de lecție de dans, componentele structurale ale căruia sunt: încălzirea și antrenamentul, ceea ce orientează la folosirea prioritara a onora și acelorași metode, în principal, cu caracter reproductiv: demonstrare, executarea exercițiului după model, explicarea, conducerea etc.

Paralel cu tendința generală existentă în educația coregrafică, unele colective și clase, datorită intuiției, inovației și experienței pedagogilor-coregrafi, se deosebesc prin realizări în repertoriu, prin atmosfera din colectiv, prin capacitățile musicale, motrice, intelectuale, de creație și cunoștințele elevilor. În activitatea sa pedagogul unui asemenea colectiv ia în considerare particularitățile vârstei, specificul artei, nu numai la montarea numărului de dans, dar nemijlocit și în procesul de educație.

În așa mod, pentru a reduce decalajul dintre posibilitățile artei și modalitățile lor reale de a fi folosite în practica pedagogică, se impune o atenție deosebită perfecționării conținutului și metodelor de educație coregrafică pe calea elaborării teoriei educației coregrafice și strategiei de realizare practică a ei.

Bibliografie:

1. Coroi E., Acciu V., Stînga A. Educația culturală. Obiectivele generale./În: Obiectivele și finalități ale învățământului preuniversitar, Chișinău, 1992, p. 92-94
2. Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău, Editura ARC, 1996, p. 223
3. Terentii M. Concepția dezvoltării învățământului superior. Făclia, 1993
4. Королева Э. А. Танец и художественная культура. От возникновения человека до первых великий цивилизаций. Минск: Армита-Маркетинг, Менеджмент, 1997, 189 с.

CZU 37.016:82

<https://orcid.org/0000-0003-4406-7058>

INTERPRETAREA OPEREI LITERARE ÎN CONTEXT TRANSDISCIPLINAR

Vîlcu Marcela,

dr. șt. ped., UPS „I. Creangă”, Chișinău, R. Moldova

valcumarcela@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-4406-7058

Abstract. The article addresses the problem of interpreting the literary work in a transdisciplinary context. The author proposes a series of theoretical and methodical benchmarks regarding the organization and conduct of the lesson-screening. Thus, the conditions for organizing the lesson-screening, its types according to the purpose pursued in the process of interpreting the literary work, the underlying principles, as well as the advantages of this interactive form of organizing the students' activity are highlighted.

Keywords: literary work, interpretation, teacher, student, transdisciplinarity, screening lesson, conditions

Lectura, receptarea și interpretarea operei literare sunt activități de bază, indisolubile studierii literaturii ca disciplină școlară. Or curriculumul de limba și literatura română stipulează că obiectivul-cadru al studierii acestei discipline este educația literar-artistică a elevului, definită de Vlad Pâslaru ca „formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic iminent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii” [2, p. 23]. În contextul formării cititorului, având în vedere tendința tot mai mare de estompere a granițelor dintre domenii, abordarea transdisciplinară este o cale eficientă de descifrare a semnificațiilor operei literare. În această ordine de idei, C. Șchiopu sublinia că „transdisciplinaritatea, precum și interdisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea sunt intrinseci demersurilor de interpretare a unor texte artistice, că în cele mai dese cazuri, profesorul/ elevii sunt nevoiți, prin însuși datul operei, să facă anumite conexiuni între diferite discipline, să transfere metode din diverse domenii ale cunoașterii în cel al literaturii și să le aplice în vederea interpretării textului artistic.” [3, p.163]. Privită din perspectiva transdisciplinarității (a situării literaturii în domeniul altor arte), lecția-ecranizare a operei literare rămâne cea mai eficientă formă de organizare a activității elevilor.

Mai întâi, trebuie de precizat că din multitudinea de surse bibliografice referitoare la didactica limbii și literaturii române, doar în cazul cercetătorilor C. Șchiopu [4], M. Marin [1] am atestat referințe la ecranizare. C. Șchiopu, atribuindu-i statutul de metodă, oferă o serie de sugestii privind procedura de aplicare și obiectivele urmărite. M. Marin remarcă ecranizarea de asemenea ca metodă

de formare la elevi a atitudinii față de opera literară. Pornind de la sugestiile autorilor respectivi, am extins conceptul de ecranizare de la cel de metodă până la cel de lecție, acesta din urmă definindu-l ca formă de organizare a activităților elevilor, în cadrul căreia ei interpretează diverse aspecte ale operei literare prin rezolvarea unor probleme/situații de natură transdisciplinară, ce solicită gândirea creativă, capacitatea de a imagina, de a identifica și de a corela mijloacele de exprimare caracteristice literaturii și cinematografeiei ca arte. În funcție de scopul urmărit în valorificarea/interpretarea operei literare, am încercat și o tipologie a acestei variante de lecție și anume: a) lecție-ecranizare având drept scop identificarea problematicii și descoperirea mesajului; b) lecție-ecranizare având drept scop identificarea elementelor acțiunii și a procedeelelor de compoziție a operei; c) lecție-ecranizare de caracterizare a personajelor; d) lecție-ecranizare bazată pe identificarea formei de exprimare a mesajului/ pe relevarea și analiza modalităților artistice de exprimare.

Cât privește condițiile de organizare și desfășurare eficientă a lecției-ecranizare, acestea, în viziunea noastră, sunt următoarele: a) lectura obligatorie a operei literare până la ecranizarea propriu-zisă; b) documentarea elevilor privind specificul filmului ca artă: categoria filmelor din punctul de vedere al problematicii (de dragoste, social, istoric etc.), al formulei artistice adoptate de regizor (psihologic, dramă, melodramă, comedie), conceptele caracteristice acestui gen de artă (prim-plan, plan secund, scenă, montaj etc.); c) documentarea elevilor în ceea ce privește numele de actori celebri din cinematografia națională și universală, datele lor biografice, rolurile interpretate, filmele în care s-au produs; d) stabilirea de către profesor a temei de lucru, a problemelor de dezbătut; e) culegerea din opera literară a ideilor necesare ecranizării, în baza unor sarcini formulate de profesor; f) plasarea accentului, în special, pe analiza textului (nu ecranizarea în sine este importantă, ci interpretarea operei literare subordonată scopului urmărit); g) argumentarea oricărei idei referitoare la ecranizare cu referințe la materialul furnizat de operă; h) crearea de către profesor a unui climat favorabil în vederea stimulării capacității de gândire creativă a elevilor; i) renunțarea la critici dure, orice opinie exprimată urmând a fi analizată, discutată în vederea acceptării ori renunțării la ea; j) axarea/organizarea lecției-ecranizare pe următoarele principii: explorarea propriei construcții mentale; învățarea prin colaborare; învățarea contextuală; autonomia inițiativei elevului; prioritatea evaluării formative, dinamice.

Pornind de la tipurile lecției-ecranizare enunțate, în continuare, propunem detalii privind scopul, obiectivele urmărite, metodele utilizate, procedura de desfășurare a acestora.

1. Lecția-ecranizare de identificare a problematicii și de descoperire a mesajului:

Scopul lecției: să formuleze tema/temele și mesajul operei;

Obiective operaționale: a) să argumenteze genul proiectatului film potrivit temei abordate; b) să identifice în operă și să analizeze, din perspectiva temelor abordate de scriitor, situații, întâmplări, pasaje care justifică problematica filmului; c) să formuleze tema/temele și mesajul operei; d) să raporteze filmul proiectat la un/o anumit/ă gen/specie (tragedie, dramă, comedie, scurtmetraj, animat etc.) și să argumenteze opțiunile; e) să formuleze opinii cu privire la ecranizare.

Metode: dezbateră, exercițiul de identificare, analiza, sinteza, experimentul de gândire.

Forme de activitate în cadrul lecției: frontală, în grup, individuală.

Procedura de desfășurare a lecției: a) se discută categoria proiectatului film din punctul de vedere al temei abordate (de dragoste, despre război), elevii argumentându-și opiniile cu referire la oportunitățile oferite de diegeză, de situațiile, întâmplările atestate în opera literară; b) sunt formulate temele operei literare; c) se precizează și se discută subgenul filmului condiționat de opera literară (comedie, dramă, film-parodie etc.) prin identificarea argumentelor în opera literară; d) sunt formulate motivele operei literare, determinate de situațiile-cheie; e) sunt formulate concluziile generale.

2. Lecția-ecranizare, având drept scop identificarea elementelor acțiunii și a procedeelelor de compoziție a operei.

Tema: Acțiunea. Elementele acțiunii.

Scopul lecției: să identifice în opera literară elementele acțiunii și să explice rolul acestora.

Obiectivele operaționale: a) să numească elementele de structură a operei literare; b) să numească elementele acțiunii; c) să definească fiecare element al acțiunii și să explice rolul lui în

constituirea acțiunii; d) să identifice în opera literară și să argumenteze elementele acțiunii; f) să explice modul de constituire a acțiunii.

Metode: conversația, dezbateră, situația de problemă

Procedura de desfășurare: a) reuniți în echipe/perechi în cadrul lecției (în alte cazuri, elevilor li se poate propune această sarcină ca temă pentru acasă), elevii întocmesc liste cu cele mai semnificative episoade, întâmplări din opera literară, care, potrivit opiniei lor, vor fi introduse în proiectatul film; b) fiecare echipă citește variantele sale și argumentează necesitatea și rolul fiecăreia în film; c) în cazul în care turnarea filmului este frontală (s-ar putea ca fiecare echipă să creeze varianta sa de film sau să accepte o singură variantă creată de întregul colectiv al clasei), se va opta pentru o variantă finală, care să satisfacă categoria aleasă de film; d) elevii aranjează episoadele din lista finală într-o anumită ordine (cronologică, acronie etc.), argumentând modul ales de ei; e) se discută varianta scriitorului privind modul de desfășurare a acțiunii; f) se discută fiecare element al acțiunii, precizându-se rolul fiecăruia în film; g) se formulează concluziile.

3. Lecție-ecranizare de caracterizare a personajelor:

Tema: Caracterizarea personajului literar. Procedee de caracterizare

Scopul lecției: Caracterizarea personajelor operei literare.

Obiective operaționale: a) să numească personajele principale, secundare, episodice din opera; b) să caracterizeze personajele din perspectiva procedeele directe și indirecte de caracterizare; c) să raporteze personajele la anumite tipuri umane; d) să analizeze fragmente din operă; e) să identifice actori din cinematografia națională și internațională în rolurile principale și secundare ale filmului proiectat și să argumenteze opțiunile;

Metode: caracterizarea personajelor, discuția, exercițiul de identificare, comparare, analiza, sinteza.

Material didactic: imagini cu actori celebri, fragmente din filme cu actori renumiți.

Forme de organizare a activității în cadrul lecției: în grupuri, frontală

Procedura de desfășurare: a) sunt trecute în revistă personajele principale și secundare ale operei; b) sunt propuși actori din cinematografia națională și universală în rolurile principale/secundare motivându-se fiecare propunere; c) elevii identifică în operă fragmente cu caracterizare directă (portret fizic, moral) și indirectă (comportament, vestimentație, mod de a gândi, replici etc.) a personajelor; d) „se filmează” scene concrete în care personajele se caracterizează prin limbaj, comportament felul în care gândesc etc.; e) se formulează concluziile.

4. Lecție-ecranizare bazată pe identificarea modalităților artistice de exprimare

Tema: Modalități artistice de exprimare în opera literară

Scopul lecției: relevarea modalităților artistice în opera literară

Obiective operaționale: a) să identifice în operă și să comenteze descrierile artistice (de interior, peisaj, portret); b) să explice rolul descrierii în constituirea mesajului; c) să comenteze figuri ale limbajului; d) să argumenteze spațiile alese pentru filmarea unei sau altei scene;

Metode: exercițiul de identificare, exercițiul de asociere, analiza, sinteza, comentariul literar, discuția controversată

Forme de organizare a activității în cadrul lecției: individuală, în perechi, frontală

Procedura de desfășurare: a) elevii propun diferite spații în care se va filma o scenă sau alta, motivându-și opțiunile; b) elevii descriu spațiile respective; c) elevii identifică în opera literară detaliile de spațiu unde se desfășoară acțiunea unei sau altei scene; d) sunt analizate detaliile; e) compară descrierile elevilor cu cele ale autorului; f) se formulează concluziile.

Comentariul oricărei opere epice sau dramatice implică formularea temei/temelor, a naturii problemei și, în funcție de aceasta, a categoriei de film, analiza acțiunii și a elementelor ei (expozițiunea, intriga, desfășurarea, punctul culminant, deznodământul). Soluționarea sarcinilor privind natura evenimentelor, mobilul întâmplării, felul în care se desfășoară acțiunea sub aspect calitativ, ordinea relatării faptelor etc. rămâne un obiectiv important al interpretării textului. Evident, analiza acțiunii, a elementelor ei constitutive, în cadrul unei lecții-ecranizare, implică spirit creativ, imaginație, diversitate de opinii și de argumente, activism și, nu în ultimul rând, afectivitate.

Întrebările de reper pot fi și următoarele: „Ce fel de film vreți să turnați?”, „De ce anume acest tip de film?”, „Opera literară permite turnarea unui astfel de film? Motivați” etc.

În continuare, propunem câteva repere privind ecranizarea schiței „D-l Goe”, de I. L. Caragiale (cl. 6-a) din perspectiva elementelor acțiunii:

A) Întocmirea unei liste de întâmplări, episoade atestate în operă (ar putea fi și ca sarcină pentru acasă): Mam' mare, mamița și tanti Mița au promis tânărului Goe să-l ducă-n București de 10 mai; Împreună cu tânărul Goe, doamnele așteaptă, pe peron, trenul accelerat; Doamnele discută pe marginea cuvântului „marinel”; În timpul mersului, dl Goe scoate capul pe fereastră; Doamnele sunt nevoite să plătească încă un bilet și o amendă; Dl Goe primește drept recompensă, de la mămițe, o ciocolată; Conducătorul îl eliberează pe captivul Goe din toaletă; Dl Goe trage semnalul de alarmă oprind trenul; Mam' mare doarme în fundul cupeului cu Goe în brațe; Trenul ajunge în București cu o întârziere de câteva minute;

B) Argumentarea importanței episoadelor în filmul proiectat (ex: „Aș introduce în film numai-decât episodul în care personajele așteaptă pe peron trenul. Prin acest episod, aș accentua comportamentul lui Goe, care „bate din picioare și strigă la mămițe” și, în același timp, voi putea să prezint toate personajele, reacțiile lor la nazurile băiatului”);

C) Stabilirea ordinii episoadelor în film:

Atenționați că pot opta pentru orice altă ordine de desfășurare a acțiunii, elevii vor propune mai multe variante și argumente de rigoare (ex: „Aș începe filmul cu replica uneia dintre doamne privind „istețimea” și „deșteptăciunea” lui Goe: „E lucru mare, cât e de deștept!”. Voi prezenta apoi atitudinea lui Goe față de mămițe și comportamentul lui, care devine din ce în ce mai nesuferit (Goe bate din picioare ordonând să vină trenul, scoate capul pe fereastră, pierzându-și pălăria, se lovește de mânerul ușii, asistă la plânsul prefăcut al mătușii, se închide în toaletă și țipă). Voi termina filmul cu oprirea forțată a trenului, din care cauză personajele nu vor mai ajunge la București”.

Alegerea actorilor pentru rolurile principale și secundare reprezintă una dintre cele mai atractive, interesante și mai accesibile forme de activitate din cadrul ecranizării. Desfășurate conform procedurii propuse, aceste lecții satisfac atât orizontul de așteptare al elevilor, interesul lor de cunoaștere, cât și obiectivele trasate. Însăși procedura de lucru oferă elevilor posibilitatea de a găsi lesne soluții la problemele enunțate, argumente în susținerea opiniilor, opțiunilor. Evident, caracterizarea acestora, prin ecranizarea operei, necesită rezolvarea mai multor sarcini, legate de comportamentul personajului, de modul lui de a se exprima, de a gândi, de a se îmbrăca etc. „Pe cine dintre actorii cinematografului național și universale veți invita în rolurile principale/ secundare?”, „De ce anume pe aceștia?”, „I-ați mai văzut în astfel de roluri?”, „Relatați despre jocul lor într-un episod”, „Cum veți îmbrăca actorii?”, „De ce anume așa?”, „Avem detalii despre vestimentație în textul literar?”, „Motivați gesturile pe care trebuie să le facă actorul în timpul rostirii replicii” – iată câteva întrebări de reper care pot fi puse de profesor în vederea caracterizării personajelor. Filmul se consideră terminat în momentul în care vor fi abordate toate subiectele ce vizează procesul de interpretare a operei literare.

În concluzie, prioritatea lecției-ecranizare constă tocmai în faptul că oferă posibilitatea de a valorifica interactiv și creativ opera literară. Printre alte avantaje ale acestui tip de lecții menționăm și următoarele: învățarea este bazată pe căutare, explorare, înțelegere și interpretare proprie; cunoașterea se produce prin construire, fiind, totodată, valorificată experiența de viață și de lectură a elevilor și solicită din partea lor abordări inter-, pluri-, trans-disciplinare.

Bibliografie:

1. Marin M. Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2008.
2. Pâslaru V. Introducere în teoria educației literar-artistice, Ch: Sigma, 2013.
3. Șchiopu C. Interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate și transdisciplinaritate în studiul literaturii. În *Limba română*, 2011, nr. 9-10.
4. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Pitești: Carminis, 2009.

CZU 373.3.016:51

<https://orcid.org/0000-0002-4276-0417>

TEHNOLOGIA ATELIERELOR DE LUCRU LA LECȚIILE DE MATEMATICĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Dubineanschi Tatiana

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

e-mail. dubineanschi.tatiana@upsc.md

orcid id: 0000-0002-4276-0417

Abstract. Effective learning produces a change in knowledge and behavior, favoring the transfer of acquisitions to new contexts. In the didactic process at the primary level, the emphasis must be placed on students' pragmatic approach to learning situations, which will encourage them to meaningful and effective learning. One of the solutions would be to use workshops. In this article, the concept of a workshop/didactic is elucidated, the stages of a workshop are specified, and an activity of using the workshop in a mathematics lesson in primary grades is exemplified.

Keywords: mathematiques, primary grades, workshop, exploration, investigation.

Învățarea este un fenomen ce trebuie să producă o schimbare la nivel de cunoaștere și comportament. Nu orice proces educativ poate produce schimbare, respectiv nu orice instruire presupune învățare. Învățarea eficientă este considerată cea care favorizează transferul achizițiilor în contexte noi, este nu doar individual-activă, dar și interactivă. Vorbind despre procesul didactic la nivelul primar de învățământ, la fel, se impune a găsi soluții metodologice eficiente care să producă efectul de învățare și de schimbare, să se favorizeze dobândirea de către elevi a anumitor cunoștințe, formarea abilităților și atitudinilor favorabile. Accentul trebuie să cadă pe abordarea pragmatică de către elevi a situațiilor de învățare, care să-i încurajeze pentru învățarea semnificativă și eficientă. Această modalitate de abordare vine în corespundere cu prevederile Curriculumul la matematică pentru clasele primare în care se stipulează drept competență specifică – *Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii* [2, p. 53]. Formarea acestei competențe se realizează în cadrul studiului tuturor domeniilor de conținut specifice Matematicii în clasele primare. Prin urmare, una dintre soluțiile metodologice ar fi valorificarea atelierului de lucru, care prin esența sa se încadrează în activități de explorare-investigare.

Ceea ce oferă sursele existente cu referire la valorificarea atelierelor în procesul didactic, în mare parte se referă la atelierelor de scriere, lectură în cadrul disciplinei Limba și literatura română.

După cum precizează *Cosovan O.*, atelierul de lucru se asociază cu „diferite nume de meserii, ateliere propriu-zise, produse confecționate în acele ateliere. Atelierul ca atare induce la ideea de bresle, maiștri, calfe, capodopere, muzee. Organizarea în procesul de instruire diverse ateliere nu este o idee nouă. Atelierul, în concurență cu englezismul *workshop*, nu desemnează doar realități medievale, unde meseriașii confecționează obiecte de uz cotidian, iar activitatea lor se soldează cu un produs palpabil. Atelierul de muncă intelectuală se zidește pe temelia unor competențe existente care trebuie dezvoltate în continuare, până la atingerea performanțelor” [1, p. 122].

Marin M., având la bază precizările din DEX, evidențiază conotația uzuală a conceptului vizat. „Atelierele, ca formă de organizare a cursurilor, a lecțiilor, a activităților extracurriculare, în didactică intervin cu sens conotativ, sensul primar fiind unul foarte cunoscut fiecărui vorbitor de limba română:

- local înzestrat cu uneltele sau mașinile necesare, în care se desfășoară o muncă meșteșugărească sau industrială organizată;
- parte dintr-o întreprindere industrială în care se execută aceeași operație sau același produs;
- totalitatea muncitorilor care lucrează într-un atelier;

• încăpere sau grup de încăperi în care își desfășoară activitatea un pictor sau un sculptor” [3, p. 42].

Transferul semnificației proprii a conceptului de atelier asupra procesului didactic, după *Marin M.*, ar viza activități concrete în care elevul se manifestă în calitatea sa de contribuabil al propriei formări. Simulând „*localul înzestrat cu uneltele sau mașinile necesare*”, în care ceva anume se produce, atelierul sugerează ideea unor schimbări la nivel de realizare a demersului didactic, într-o formă foarte practică, astfel încât actul educative să se desfășoare, pe de o parte, într-un mod netradițional, diferit de lecția clasică, pe de altă parte – într-o formă foarte aproape cotidianului [ibidem].

Considerând atelierul de lucru echivalent cu englezismul workshop, se poate afirma că „workshop-ul este o structură, un model de predare care „îi provoacă” pe elevi să fie creativi, să fie responsabili și să preia controlul asupra propriei învățări, devenind activi și angajați în munca lor și în dezvoltarea înțelegerii. Această strategie permite abordarea personalizată, diferențiată și individualizată” [5].

În literatura de specialitate se utilizează și conceptul de „atelierul pedagogic” – „o formă organizatorică de realizare a activității didactice, constând într-o succesiune de etape interconectate de explorare-investigare în vederea realizării obiectivelor înaintate”. Această formă a activității didactice este considerată și o tehnologie care „constă în crearea unui spațiu educațional și de dezvoltare special organizat de profesorul-maestru, în care elevii, prin activități educaționale și de căutare, prin forme individuale sau colective de muncă, dobândesc cunoștințe noi” [8, p.31].

În cadrul unui atelier are loc apropierea maximă de experiența reală a înțelegerii cu adevărat științifice sau artistice a lumii. Învățarea se bazează pe rezolvarea unei situații problema, care încurajează elevul să pună diverse întrebări, urmate de căutări individual-colective a soluțiilor. Dobândirea achizițiilor în atelier se realizează sub formă de căutare, cercetare, descoperire, iar esențială nu este comunicarea și stăpânirea informațiilor, ci transferul metodelor de lucru.

Atelierul în cadrul lecțiilor de matematică în clasele primare se seamănă mult cu atelierul de citire și scriere, unde se combină instruirea în grup și instruire în grup mic sau individuală, dar accentul principal este pe instruirea în grupuri mici, astfel încât să se poată lucra îndeaproape cu elevii.

Pentru a asigura o bună și eficientă activitate în cadrul atelierului de lucru, cadrul didactic ar trebui să realizeze design-ul activității în cheia unei structuri stipulate din punct de vedere științific. Dimensiunea organizatorică a atelierului este prezentată în diverse surse prin acele etape care se cer a fi respectate.

Una dintre surse vorbește despre trei etape ale unui atelier de succes: *mini lecție, workshop-ul sau atelierul propriu-zis, debriefing-ul*. În cadrul mini lecției, învățătorul într-un mod succint introduce noile achiziții, noile concepte, formează priceperi, oferă instrucțiuni. La etapa a doua, elevii lucrează independent sau în grupuri mici pentru a explora sau exersa noul concept, dar sunt monitorizați de către cadrul didactic, care oferă feedback, instrucțiuni. La etapa a treia, elevii se reunesc pentru a informa despre ceea ce au învățat și provocările cu care s-au confruntat.

Așadar, într-o astfel de structură poate fi proiectată o întreagă lecție. În tabelul 1.1. este prezentat modelul unei lecții-workshop (atelier) și activitățile specifice pentru fiecare etapă menționată mai sus.

Tabelul 1.1. Modelul lecției-workshop (atelier) [6]

ETAPA	TIMPUL	ACTIVITĂȚI SPECIFICE
MINI-LECȚIE	10-15 minute	<ul style="list-style-type: none"> - Se formulează o întrebare/situație de problemă, care are un caracter deschis și este legată de învățarea anterioară a elevilor. Întrebările pot presupune efectuare de calcule, căutare de informații suplimentare, pot induce la căutare de răspunsuri la un lanț de întrebări etc. - Se pot oferi unele date, informații etc. - Elevii fixează, întrebare/situație de problemă, de exemplu, în caiet, apoi au timp pentru a încerca să formuleze unele răspunsuri, soluții.

WORKSHOP	Activitate independentă	10-20 minute	<p>Elevilor li se distribuie sarcini la care lucrează independent. În acest timp, cadrul didactic monitorizează activitatea acestor și, după caz, le oferă ajutorul necesar.</p> <p>Sarcinile ar putea viza, de exemplu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Citirea unei informații-suport dată sau inclusă în manual și formularea răspunsurilor la întrebări ✓ Completarea unui tabel în baza informației-suport ✓ Analiza informațiilor dintr-un tabel, analiza unei situații și formularea concluziilor, a răspunsurilor ✓ Vizionarea unui secvențe video și formularea răspunsurilor la întrebări
	Activitate în grupuri mici	10-20 minute	<p>Elevii lucrează în grupuri mic, de câte 3-4 persoane, la realizarea sarcinilor. Sarcinile pot viza, de exemplu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ -Măsurare (directă sau indirectă) ✓ Construire, modelare, confecționare ✓ Colectarea și sistematizarea datelor ✓ Rezolvarea de probleme și a situațiilor de problemă ✓ Planificarea realizării ulterioare a unei investigații ✓ Realizarea unei investigații etc. <p>Etapele de lucru independent și în grup pot fi modificate cu locul, în funcție de tipul și complexitatea sarcinilor de realizat, de scopul acestora.</p>
DEBRIEFING	5-10 minute		<p>Învățătorul dirijează elevii în activitatea de împărtășire a ceea ce au învățat în cadrul mini-lecție, a muncii independente și a muncii în grupuri mici. Cadrul didactic, în caz de necesitate, explică, corectează greșelile elevilor.</p> <p>Modalități de realizare a debriefing-ului:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 3-4 elevi pentru prezintă cele învățate, obținute, realizate ✓ 1-2 grupuri prezintă cele învățate, obținute, realizate ✓ Cadrul didactic adresează frontal întrebări elevilor; formulează întrebări de ghidare pentru a-i ajuta pe elevi să-și formuleze concluziile finale.

Zaprudskiy N.I. menționează alte etape ale unui atelier de lucru, dar, în mare parte, prin esența activităților ce le include, se aseamănă foarte mult cu etapele prezentate mai sus. Conform autorului, un atelier de lucru poate fi structurat pe etape, după cum urmează:

✓ **Prima etapă – inducerea.** Are loc motivarea participanților pentru activitatea ce urmează a fi realizată.

✓ Etapa a doua – **autoconstrucția.** Este etapa muncii individuale a elevilor, presupune lansarea ipotezelor individuale, explicarea faptelor și fenomenelor, fundamentarea planului de realizare a sarcinilor.

✓ Etapa a treia – **socioconstrucția.** Elevii lucrează în perechi, în grupuri pentru a realiza sarcinile date. Se creează situații de incertitudine, cauzate de diversitatea punctelor de vedere, a abordărilor și ipotezelor individuale. Cu toate acestea, elevii lucrează la găsirea unei soluții comune, la obținerea unui produs comun.

✓ Etapa a patra – **decalajul.** Elevii își compară rezultatele muncii cu cele ale colegilor din alte grupuri și pot realiza despre caracterul incomplet al cunoștințelor lor, despre contradicția între opiniile proprii și ideile științifice etc. Situațiile de decalaj creează condițiile pentru luarea deciziilor de către elevi de a-și continua activitățile, de a dezvolta sau transforma produsele obținute.

✓ Etapa a cincea – **reflecția.** Are loc punctarea problemelor și dificultăților cu care elevii s-au confruntat, se caută soluții, se creionează direcții de acțiune [7, p. 194-197].

În manualele de Matematică pentru clasa a 4-a, poate fi identificate rubricile aferente atelierului de lucru, de exemplu, „Atelier geometric. Lucrați în perechi!”, „Atelier geometric. Lucrați în echipe!”. Deși, prin titlul rubricii, se înțelege forma de organizare care trebuie adoptată, cadrul didactic poate decide asupra combinarea mai multor forme de organizare, poate completa sau adapta

conținutul atelierului propus în manual, dar, totodată, trebuie să-și asume responsabilitatea unei abordări corecte din punct de vedere științific și didactic. În continuare este descris un posibil demers de realizare a unui atelier geometric propus în manualul de matematică pentru clasa a 4-a [4, p. 94]

Unitatea de conținut: 5. Elemente de geometrie și măsurări

Unitate de competențe: 5.7. Investigarea unor situații-problemă din cotidian, care presupun efectuarea operațiilor aritmetice asupra rezultatelor unor măsurători.

Strategii didactice:

- forme: frontal, individual, în echipe de 4-6 elevi
- metode: problematizarea, modelarea, conversația euristică
- materiale: cutii mici de suc pentru fiecare elev; fișe cu desfășurarea cutiei mici de suc, foarfece, foaie de carton și benzi adezive pentru fiecare grup de lucru, manualul

Descrierea demersului didactic. Atelier de construcții.

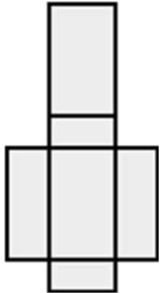
- Elevilor li se reprezintă o situație-problemă. „Cum poate fi tăiată o cutie goală de suc, astfel încât să se obțină figura din desenul de pe fișă?”
- Elevii lucrează independent la rezolvarea situației de problemă, folosind cutia mică de suc, apoi realizează sarcinile de pe fișă.

Fișă pentru lucru individual

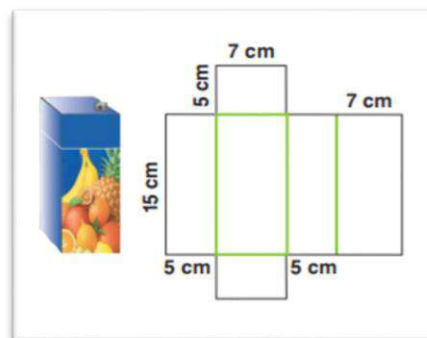
1. Răspunde la întrebări:

- ✓ Ce formă are cutia de suc? _____ .
- ✓ Câte fețe are? _____ .
- ✓ Ce formă au fețele? _____ .
- ✓ Câte muchii are? _____ .

2. Scrie pe fața corespunzătoare a desfășurării cutiei denumirea fructului/fructelor din care este produs suc.



- Elevii lucrează în grupuri de câte 4-6 persoane:
- ✓ discută privitor la sarcina realizată independent;
- ✓ rezolvă o situație-problemă asemănătoare: „Explicați cum a fost tăiată o cutie goală de suc de forma unui cuboid astfel încât s-a obținut figura din desen. Descrieți-o”;
- ✓ reproduc desfășurarea pe o foaie de carton, respectând dimensiunile indicate, apoi o decupează. Pliază desfășurarea după liniile de culoare verde și modelează un cuboid, folosind benzi adezive.
- Un elev din fiecare grup prezintă cuboidul obținut și, la solicitarea învățătoarei, demonstrează pe model vârfurile, muchiile, fețele, fețele cu aceleași dimensiuni, muchiile de aceeași lungime etc.
- Elevii prezintă reflecții aferente produselor obținute și activității realizate, fie în formă liberă, fie după o structură dată.



În concluzie se poate menționa că în activitatea de realizare a atelierului, este important nu doar rezultatul căutării creative ci și procesul în sine, în care elevii trăiesc bucuria creării și a descoperirii noului. Din perspectiva cadrului didactic pot fi punctate următoarele avantaje ale valorificării atelierelor de lucru în cadrul lecțiilor de matematică: se oferă posibilități de variere a practicilor și instrumentelor de predare-învățare-evaluare, are loc consolidarea achizițiilor elevilor, dar, în același timp, remediarea erorilor, a dificultăților cu care se confruntă elevii; se creează condiții optime de feedback între cadru didactic-elevi, elevi-elevi; se asigură schimbul intens de idei și experiențe între

elevi; se contribuie la sporirea motivației pentru învățare. Beneficiile tehnologiei atelierelor de lucru, din perspectiva elevilor, sunt, la fel, semnificative. În cadrul atelierelor de lucru elevii învață „altfel”, învață independent sau de la colegi, au posibilitate să învețe în ritmul propriu, într-o atmosferă de destindere, se creează condiții în care sunt „impuși” să ofere sau să solicite ajutor în învățare, li se oferă timp pentru antrenare și experimentare etc.

Bibliografie:

1. Cosovan O. Atelierul de lectură: formarea cititorului reflexiv. In: Didactica Pro..., nr. 3-4 (13-14), 2002, pp. 122-125.
2. Curriculum național: Învățământ primar. Chișinău: Lyceum, 2018. [citată 02.01.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
3. MARIN, M. Proiectarea atelierelor ca formă de organizare interactivă din perspectivă acțional-axiologică. In: Didactica Pro..., nr. 5-6 (69-70), 2011, pp. 42-46.
4. Ursu L.; Lupu I.; Iasinschi, Iu. Matematică. Manual pentru clasa a 4-a. Chișinău: Editura „Prut Internațional”, 2020.
5. The Workshop Model: Tips and Strategies for Your Classroom. [citată 02.01.2023]. Disponibil: <https://minds-in-bloom.com/the-workshop-model-tips-and-strategies/>
6. Workshop Model for Secondary Science. [citată 02.01.2023]. Disponibil: <https://www.sciencerockhill.com/workshop-model1.html>
7. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: Пособие для учителей. - 2-е изд. – Минск: Издательство „Белорусский Дом печати”, 2004.
8. Князева З. И. Технология педагогических мастерских на уроках математики. [citată 08.01.2023]. Disponibil: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/168324/1/31-36.pdf>

CZU 378.147:81'243

<https://orcid.org/0000-0002-1035-9725>

ASPECTS OF ASSIMILATION OF TEXTUAL INFORMATION AT THE PRIMARY STAGE OF KNOWLEDGE

Strah Lidia,

doctor în filologie, conferențiar universitar,
Facultatea Litere, Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova
e-mail: strahlidia@gmail.com
orcid id: 0000-0002-1035-9725

Abstract Linguistic principles of the text at different levels are very important when teaching foreign language and the typical aspects of the text are meant to form a communicative competency. The requirements for the explanation and summarizing texts deal with the development of communication skills and with an interpretation oriented to an accessible communication of the foreign student.

Keywords: content elements, directing elements, surface structures

Introduction

Today, when we live in a time of changes, when the human being is looking for new meanings for his life, understanding of the contemporary world is based on the communicative act – as a primary act. In this regard, the language acquisition (in our case the Romanian language) implies the activation of an action type scheme, which focuses on both general competences and specific competences of the student, formed and developed based on various formative elements. One of the elements is the instructive text as a determinative factor, since by its very essence as a communication phenomenon it implies the perception from the part of the student of the context he/she has to act in.

Therefore, text linguistics principles at different levels are of great importance in teaching a foreign language. One of these principles is the principle of phrasal presentation of the text reflected in the description of the linguistic means used for expressing the relation between the utterances.

Thus, the use of the definite article in German, English and French shall be explained in terms of defining or not defining the object and, consequently, it is common the use of terms that substitute certain words in a sentence, factor which is, as a rule, the object of grammatical and lexical explanation.

Hence, the indications regarding the distinctions of their application are realized in the process of education, being learned through exercises; let's compare, for example, the form and use of the possessive pronoun:

Table 1. Form and use of the possessive pronoun

German	sein	ihr	ihre		lui	ei	lor
English	his	her	their	Romanian	său	sa	
French	son	sa	ses		său	sa	la

Morphemes and the periphrastic constructions which express the time, mode, aspect of the action are learnt in the same way, even though when making the rules, the situation aspect or the relational aspect between the sentences is not correspondingly considered.

The languages examined have also certain basic elements of the sentence and, often, coincide as to function and structure; for example, intonation, stress, emphasis and contraposition, consequence of the parts of the sentence, topic and comment relation. The workbooks pay special attention to the differences between them (compare the intonation in attributive and disjunctive-interrogative sentences in English), the use of periphrastic structures instead on emphasis in English and French: *It's he who...*, *C'est lui qui...*, in German: *Er ist...*, in Romanian: *El...*

In this context, it can be mentioned that the expressive means are also known in all the languages and often coincide. The affirmative answer to the question that consists of one sentence is generally a common phenomenon. The requirement to answer with a full sentence, often present when teaching a foreign language, can be justified and tolerated from the point of view of the language teaching theory, from the communicative perspective, but, such answers are not recommended. When teaching a foreign language it is necessary, first of all, to communicate the lexical means that correspond to the text, without giving any additional „textual grammar”. This fact also corresponds to the principles referring to the semantic-textual relations and to the communicative-practical laws. Recovering of the key-words through the elements that replace them, such as synonyms, antonyms, explanations, is a common phenomenon in all the languages. However, the main aspect is the knowledge of the synonyms and possible explanations, and the factors of the speech situation become known to the student from the experience of different situation from his/her own culture.

Other aspects typical for the text, such as: thematic and logical separation, adjustment of communication based on the adequate character of the intentions and the situations of use are not destined to be communicated immediately to the foreign students who have already a speech competence.

The theoretical principles referring to the text shall determine, mostly, their setting up into the didactic materials (first of all in the workbooks) and into the teaching methods of the teacher. It is always necessary to direct the work of the foreign students, in order to obtain explicit communicative theoretical and textual knowledge, but, firstly, it is very important to form the verbal communication skills. The process of discovering the peculiarities of the text from the point of view of the method of teaching Romanian to foreign students includes the examination of the text as:

- basis for obtaining certain linguistic and encyclopedic knowledge;
- teaching means for different types of verbal/oral activity (listening, speaking, reading, writing);
- the appreciated and learned result of the teaching-learning process which implies learning and teaching;

For the process of teaching foreign students as basis serve the texts that:

- contain valuable information explaining the reasons;
- correspond to the interests and perception possibilities of the foreign students from a certain group, according to the age and teaching course;
- contain materials in Romanian which shall be used and which shall be learned by the foreign students in order to develop their communication skills;
- contain means used for the formation and development of communication intentions;
- contain logical-object and verbal-situation models.

Based on these findings, we can affirm that the didactic texts shall be structured in dependence of the goal and theme they have. When choosing the text it is necessary to consider the language, content and the methodical organization, and, thus, the texts can be classified as follows:

- monologue-text, dialogue-text or mixed texts depending on the number of students involved in the communication activity;
- informative, descriptive and narrative texts;
- communication texts of everyday/daily, publicist, science popular, literary and artistic character from the functional and stylistic perspective;
- texts containing new or partially reduced information;
- text containing a certain number of unknown or unsignaled lexical and grammatical phenomena from the perspective of the structure of the spoken language;
- texts destined for speaking, writing, listening and reading – after the speaking activity carried out together with the teaching-learning process of the Romanian as a foreign language;

All these types of texts are and shall obligatorily form the basis when planning the teaching process by the teacher. In certain conditions (linguistic and contextual coincidence of the possibilities of learning the language) these types of texts can be, at the same time, the contents and means of the teaching and learning processes, especially when speaking about reading and listening. The basic text (from the workbook or the information from a newspaper) usually needs a methodical intervention in order to become an efficient source of knowledge and to develop the communication skills of the foreign students. Such a text, named text-reference, shall:

- capture the attention of the foreign students;
- describe actual, interesting, important facts and events from the pragmatic perspective;
- have an initiating structure which would allow students to learn the content and the significance of the unknown linguistic material through the so-called extra-linguistic means, particularly through mimics, gestures and other concrete or intuitive teaching means.

The *text-reference* can be used in the form of communication from the part of the teacher, recorded communication, as a text for reading or conversation between the teacher and the student. Consequently, the text can be paraphrased or can appear spontaneously during the communication process between the teacher and the foreign student, pursuant to a goal-targeted planning.

The *text-reference* can be consolidated or supplemented depending on its content, linguistic and instructional educational orientation. In this regard, it is especially necessary:

- to form chains of reference words and write them on the blackboard or on a tape in order to explain the thematic relation, as well as the lexical and grammatical means of textual coherence;
- to break in the answer by an additional question in order to check out the level of understanding;
- to request the students to repeat certain sentences in order to strengthen the knowledge and form the habit of using them automatically.

The message of the text presupposes not the content as such, but the expressive unit together with its linguistic form and informational content, present in any communication act.

Thus, the so-called *summarizing explanation text*, as a result of the communication, shall demonstrate both the teacher and the foreign student:

- the level of substantiality and assimilation of linguistic means, used, requested and expected within the text and, thus, the level of correctness and conformity with the norm;

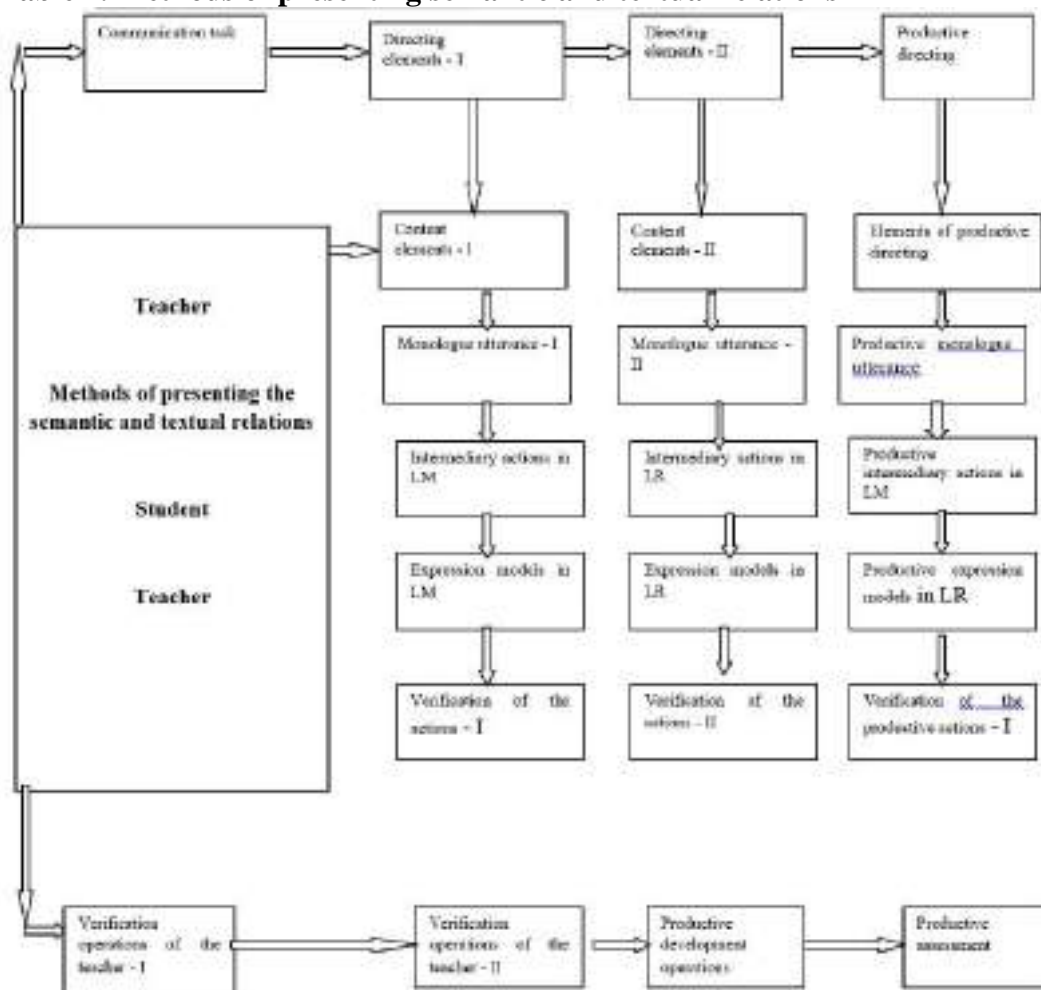
- the level of skills to do freely and in several ways the exercise given in accordance with the thematic orientation and content;
- the ability to correctly realize the communication concepts under the linguistic and situational perspective (inventions, appraisals).

Within the activities on a certain topic, the summarizing explanation texts can have a distinct level of speech and content variants, to wit a departure from the text-reference.

These can contain the materials from the summarizing applicative texts and can direct to the next text on the basis of a new orientation of the initial goal. In this regard, the texts shall be accompanied by the corresponding tasks and exercises.

The numerous requirements towards the summarizing explanation texts can be submitted by the teacher with the aim of differentiation or stimulation of the learning results of the Romanian by foreign students. When making the task and the requirements it should be considered the group atmosphere as it can generate, rarely, a careless communication environment. In an "adequate" environment, communication constitutes the result of the lack of information, of the need to exchange the views and existing divergences. A communication event serves, in each case, the satisfaction of certain personal or socially determined needs. In the process of teaching foreign students, the need of communicating and informing the students, presented in texts, shall be methodically directed. The task given by the teacher is determined by instructional and educational goals, by the development of speaking skills substantiated both theoretically and practically, as well as the necessary procedures for revision and consolidation of the material. When building summarizing explanation text a special attention is given to lexical and grammar means which the students can apply in practice to the extent they possess the language.

Table 2. Methods of presenting semantic and textual relations



The development of a verbal strategy depends mostly on the manner the foreign students can present schematically the task they have to learn.

The summarizing explanation text aimed at contriving the level of speaking abilities shall be, as a rule, provided with auxiliary indices. These can be:

- a) presentation of content references when wording the communication task (CT) within the limits of an oral answer in Romanian (" Speak about the home town, mentioning, at the same time, its geographical location, main companies and what they produce, as well as the town's rarities and curiosities");
- b) if necessary, additional means;
- c) demonstration of visual fine-art stimulants (pictures, drawings etc.)

The next step could facilitate the combination of various auxiliary references. When wording the text, the data can be repeated, reminded or supplemented.

In the suggested chart, it can be seen that the conditions for supplementing the text's task (description, communication) are presented in a very simple manner.

For accessibility, the *directing elements* (DE), used by the teacher are noted down before the partial solution found by the student, resulted from the *content elements* (CE), regardless of the fact if the directing element has been presented before or during the activity of the student. The broken arrows indicate on the possible variants of transformation of the directing element, of the content element, expression element, units D1 or D2 or various correcting actions.

Through the teacher's actions the foreign student receives an instruction which urges him to achieve, accordingly, a task of *productive communication* (PC) in Romanian. For this purpose the student shall be announced, through an acknowledgment, about the expected situational and communication result. The presentation of various detailed elements allows the student to clarify the teacher's expectations and understand that these distinct results are essential for evaluation. In the actions of the foreign student the *directing elements* (DE) are being transformed into *content elements* (CE) according to individual premises and are formulated in the sentences (S) of interior monologue. In case of uncertainty concerning the knowledge of Romanian, these are also accompanied by the intermediary actions in the mother tongue, *surface structures* (D1E1). The surface structure of Romanian (D1E2) is, by including D1E1, a direct translation or the results of adaptation of the foreign students to the possibilities offered by the competence of knowledge of Romanian language as a foreign language for expression. *Verification* (V1) of the own results may influence the choice and order of the content elements following the planned expression, in this regard, or the realization of the further speech. The *teacher's verification actions* (VD1) generate, in certain cases, the following directing actions and lead to the assessment of the foreign student's level of learning.

Thereby the final result of development of the student's communication skills (in the synthesis explanatory text) reflects, first of all, his capacity to correctly use, in accordance with the task given, the means of the Romanian language from the semantic, grammatical and practical point of view. The foreign student shows the level of learning of the functional elements and of the rules contained in the system of Romanian language and the manner he can use them to achieve the communication task as a given text.

Knowing the rules established by means of theoretical and linguistic researches of the text, pertaining to the thematic and content structure of various text categories, as well as to the conditions of their formation, adequate to the initial concept, are the essential premises for the fundamental scientific organization of the main and introductory texts, of wording the communication tasks. As a rule, the linguistic principles of the text do not consider the methodical and pedagogical conditions which imply an interpretation oriented to a well determined goal, in order to become important for pedagogical goals.

In the process of interpreting the text, the pragmatic composition of the student is very important; it includes the functional use of linguistic resources based on action schemes. Thus, rational and fundamental methodical application of the texts requires a methodically substantiated research. It shall learn the text depending on its philological and general education, and depending on

the formation and thoroughness of the elements in accordance with the foreign students' belief and concepts about the world.

Conclusions

At the same time, the researches shall aim at developing conditions that would correspond to the logics of the teaching process and, based on this, to conclude regarding the choice, organization and adaptation of the text, the system of exercises necessary for the consolidation of the knowledge of the language and the measures of conduct with the aim to interiorize the rules and lexical, grammatical, structural and content elements, as well as communicative elements. At the same time, the general communication skills of the foreign students shall be considered, including the skills of using the Romanian language.

But, not all the linguistic principles of the text are compulsory in the same manner for the methodical work. Thus, certain phenomena require a special attention due to a high risk of interference.

Based on the integration of different ideas, there has been made only certain general conclusions regarding the structures and functions of the text and preparation of the foreign students for the work on it.

References:

1. Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana. *Conversația (structuri și strategii)*, Universitar, 1999, 159 p.
2. Dijk, Teun, Van. *Grammaires textuelles et structures narratives*. În: C.Chabrol(ed)| *Sémiotique narrative et textuelle*, Paris, Larousse, 1983, p.177-207.
3. Habermas, Jurgen. *Cunoaștere și comunicare*, București, 1983, p.91-117.
4. Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования*, М., 1987, 139 с.
5. Москальская О. И. *Грамматика текста*. М., 1983 с.
6. Pânzaru, Ioan. *Practici ale interpretării de text*, Polirom, 1999, 242 p.
7. Slama-Cazacu, Tatiana. *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, București, 1999, p. 433-596; p.259-417.
8. Шамова А. Н. *Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализации*. – Нижний Новгород, 2006, 137 с.

CZU 37.016:514

<https://orcid.org/0000-0003-5489-5058>

APLICAȚII ALE TEOREMEI MEDIILOR LA DEMONSTRAREA UNOR INEGALITĂȚI GEOMETRICE

Macari Pavel

doctor în științe fizico-matematice, conferențiar
Liceul Teoretic "Academician C. Sibirschi",
mun. Chișinău, RM
e-mail: pavel.macari@yandex.ru

Macari Ludmila

prof. matematică, grad didactic I (întâi)
Liceul Teoretic "Ion Creangă",
mun. Chișinău, RM
orcid id: 0000-0003-5489-5058

Abstract. This article provides examples of proving geometric inequalities using the mean value theorem, which can be used in preparing for Olympiads, contests and undergraduate exams (Bachelor Exams)

Keywords. Arithmetic mean, geometric mean, geometric inequality, proof, triangle, analytical method

Un obiectiv foarte important în predarea geometriei constă în formarea la elevi a deprinderilor de demonstrare a teoremelor și diferitor propoziții geometrice, adică să argumenteze logic, deductiv, unele afirmații, pornind de la altele, care eventual sunt adevărate. Astfel de deprinderi se obțin în mod treptat, ca rezultat al unui proces instructiv-educativ, în cadrul căruia elevii sunt motivați să conștientizeze necesitatea demonstrației afirmațiilor și a proceselor logice utilizate. Vom prezenta în acest articol doar unele inegalități geometrice, deoarece ele reprezintă un conținut mathematic relativ complicat și deseori la elevi apar dificultăți de înțelegere a procedeeleor de demonstrare. În cursul școlar de matematică la studierea metodelor de demonstrare a inegalităților algebrice se acordă foarte puțin timp, iar cele geometrice aproape că sunt ignorate. Totodată trebuie să menționăm, că uneori întâlnim astfel de probleme la examenele de BAC, la olimpiadele locale, raionale, republicane, etc. De regulă aceste probleme sunt destul de interesante și reprezintă un mijloc eficient de dezvoltare a gândirii logice, creativității și formării deprinderilor de cercetare la elevii claselor a VII – XII-a. Considerăm, ca începând cu clasa a VII-a, putem propune elevilor probleme de demonstrare a inegalităților geometrice, la început destul de simple, dar multe, iar cu timpul complexitatea lor poate fi mărită. Vom avea grijă de faptul, că unele probleme nu pot fi obligatorii pentru toți elevii, ci doar pentru membrii cercurilor de matematică. În continuare vom aduce unele exemple de inegalități geometrice relativ simple, care pot rezolvate împreună cu toți elevii, iar unele sunt pentru cei pasionați de matematică. Vom considera, că elevii cunosc relațiile dintre laturi și unghiuri în triunghi, relația dintre media geometrică și media aritmetică.

Exemplul 1. Să se demonstreze că suma lungimilor înălțimilor unui triunghi nu este mai mică decât 9 raze ale cercului înscris în acest triunghi [1, p.29].

Demonstrație. În cursul școlar de geometrie avem o singură mărime – aria triunghiului – care este legată atât de înălțimile triunghiului, cât și de raza cercului înscris în acest triunghi. Formulele corespunzătoare sunt bine cunoscute: $S = \frac{1}{2}ah_a, S = \frac{1}{2}bh_b, S = \frac{1}{2}ch_c, S = \frac{1}{2}(a+b+c)r$. În aceste formule avem: S - aria triunghiului, a, b, c – lungimile laturilor lui, h_a, h_b, h_c - lungimile înălțimilor, coborâte pe laturile a, b, c corespunzător, r – raza cercului înscris în triunghi.

Excludem variabila S din egalitățile menționate și vom exprima înălțimile prin laturi:

$$h_a = \frac{2S}{a} = \frac{r(a+b+c)}{a}, h_b = \frac{2S}{b} = \frac{r(a+b+c)}{b}, h_c = \frac{2S}{c} = \frac{r(a+b+c)}{c}.$$

Adunând parte cu parte egalitățile obținute, avem:

$$\frac{h_a + h_b + h_c}{r} = \frac{a+b+c}{a} + \frac{a+b+c}{b} + \frac{a+b+c}{c} = 3 + \left(\frac{a}{b} + \frac{b}{a}\right) + \left(\frac{a}{c} + \frac{c}{a}\right) + \left(\frac{b}{c} + \frac{c}{b}\right).$$

În virtutea teoremei mediilor, obținem următoarele inegalități:

$$\frac{a}{b} + \frac{b}{a} \geq 2, \frac{a}{c} + \frac{c}{a} \geq 2, \frac{b}{c} + \frac{c}{b} \geq 2.$$

Prin urmare, pentru raportul $\frac{h_a + h_b + h_c}{r}$ obținem inegalitatea

$$\frac{h_a + h_b + h_c}{r} \geq 9, \text{ adică } h_a + h_b + h_c \geq 9r.$$

Exemplul 2. Fie ΔABC , în care notăm cu a, b, c lungimile laturilor BC, AC, AB și cu R și r raza cercului circumscris, respectiv înscris triunghiului dat. Să se demonstreze, că are loc inegalitatea $R \geq 2r$.

Demonstrație. Exprimăm prin a, b, c raportul $\frac{R}{2r}$, unde $R = \frac{abc}{4S}$, $r = \frac{S}{p}$, iar $S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$.

$$\text{Avem: } \frac{R}{2r} = \frac{8S^2}{pabc} = \frac{p(p-a)(p-b)(p-c)}{abc} = \frac{(2p-2a)(2p-2b)(2p-2c)}{abc}.$$

Notăm $2p-2a = x, 2p-2b = y, 2p-2c = z$, de unde exprimăm parametrii a, b, c prin x, y, z :
 $a = \frac{y+z}{2}, b = \frac{x+z}{2}, c = \frac{x+y}{2}$. Obținem $\frac{R}{2r} = \frac{(x+y)(y+z)(x+z)}{8xyz}$. Aplicăm teorema mediilor și stabilim inegalitățile: $x+y \geq 2\sqrt{xy}$, $y+z \geq 2\sqrt{yz}$, $x+z \geq 2\sqrt{xz}$, de unde urmează inegalitatea $(x+y)(y+z)(x+z) \geq 8xyz$. Astfel am stabilit, că $\frac{R}{2r} \geq 1$, ceea ce conduce la $R \geq 2r$. Egalitate are loc dacă $x=y=z$, ceea ce implică $a=b=c$, adică $\triangle ABC$ echilateral.

Exemplul 3. Dacă a, b, c sunt lungimile laturilor unui triunghi oarecare, atunci are loc inegalitatea

$$(a+b-c)(a+c-b)(b+c-a) \leq abc.$$

Demonstrație. Vom nota $a+b-c = x, a+c-b = y, b+c-a = z$. Rezolvăm sistemul de ecuații obținut față de a, b, c și obținem relațiile:

$$a = \frac{x+y}{2}, b = \frac{x+z}{2}, c = \frac{y+z}{2}.$$

Deoarece suma lungimilor a două laturi a triunghiului este mai mare decât lungimea laturii a treia, atunci x, y, z sunt numere pozitive și putem aplica teorema despre media aritmetică și media geometrică, obținând următoarele inegalități:

$$\frac{x+y}{2} \geq \sqrt{xy}, \frac{x+z}{2} \geq \sqrt{xz}, \frac{y+z}{2} \geq \sqrt{yz}.$$

Înmulțim parte cu parte ultimele trei inegalități și vom obține:

$$\frac{x+y}{2} \cdot \frac{x+z}{2} \cdot \frac{y+z}{2} \geq \sqrt{x^2 y^2 z^2} \text{ sau } xyz \leq abc. \text{ Astfel afirmația este demonstrată.}$$

Exemplul 4. Să se demonstreze, că $l_a + l_b + l_c \geq 9r$, unde l_a, l_b, l_c - bisectoarele unui triunghi, iar r - raza cercului înscris în acest triunghi.

Demonstrație. Deoarece perpendiculara este cea mai mică distanță de la un punct dat până la dreapta dată, atunci lungimea bisectoarei nu poate fi mai mică decât lungimea înălțimei corespunzătoare:

$$l_a \geq h_a, l_b \geq h_b, l_c \geq h_c.$$

Deaceia $l_a + l_b + l_c \geq h_a + h_b + h_c \geq 9r$. Afirmația este demonstrată.

Exemplul 5. Să se demonstreze, că dacă a și b sunt lungimile catetelor unui triunghi dreptunghic, iar c este lungimea ipotenuzei acestuia, atunci $a+b \leq c\sqrt{2}$, iar semnul egalității are loc atunci și numai atunci, când acest triunghi este isoscel.

Demonstrație. Ridicăm inegalitatea $a+b \leq c\sqrt{2}$ la patrat și obținem $a^2 + 2ab + b^2 \leq 2c^2$. Deoarece mărimile a, b, c sunt pozitive ca lungimi ale laturilor triunghiului, atunci inegalitatea obținută este echivalentă cu cea inițială, adică ambele aceste inegalități sunt adevărate sau false în același timp.

Aplicând teorema lui Pitagora și înlocuind c^2 cu expresia $a^2 + b^2$, obținem inegalitatea:

$$a^2 + 2ab + b^2 \leq 2(a^2 + b^2) \Leftrightarrow a^2 - 2ab + b^2 \geq 0 \Leftrightarrow (a-b)^2 \geq 0.$$

Este evident, că egalitatea are loc dacă și numai dacă $a = b$, adică, dacă triunghiul este isoscel. Propoziția geometrică este demonstrată.

Exemplul 6. Să se demonstreze, că într-un triunghi dreptunghic are loc inegalitatea

$$\frac{c}{r} \geq 2(1 + \sqrt{2}),$$

unde c – lungimea ipotenuzei, iar r – raza cercului înscris [1, p.31].

Demonstrație. Pentru orice triunghi cu laturile a, b, c raza cercului înscris poate fi calculată cu ajutorul formulei

$$r = \frac{2S}{a+b+c}.$$

În cazul unui triunghi dreptunghic cu catetele a și b aria acestuia este egală cu $S = \frac{1}{2}ab$, de aceea

$$r = \frac{ab}{a+b+c}.$$

Astfel, inegalitatea, care trebuie de demonstrat se reduce la inegalitatea

$$\frac{c(a+b+c)}{ab} \geq 2(1 + \sqrt{2}).$$

În exemplul 5 am demonstrat, că $c \geq \frac{1}{\sqrt{2}}(a+b)$. Aplicând această estimare, vom obține:

$$\frac{c(a+b+c)}{ab} \geq \frac{\frac{1}{\sqrt{2}}(a+b) \left(a+b + \frac{1}{\sqrt{2}}(a+b) \right)}{ab} = \frac{\sqrt{2}+1}{2} \cdot \frac{(a+b)^2}{ab}.$$

Cu ajutorul inegalității dintre media aritmetică și media geometrică pentru fracția $\frac{(a+b)^2}{ab}$ obținem estimarea următoare:

$\frac{(a+b)^2}{ab} \geq \frac{(2\sqrt{ab})^2}{ab} = 4$. Finalmente, obținem: $\frac{c}{r} \geq \frac{\sqrt{2}+1}{2} \cdot 4 = 2(1 + \sqrt{2})$. Afirmția este demonstrată.

Bibliografie:

1. Фалин Г.И., Фалин А.И. Сложные задачи вступительных экзаменов в МГУ: неравенства для средних. Математика, Издательский Дом «Первое Сентября», 2006, №10, стр.25-36.

CZU: 373.3.03:504.06

orcid 0000-0002-9296-1284

orcid: 0000-0001-6815-782X

MODALITĂȚI DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE DE A UTILIZA ECONOM RESURSELE ÎN MEDIUL ȘCOLAR ȘI CASNIC WAYS TO TRAIN THE SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO USE ECONOMIC RESOURCES IN THE ENVIRONMENT SCHOOL AND HOUSEHOLD

Popa Natalia

doctor în științe pedagogice, lector universitar,
UPS „I. Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
e-mail: popa.natalia@upsc.md
orcid: 0000-0002-9296-1284

Saranciuc-Gordea Liliana

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
UPS „I. Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
e-mail: gordea.liliana@upsc.md
orcid: 0000-0001-6815-782X

Abstract: This article clarifies some scientific, normative and methodological aspects of the

formation of specific competence 2 “Rational use of personal, social and environmental resources, demonstrating integrity and responsibility” in the school discipline “Personal development” in class III.

Key-words: education for the integrity of the person, education of the honest and responsible citizen, identity, respect for oneself and others; dignity; honesty; good manners, interactive activities, skills for a culture of democracy.

Conform actualei Strategii „Educația-2020”, prin calitatea educației, se determină *calitatea vieții* cu sensul de creare a oportunităților de realizare a *capacităților fiecărui cetățean într-un mediu adecvat*, astfel asigurând o dezvoltare durabilă a sistemului educațional în vederea *formării unei personalități integre, active, sociale și creative*. Acest deziderat al Strategiei se prefigurează ca un factor principal al dezvoltării umane și progresului social-economic al țării *la nivelul curriculumului școlar din perspectiva relevanței competențelor achiziționate pentru viață și a centrării pe elev* [1, pp. 1-3; p. 46].

În sensul acestui deziderat, la nivel național, se stabilește prin CE al RM (2014) că, misiunea educației este de a dezvolta potențialul uman pentru a asigura *calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului* [2, cap. II art. 5 (d)] prin *sistemul de competențe – cheie/transversal/transdisciplinare*.

În învățământul primar din țară acest sistem de competențe – cheie/ transversale/ transdisciplinare:

- reflectă tendințele dezvoltării politicilor educaționale pe plan internațional, stipulate în Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie, Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Recomandările UNESCO etc.;

- constituie expresia opțiunilor politicilor educaționale, precum și a tipului de personalitate care se propune a fi format [3, p. 11];

- este circumscris de *Profilul absolventului claselor primare* care proiectează idealul educațional pe primul nivel de școlaritate prin patru atribute generice ale viitorilor cetățeni [ibidem, pp. 12-13]:

1. Persoanele cu încredere în propriile forțe.
2. Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți.
3. Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare.
4. Persoanele angajate civic și responsabile;

- este format/dezvoltat de *fiecare disciplină școlară prin competențe specifice* (sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini) [ibidem, p. 13].

Astfel, **formarea abilităților elevilor de a utiliza econom resursele în mediul școlar și casnic** reprezintă unitatea de competență 2.2. (UC2.2. în continuare) - disciplina „Dezvoltarea personală” (DP în continuare), la modulul 2 „Asigurarea calității vieții” (M2 în continuare) în clasa III-a [3, p. 189] – constituent al competenței specifice 2 „Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate” (CS2 în continuare) [3, p. 179] în actualul curriculum pentru învățământul primar din Republica Moldova (RM în continuare). Prin prisma dată UC2.2. la M2 în cl. III facilitează formarea CS2 pornind de la *reperul conceptual - dezvoltarea durabilă* [4, p. 2].

Conform *Agendei 2030* pentru Dezvoltare Durabilă (în continuare DD) UNESCO prin obiectivele universale, transformatoriale și incluzive stabilite (17 Obiective DD) se urmărește scopul:

- de a asigura o viață sustenabilă, pașnică, prosperă și echitabilă pe pământ pentru toată lumea, în prezent și în viitor;

- de a acoperi provocările globale care sunt cruciale pentru supraviețuirea umanității;

- de a stabil limite de mediu și praguri critice pentru utilizarea resurselor naturale;

- de a recunoaște că eradicarea sărăciei trebuie să meargă mână în mână cu strategiile care clădesc dezvoltarea economică;

- de a aborda o gamă de nevoi sociale incluzând educația, sănătatea, protecția socială și oportunitățile de locuri de muncă, tratând în același timp schimbările climatice și protecția mediului;
- de a aborda barierele sistemice cheie pentru dezvoltarea sustenabilă cum ar fi inegalitatea, modele de consum nesustenabile, capacitatea instituțională slabă și degradarea mediului [5, p. 6]

În aspect formal, DD, ca proces de motivare a populației pentru a se responsabiliza în problemele cu care se confruntă întreaga planetă, se valorifică prin **educația pentru dezvoltarea durabilă** (EDD în continuare). EDD în contextul *Agendei 2030*:

- nu se referă doar la predarea dezvoltării sustenabile și adăugarea unui nou conținut cursurilor și pregătirii ei, se referă la școală ca mediu educațional, care trebuie să se privească ca loc de învățare și experimentare a dezvoltării sustenabile și de aceea ar trebui să-și orienteze toate procesele către principiile sustenabilității [ibidem, p. 53];

- pune accentual pe **pedagogia transformativă orientată**:

- a) către acțiuni unde educabilii sunt împuterniciți și motivați să devină cetățeni activi ai sustenabilității, capabili de gândire critică, și să participe la făurirea unui viitor sustenabil;

- b) către abordările pedagogice care reprezintă caracterul general sau principiile călăuzitoare ale proceselor de învățare în EDD;

- c) către metode specifice conforme cu aceste principii pentru a facilita procesul de învățare, care promovează competențele prin învățare active;

- d) către metodele de predare și învățare participativă care îndrumă educabilii să acționeze pentru dezvoltarea sustenabilă și sunt alese:

- pentru un anumit loc și să se potrivească nevoilor grupului de educabili (de ex. pe baza vârstei, a cunoștințelor anterioare, a intereselor, a abilităților);

- cu contextul în care are loc învățarea (de ex. spațiu în programă, climatul pedagogic, tradițiile culturale);

- cu resursele și susținerea disponibile (de ex. competențele profesorului, materialele de predare, tehnologia, banii) [ibidem, p. 54].

Astfel, conform UNESCO pedagogia transformativă pledează pentru procesul de învățarea transformativă cu scopul de a determina educabilii să pună sub semnul întrebării și să schimbe modurile în care percep și gândesc lumea, pentru a le aprofunda înțelegerea despre aceasta, iar cadrul didactic este un facilitator care determină și provoacă elevii să-și modifice imaginile despre lume. Prin prisma învățării transformative se subliniază faptul că învățarea în EDD trebuie să depășească starea de fapt și să pregătească persoana pentru gândirea disruptivă și co-crearea de noi cunoștințe [6, p. 55].

În sensul dat, conform ONU cu referire la EDD **modalitatea de dezvoltare durabilă în școală** abordează [7, pp. 30-31]:

- o *pedagogie interactivă* axată pe cel ce învață care îi ajută pe elevi să pună întrebări, să analizeze, să gândească critic și să ia decizii în colaborare cu ceilalți;

- *proces de învățare participativă, gândire critică și învățare bazată pe probleme* care se dovedesc a fi deosebit de favorabile EDD.

Un model de formare a abilităților elevilor de a utiliza econom resursele în mediul școlar și casnic, disciplina DP, cl. III - resurse care trebuie economisite: tipuri de resurse (apă, energie electrică, căldură, consumabile etc.); modalități de economisire și beneficii, se va fundamenta pe două repere:

I. Reperele teoretice focalizate pe:

- *problemele de mediu urgente, abordate de întreaga comunitate prin educație pentru mediu* prefigurate din *perspectiva resurselor care trebuie economisite* [8, p. 3] astfel localizând *obiectivele educației pentru mediu* [9, pp. 10-11];

- *problemele legate de schimbările climatice globale, tot din perspectiva resurselor care trebuie economisite* [11, p. 3], stabilind conținutul demersurilor curriculare: Problema schimbărilor climatice; Impactul schimbărilor climatice asupra naturii și omului; Cum să prevenim schimbările climatice periculoase? [ibidem, pp. 240 - 243];

▪ *perspectiva caracteristicilor psihopedagogice ale copiilor de vârstă școlară mică, cu implicații în studierea educației ecologice prin activități de explorare a mediului* [8, pp. 16-18] - profilului psihologic al școlărilor mici.

II. Reperele aplicative focalizate pe:

▪ *specificul pedagogiei transformative* promovând învățarea prin acțiune, care constituie elementul principal în condițiile activității proprii de gândire ale elevului (V. Botnari, A. Boncea, M. Suditu, A. Margaritioiu, A. Brezoi, M. Cornienco, C. Vornicu, I. Dobroliubova etc.).

▪ *sugestiile metodologice de predare-învățare-evaluare la disciplina DP în clasele primare* [12, pp. 233-240]. În continuare, prin prisma modelului abordat vom detalia unele secvențe aplicative.

Subiectul „Resursele naturale ale Republicii Moldova care trebuie economisite”

Conținut de informare pentru etapa lecției „*Realizarea sensului*”, pasul „*Informează-te!*”: „Resursele naturale sunt substanțe care apar în mod natural dar în forma lor relativ nemodificată. O materie este considerată o resursă naturală atunci când activitățile primare asociate cu aceasta sunt extragerea și purificarea, ele fiind opuse creației. Mineritul, extragerea petrolului, pescuitul și silvicultura sunt în general considerate industrii ale resurselor naturale, în timp ce agricultura nu.

Resursele naturale sunt de obicei clasificate în: resurse regenerabile; resurse neregenerabile. *Resursele regenerabile sunt în general resursele vii* (pești, păduri, de exemplu), care pot să se refacă dacă nu sunt supravalorificate. Resursele regenerabile pot să se refacă și pot fi folosite pe termen nelimitat dacă sunt folosite rațional. Odată ce resursele regenerabile sunt consumate la o rată care depășește rata lor naturală de refacere, ele se vor diminua și în cele din urmă se vor epuiza. Rata care poate fi susținută de o resursă regenerabilă este determinată de rata de refacere și de mărimea disponibilului acelei resurse. *Resursele naturale neregenerabile ce nu sunt vii* includ solul, apa, vântul, marea și radiația solară.

Resursele naturale ale pământului sunt esențiale pentru supraviețuirea și dezvoltarea populației umane. Unele dintre aceste resurse, precum mineralele, speciile și habitatele, sunt finite - odată ce acestea au fost epuizate sau distruse, dispar pentru totdeauna. Altele, cum ar fi aerul, apa și pădurile, sunt regenerabile - deși ne bazăm, în general, pe sistemele naturale ale pământului să le creeze din nou, să le reînnoiască și să le purifice pentru noi. Deși multe efecte ale exploatații excesive sunt resimțite la nivel local, interdependența în creștere a națiunilor și a comerțului internațional de resurse naturale fac din gestionarea acestora o problemă globală.”

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție”, pasul „Comunică și decide!” și „Apreciază”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: O.1. identifice resursele naturale ale Republicii Moldova, în baza imaginilor din filmul prezii; O.2. să indice unele acțiuni de protecție a resurselor la nivel local, în baza sarcinilor de grup.

Desfășurare: Se propune elevilor să formeze echipe de lucru în grup.

Fiecare grup va studia și analiza sursa informațională: Gr. 1: Solul; Gr. 2: Apa; Gr. 3. Pădurile; Gr. 4: Calcarul. În sensul dat, se poate utiliza filmul științific „Resursele naturale ale Republicii Moldova”. Disponibil: <https://prezi.com/p/vulzlh6ywxvj/resursele-naturale-ale-republicii-moldova/>

Se solicită echipelor să elaboreze un material publicitar *prospect* (leaflet) în baza sarcinilor distribuite fiecărui grup, prin întrebări de problemă.

Se detaliază particularitățile reprezentative ale unui prospect: „1) Expunere scurtă a conținutului unei lucrări în pregătire; plan dezvoltat. 2) Anunț publicat (sub forma unei broșuri, a unei foi simple etc.) care reclamă ceva”.

Se stabilesc împreună cu elevii criteriile de evaluare a produsului elaborat de grup: PT15. Material publicitar: prospect (leaflet) [10, p.]: 1. Respect tema/ subiectul. 2. Realizez design-ul propus, introducând elemente creative proprii. 3. Prezint informații/ mesaje corecte, clare și atractive. 4. Prezint clar, fluent și cu entuziasm. 5. Folosesc un vocabular adecvat.

(O.1.) Sarcini pentru fiecărui grup de lucru:

Gr. 1: Solul: De ce solurile din RM fac parte din categoria celor mai valoroase?; Ce sol este cel mai răspândit în RM? (cernoziomul); Ce-l face valoros pe solul cernoziom din RM? (humusul)? De ce solul din RM este în pericol?

Gr. 2: Apa: Cărui bazin acvatic aparțin râurile din RM?; Care sunt cele mai mari râuri din RM?; Cum sunt grupate râurile după specific?;

Gr. 3. Pădurile: Ce reprezintă pădurile pentru Planetă?; Câte % reprezintă pădurile din RM?; Pe teritoriul a căror raioane se întind Codrii Moldovei? În afară de codri mai sunt și alte păduri în RM?

Gr. 4: Calcarul: Ce reprezintă calcarul?; Este o resursă moale sau tare?; Unde se folosește calcarul?

La pasul „Apreciază” pentru O.2. se solicită echipelor să indice 1-2 acțiuni, pe care le consideră grupul, oportune, de protecție a resurselor la nivel local, în baza sarcinilor de grup.

Obiective pentru etapa lecției „Extindere”, pasul „Acționează!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: O.2. să extindă acțiunile de protecție a resurselor la nivel local, în baza sarcinilor de grup.

Se solicită elevilor, păstrând același grup de lucru, acasă, să extindă acțiunile de protecție a resurselor la nivel local și să finiseze produsul de grup inițiat în clasă.

Bibliografie:

1. [Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”](#). Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat : 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Modificat: [LP315 din 30.11.18](#), [MO13-21/18.01.19 art.76](#); în vigoare [18.01.19](#). Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112538&lang=ro
3. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
4. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare Personală în anul de studii 2018-2019. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
5. Educație pentru Obiectivele Dezvoltării Durabile. Obiective de învățare. Sectorul Educație al UNESCO. Agenda Educației Globale 2030. Publicat în 2017 de Organizația Educațională, Științifică și Culturală a Națiunilor Unite 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. ISBN 978-92-3-100209-0. Disponibil: <http://dezvoltaredurabila.gov.ro/web/wp-content/uploads/2017/12/manual-UNESCO.pdf>
6. Educație pentru Obiectivele Dezvoltării Durabile. Obiective de învățare. Sectorul Educație al UNESCO. Agenda Educației Globale 2030. Publicat în 2017 de Organizația Educațională, Științifică și Culturală a Națiunilor Unite 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. ISBN 978-92-3-100209-0. Disponibil: <https://www.edu.ro/sites/default/files/manual%20UNESCO%20-%20Educatie%20pentru%20Obiectivele%20de%20Dezvoltare%20Durabila.pdf>
7. Carolee Buckler and Heather Creech. Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). FINAL REPORT. Disponibil: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000230171&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_549f1338-12bb-40ae-8b8d-652738511c4a%3F_%3D230171eng.pdf&locale=ru&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000230171/PDF/230171eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A58%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D
8. Cornienco, M., Vornicu, C., Dezvoltarea spiritului ecologic al școlărilor mici prin activități extracurriculare. Vrancea: Editura Cartea Vranceană, 2021. ISBN 978-606-95212-5-0. Disponibil: <https://www.ccdfofocani.ro/utile/Carte%20Nadia%202021.pdf>

9. Adaptarea agendei 2030 de dezvoltarea durabilă la contextul Republicii Moldova. Raport elaborat în cadrul proiectului „Naționalizarea Agendei de Dezvoltare Durabilă în contextul Republicii Moldova”, implementat de PNUD, cu suportul echipei de țară a Națiunilor Unite, inclusiv UNFPA, UNICEF, ILO și UN Women. Chișinău, 2017. Disponibil: file:///C:/Users/User-01/Downloads/Targets_UNU_RO.pdf
10. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, Chișinău, 2019. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.20191_site.pdf
11. Dobroliubova, I. (coord.), Cutia climatică. Suport educațional pentru elevi și cadre didactice pe tema „Schimbările climatice”. Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare, 2019. CZU 373.3(5):551.583 CBB 74.26:26.237 K 49 ISBN 978-5-9902971-2-8. Disponibil: file:///C:/Users/User-01/Downloads/Climate-Box_ro.pdf
12. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

CZU 37.036:004.9

<https://orcid.org/0000-0001-5350-4921>

<https://orcid.org/0000-0003-0803-1875>

ROLUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICO-PLASTICĂ ȘI FORMAREA TINERELOR GENERAȚII

Mokan-Vozian Ludmila

dr. în ped., conferențiar

UPS ”Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: mokan-vozan.ludmila@upsc.md

orcid id: 0000-0001-5350-4921

Rozovel Elena

asistent universitar UPS ”Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: rozovel.elena@upsc.md

orcid id: 0000-0003-0803-1875

Abstract. This article is about the implementation of digital technologies in the educational system. The author focuses on the digitization process of education, on the role of digital tools in the teaching-learning process, in order to form generations that possess digital culture, to be able to delimit values from non-values in the virtual space. The teaching of digital art elements in schools, including in the fine arts education lessons, it is seen as an effective way in this regard.

The process of digitization of education, as well as the application of digital technologies in fine arts education, it is considered inseparable from the formation of young people in today's society and the establishment of dialogue between generations.

Keywords: digitalization, digital education, educational process, artistic education, graphic design, digital native.

Trăim într-o societate informațională în care progresul tehnologiilor din ultimii ani a introdus în educație termenul ”digitalizare”, utilizat pe larg în procesul de învățământ. O definiție a termenului ”digitalizare” vizează *procesul de transformare a informațiilor într-un format digital* [7]. Aname acest sens al termenului este pe larg aplicat și în sistemul de învățământ actual din Republica Moldova.

Digitalizarea atinge astăzi toate aspectele vieții noastre, de aceea școala trebuie să fie gata să interacționeze cu generația nouă într-o altă formulă. Procesul de digitalizare a învățământului a evoluat și mai insistent în perioada pandemiei de COVID-19, când restricțiile epidemiologice au

impus noi condiții pentru organizarea procesului educațional. În consecință, aproape toate instituțiile educative din țară au fost nevoite să desfășoare studii online. Toate cadrele didactice au fost puse în fața unor probleme ce țin de utilizarea calculatorului și a diferitor aplicații digitale prin intermediul cărora avea loc comunicarea între profesor și elev, precum și predarea-învățarea conținuturilor necesare. În situație similară au fost plasate și cadrele didactice din domeniul artelor, care datorită unor seminare instructive, realizate de către diverși specialiști în domeniu, au reușit să organizeze lecții creative și interactive în regim online.

În același timp, necesitatea organizării unor evenimente educaționale a trezit motivația specialiștilor din domeniul IT de a implementa diverse proiecte educaționale de instruire în rândul profesorilor și, ulterior, al elevilor. Spre exemplu, în anul 2020 a luat start proiectul „Tekwill în fiecare școală”, care și-a propus ca scop schimbarea educației în Republica Moldova, creând diverse conținuturi digitale interactive și introducând în noi metode și tehnici de predare. La etapa inițială au fost instruiți 120 de profesori din școlile din țară. Astfel, titulari de variate discipline au avut posibilitatea de a obține cunoștințele necesare pentru a realiza o lecție, inclusiv de educație plastică, într-un mod total diferit. Aceștia au beneficiat de formare pe câteva module: Inteligență artificială, Robotică, Design Grafic, Aplicații mobile etc., toate fiind în corelație cu învățământul artistic. În aceeași ordine de idei, menționăm că, deja de 3 ani, elevii au opțiunea să studieze în școală discipline, precum: Design grafic [2, 3], Inteligență artificială [4], Proiectarea și dezvoltarea aplicațiilor mobile [5], Proiectarea și dezvoltarea web [6].

În educație, însă, astăzi există și aspectul negativ al fenomenului descris. Nu se conturează o corelare fermă între aceste discipline cu caracter digital, înscrise în aria curriculară Tehnologii și disciplina Educația plastică, ca disciplină artistică de bază. Deseori, această disciplină este percepută ca una neesențială, în fața căreia se creează o barieră. Practic, se exclude faptul că prin educația plastică se poate ajunge la cote înalte pe piața mondială a profesiilor.

În școli încă există perceperea primitivă a competențelor din cadrul disciplinei respective. Majoritatea profesorilor când trebuie să elaboreze un proiect didactic la una din temele modulului „Compoziție și design”, introdus la treapta gimnazială de învățământ, devin blocați din cauza lipsei de informare sau a competențelor insuficiente în domeniul artei digitale și fricii de a nu reuși în fața generației noi, care fac parte din era digitală și țin pasul cu dezvoltarea tehnologiilor.

În contrapondere cu această situație, remarcăm că, curiozitatea tinerilor de astăzi depășește orice limite. Putem întâlni copii, care începând cu vârsta de 8-10 ani, știu deja foarte bine să deseneze în Adobe Photoshop, să editeze imagini, să creeze diverse ilustrații în Canva ori Gimp și alte platforme.

Aceasta înseamnă că generațiile tinere se află sub influența persistentă a tehnologiilor, a resurselor media, care le pot aduce beneficii în viața de zi cu zi, pentru a asimila informații/cunoștințe, a obține diverse experiențe și, nu în ultimul rând, a petrece distractiv timpul. Conform realității, serviciile media sunt acele spații în care fiecare se poate adânci într-o lume virtuală a satisfacțiilor prin imagini creative/ ilustrative, jocuri, filme, diverse animații etc. Or, aspirațiile tinerilor de astăzi sunt diferite de acelea la care se tindea câteva decenii în urmă. Aceste tendințe dirijează și modul de viață a tinerilor de astăzi.

Or, actualitatea problemei abordate este evidentă. Acestei probleme i se atribuie un grad de cercetare sporit în întreaga lume. Per ansamblu, problema este văzută ca importantă și în țara noastră, relevanța acesteia este conturată de înființarea și dezvoltarea programelor de studii Design grafic, Web design, Animație, Designul jocurilor etc. în instituțiile superioare de învățământ. Mai mult, acest domeniu este abordat de mulți artiști plastici moderni care încearcă să implementeze în activitatea de creație principii și tehnici digitale, care duc la reconfigurarea operei vizuale contemporane.

Cu toate aceste deschideri, este bine ca omul să poată diferenția valorile de non valori nu doar în viața reală, dar și cea virtuală; să poată face aprecieri relevante a unor fenomene din variate domenii; să poată comunica eficient în era digitală, și, în același timp, să creeze în mediul virtual. Pentru ca aceasta să aibă loc, este necesar ca în școli să existe o cultură a educației digitale. Și dacă arta este parte a culturii, cel mai bine ar fi ca educația digitală să se afle în conexiune cu educația și

învățământul artistic, deoarece, numai în asemenea mod, omul poate să devină nu doar un „robot” al progresului tehnologic, dar și un adevărat ”creator” al culturii general-umane dezvoltate prin artă.

Viteza cu care copii nativi digitali absorb orice informație ce ține de domeniul digital crește cu fiecare an, iar unicii îndrumători care pot să-i ajute să cucerească noi orizonturi științifice ce țin de arta digitală, sunt profesorii moderni. Dacă analizăm unitățile de competență ce vizează Educația plastică, modulul ”Compoziție și Design” [1], observăm că elevii trebuie să învețe a crea diferite produse de design, precum: pliante, ilustrații, ambalaje, timbre și embleme, afișe, diferite simboluri și mărci comerciale etc. Astfel, pentru ca elevii să reușească și să utilizeze diverse instrumente digitale în realizarea diferitor lucrări vizuale este nevoie ca modulul dat să fie studiat în corelație cu designul grafic. Recunoaștem, elevii pot găsi inspirații în Internet, care, la rândul său, reprezintă o sursă pentru documentare, prin care pot obține mai multe oportunități pentru a realiza o lucrare vizual-plastică. Mai mult, elevul, prin mijlocirea internetului, poate să implice în procesul de creație alte persoane sau, la general, publicul. În acest context, o tehnică binevenită în activitatea cu elevii este *galeria virtuală*. Există foarte multe modalități de a crea un astfel de spațiu virtual (rețele de socializare, platforme educaționale specializate), dar acestea nu includ în sine utilizarea anumitor tehnici grafice, care să dezvolte creativitatea, să abordeze conceptul de transdisciplinaritate și să provoace elevul spre cunoașterea noilor orizonturi informaționale. Mai nou, în crearea *galeriilor digitale* personalizate, ne poate veni în ajutor limbajul de marcare HTML, care nu este unul complicat și este propus pentru studiu chiar începând cu elevii din clasa a șaptea în cadrul disciplinei opționale Proiectarea și dezvoltarea web [6]. Prin urmare, elevii utilizează în cadrul lecției de educație plastică nu doar cunoștințele de bază din cadrul acestei discipline, dar și cele din cadrul informaticii, educației tehnologice, matematicii etc. Or, disciplina Educație plastică, chiar la treapta gimnazială de învățământ, poate oferi elevilor noi posibilități de dezvoltare profesională, și nu în ultimul rând, de stimulare a creativității prin intermediul unor tehnici grafice digitale, care este binevenită în orice domeniu de activitate a omului.

În general, utilizarea tehnologiilor în cadrul lecției de educație plastică este o practică îndrăgită de către elevii treptei gimnaziale de învățământ. Cele mai utilizate resurse educaționale de către profesorii de educație plastică sunt următoarele:

- *Canva*: reprezintă un instrument de design care este foarte ușor de accesat și de utilizat. Prin intermediul acestuia, fără multă experiență, se pot obține chiar rezultate profesionale;
- *Paint 3D*: o aplicație care oferă posibilitatea de a crea imagini 3D;
- *JSpaint.app*: reprezintă o alternativă online a Paint-ului clasic;
- *KIDIBOT*: platformă educațională pentru profesori, elevi și părinți, care conține diverse teste, activități interactive și cursuri gratuite pentru copii în diverse domenii (chiar și în proiectare 3D), împreună cu instrucțiuni și lucru practic (cum să-ți proiectezi primul site doar într-o oră, curs de instruire în HTML pentru copii, curs de instruire în Adobe Photoshop, crearea unei aplicații mobile pentru telefonul mobil etc.);
- *Pinterest*: o aplicație care conține o multitudine de imagini creative, menite să dezvolte creativitatea elevilor, provocând inspirația;
- *Virtual Board*: tablă interactivă online, compatibilă și cu diverse dispozitive mobile, prin intermediul căreia elevii pot realiza desene digitale și multe altele;
- *Jamboard*: tablă digitală din cadrul G Suite, care oferă posibilitatea de a conlucra în timp real, realizând diverse proiecte creative;
- *Site-uri Google*: platformă gratuită care oferă posibilitatea de a crea diverse proiecte interesante, în orice domeniu, iar în cadrul lecției de Educație plastică oferă posibilitatea de a realiza diverse postere/referate/prezentări/galerii într-un mod original și, nu în ultimul rând, ajută la inițierea elevilor în web design;
- *Google Earth*: reprezintă un soft care conține un glob virtualizat cu informații geografice și hărți, oferind posibilitatea de a realiza călătorii spre cele mai interesante locuri din întreaga lume.

Astfel cu ajutorul acestui soft elevii pot să „călătorească” spre Louvre sau Muzeul Metropolitan de Artă din New York etc.

Această listă poate fi continuată. Fiecare profesor este individual și, în funcție de resursele tehnice și clasa de elevi, este liber în a alege acele platforme și programe educaționale care se potrivesc pentru subiecții învățării cel mai bine. Dar, aici menționăm că resursele listate nu sunt extrem de creative pentru a reforma viziunea elevilor asupra artei în general și asupra oportunităților pe care le-ar putea oferi. De aceea, sistemul de învățământ se află în continuă modernizare pentru a oferi tinerilor noi posibilități pentru viitor. Actualmente, aceste schimbări au loc mai mult la nivelul disciplinelor opționale, provocând, totodată, scăderea interesului pentru disciplinele de bază. Aceste tehnici sunt utilizate foarte rar din motivul că unii profesori au frică de inovații, sau nu au destulă încredere că vor reuși să-și schimbe gândirea asupra artei în general, prin urmare și a elevilor. Mai există, însă, și problema lipsei de cadre didactice specializate în domeniu.

Printre platformele/ soft-urile profesionale, care pot contribui la dezvoltarea competențelor elevilor în domeniul tehnicilor grafice digitale, recomandate și de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, sunt următoarele:

- *Adobe Photoshop*: redactor grafic de tip raster, care se utilizează la crearea diverselor imagini digitale (picturi digitale, colaje, efecte artistice etc.);
- *Adobe Illustrator*: redactor grafic de tip vector, utilizat în crearea imaginilor digitale de calitate foarte înaltă. Oferă posibilitatea de a crea diverse structuri liniare interesante, de a realiza afișe, postere, personaje etc.;
- *Gravit Designer, Inkscape*: programe care oferă posibilitatea de a crea gratuit grafică vectorială;
- *Gimp, Krita*: program care oferă posibilitatea de a crea în mod gratuit grafică de tip rastru;
- *Procreate*: program grafic de tip raster destinat realizării picturilor digitale;
- *Photopea.com*: program alternativ, versiune simplificată a Adobe Photoshop, compatibilă cu versiunea mobilă;
- *Visual Studio Code*: program gratuit care oferă posibilitatea de a scrie coduri HTML, CSS și JS, posibil de utilizat și ca aplicație mobilă.

În același timp, elevii preferă să utilizeze o serie de programe/ aplicații/ platforme, studiate în mod individual, pentru a crea sau modifica diverse imagini. Aceste resurse sunt accesate de către elevi în majoritatea cazurilor prin intermediul telefonului mobil, descărcându-le din Google Play sau App Store.

Necăutând la faptul că, în opinia multor specialiști, resursele menționate sunt de mare complexitate, practica arată contrariul. Sunt elevi care deja din clasa a V-a cunosc bine Adobe Photoshop și știu să-l utilizeze în scopuri creative la realizarea sarcinilor de lucru în cadrul lecției de Educație plastică, știu să restaureze fotografiile deteriorate, să transforme un desen realizat în mod tradițional într-o ilustrație digitală, să creeze colaje digitale etc.

Majoritatea elevilor cunosc despre Gimp și Krita. Foarte mulți elevi din clasele a VI-a și a VII-a cunosc să creeze diverse obiecte în Paint 3D, studiat în cadrul modului ”Compoziție și design”. Sunt competențe pe care elevii deja le dețin, datorită implementării inovațiilor în educație.

Populare devin și acele instrumente care creează realitatea virtuală și realitatea augmentată (AR: augmented reality). Elevii nu rămân în urmă nici la capitolul inteligenței artificiale, o tendință care la moment ia cu asalt o mulțime de sfere de activitate umană. Prin intermediul acesteia se pot realiza și activități de tip STEAM.

Instrumentele digitale au influență foarte mare asupra procesului educațional, deoarece acestea pot crea un mediu vizual eficient și armonios. Prin intermediul acestora elevii au posibilitatea nu doar să comunice între ei, dar și să-și ușureze realizarea sarcinilor de lucru. Astfel, elevii pot învăța să aplice, spre exemplu, elemente de limbaj plastic într-un mod mai neobișnuit și mai rapid. În ajutor elevilor vine o multitudine de programe grafice, dar și platforme educaționale, care oferă posibilități

noi pentru perceperea lumii prin artă. Copiii, adolescenții și tinerii contemporani se află mereu într-un conținut digital semnificativ.

În același timp, realitatea arată că profesorii de discipline artistice dețin încă un grad foarte scăzut de cunoștințe și competențe de utilizare a tehnologiilor digitale în educație. Actualmente, utilizarea TIC în școli, în majoritatea cazurilor, țin de „computerizare”, ca o simplă instalație a unei tehnici în corespundere cu niște normative abstracte, și nu ca aducere a sistemului educațional în corespundere cu necesitățile și capacitățile societății informaționale.

Analizând educația artistico-plastică, observăm că aceasta se reduce în contextul TIC la instrumente utilizate la prelucrarea unor materiale grafice, audio și video, ori la folosirea unor sisteme de colectare, de analiză a informației pentru a ține evidența progresului educațional (teste, jurnale, reviste electronice etc.). Recunoaștem, instrumentele digitale cele mai des utilizate în procesul educațional de către profesorii de arte sunt prezentările PowerPoint, diverse colecții cu imagini, muzee virtuale și e-mail-ul, dar aceste instrumente TIC sunt considerate deja „tradiționale” și aparțin generațiilor anterioare.

Conform opiniei N.V.Dolgoarshinnykh [8], astăzi devine tot mai vizibilă ruptura dintre generații în spațiul digital. Tinerii, adâncindu-se în mediul digital vorbesc într-o altă limbă, resping experiența, înțelepciunea și autoritatea adulților, găsesc răspunsuri la întrebările care îi interesează în Internet. În acest context apar întrebările: Ce să facă generațiile mai în vârstă în condițiile societății digitale? Cum să interacționăm cu generația contemporană/ digitală? Drept răspunsuri, cercetătoarea sus-menționată susține: Să nu respingă noul, să învețe să fie contemporane, să învețe tehnologiile digitale și să le utilizeze. Să acceptăm particularitățile nativilor digitali și să împărtășim valorile acestora.

Dacă profesorul are acces nelimitat la Internet pentru a avea posibilitatea de a difuza informații și a face schimb de informații (metodologice, instructive, normative, educaționale etc.) cu colegii de breaslă, cu administrația instituției și, nu în ultimul rând, cu părinții, atunci putem spune că asistăm la un fenomen pozitiv. Se observă o tendință, un interes deosebit din partea profesorilor pentru publicații pe rețele de socializare, site-uri personale, diferite platforme online pentru profesori etc. Un promotor al valorilor, precum este profesorul, are o necesitate continuă de a-și împărtăși experiența cu colegii din domeniu și în același timp să se informeze însuși despre diferite metode și procedee de predare creativă în școala contemporană. Pentru ca necesitățile educaționale ale elevului din era digitală să fie satisfăcute la maxim trebuie ca, în primul rând, profesorul, inclusiv din învățământul artistic, să dețină un bagaj necesar de competențe digitale. Astfel, educația digitală în corelație cu arta, poate deveni o adevărată motivație pentru elevi, ca aceștia să nu-și piardă dorința de a învăța și să-și facă planuri mărețe pentru viitor. Ca consecință, tinerii vor avea posibilitatea să aleagă dintr-o multitudine de specialități moderne.

Practic în toate școlile din țară persistă exemple ale utilizării unor tehnologii în clasa de elevi, doar că există o problemă în ceea ce privește asigurarea fiecărui elev cu un mediu tehnologic susținut pentru învățare. Astăzi tehnologia trebuie să fie legată de un management școlar eficient, și nu doar de învățare și educație la general. Acum asistăm la începutul percepției aceluși potențial pe care îl poate oferi calculatorul și tehnologiile mobile. Un lucru evident este că comunitățile de învățare de tip virtual, școlile-online, cursurile online, munca cognitivă și practica vor modifica școala tradițională în secolul XXI. Deci, este nevoie de realizat investigații, cercetări ample pentru a înțelege:

- Cum, prin intermediul tehnologiilor, elevii vor fi capabili să atingă standarde în educație și cum acestea pot îmbunătăți procesul de învățare?
- Este oare învățarea cu ajutorul calculatorului mai eficientă decât cea tradițională?
- Care sunt acele direcții în dezvoltarea tehnologică ce pot contribui la îmbunătățirea procesului de învățare?
- Care sunt acele abilități cognitive ce pot fi dezvoltate în procesul educațional cu ajutorul tehnologiilor? Etc.

Explorarea tehnologiilor digitale constituie un pas în modernizarea educației. Progresul tehnologic a schimbat puternic sistemul educațional, însă potențialul pe care acesta îl manifestă, nu este încă eficient exploatat. Cert, însă, este faptul că tehnologiile digitale servesc drept:

- sursă care oferă informații pentru învățare;
- arie curriculară în procesul de învățare;
- mediu de învățare;
- partener în învățare;
- suport pentru învățare
- instrument care regândește învățarea.

Instrumentele digitale au o valoare incontestabilă în procesul educațional, deoarece ele dezvoltă conceptul de a învăța oriunde și oricând. Datorită lor, are loc dezvoltarea diferitor medii virtuale, prin intermediul cărora fiecare poate să învețe de la fiecare.

Formulând o concluzie generală asupra celor expuse, putem afirma că evoluția instrumentelor digitale în domeniul artistic este strâns legată cu designul grafic, care este foarte complex și care de-a lungul anilor a pătruns în toate sferele de activitate din societatea de astăzi. În prezent, în cadrul acestuia se desprind mai multe direcții profesionale, artistice, care au la bază comunicarea vizuală. Prin intermediul acestuia are loc conexiunea dintre tehnologie și artă și transmiterea informației prin diferite căi, formând un spațiu eficient și armonios din punct de vedere al comunicării. Dacă elemente ale designului grafic vor fi studiate în cadrul lecțiilor de educație plastică, elevii vor avea posibilitatea să trăiască într-un mediu confortabil din punct de vedere al informării vizuale.

O instruire pozitivă a elevilor prin intermediul tehnicilor grafice digitale este necesară, deoarece, actualmente, pe piața muncii, datorită progresului tehnologic, persistă o cerere mare pentru profesia de designer grafic, designer web etc. Elevii conștientizează că cunoștințele obținute în cadrul lecției nu se vor pierde în van, dar vor putea fi utilizate în viitor într-un domeniu profesional. Pe această cale, sporește și interesul pentru educația și învățământul artistic.

Drept conchidere, procesul de digitalizare a educației, în general, precum și aplicarea tehnologiilor digitale în educația artistico-plastică, în particular, contribuie incontestabil la formarea tinerelor generații și stabilirea unei comunicări eficiente între generațiile de azi și generațiile de mâine.

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Aria curriculară Arte. Disciplina Educație plastică, clasele V- VII. Chișinău: MECC, 2019.
2. Curriculum Național. Aria curriculară Tehnologii. Disciplina opțională Design grafic, clasele VIII - IX. Chișinău: MECC, 2020.
3. Curriculum Național. Aria curriculară Tehnologii. Disciplina opțională Design grafic, clasele X- XII. Chișinău: MECC, 2020.
4. Curriculum Național. Aria curriculară Tehnologii. Disciplina opțională Inteligența artificială, clasele XI - XII. Chișinău: MECC, 2020.
5. Curriculum Național. Aria curriculară Tehnologii. Disciplina opțională Proiectarea și dezvoltarea aplicațiilor mobile, clasele X - XII. Chișinău: MECC, 2020.
6. Curriculum Național. Aria curriculară Tehnologii. Disciplina opțională Proiectarea și dezvoltarea WEB, clasele VII - XII. Chișinău: MECC, 2020.
7. Ce înseamnă termenul digitalizare? URL: <https://gov.md/ro/advanced-page-type/what-digitization> [accesat 12.01.2023]
8. Международная научно-практическая онлайн-конференция «Новые вызовы художественного образования в условиях цифрового социума. Горизонты и риски». URL:<http://mpgu.su/novosti/mezhdunarodnaja-nauchno-prakticheskaja-onlajn-konferenciya-novye-vyzovy-hudozhestvennogo-obrazovanija-v-usloviyah-cifrovogo-sociuma-gorizonty-i-riski/> [accesat 10.01.2023]

UDC 378.811.111

<https://orcid.org/0000-0003-2941-287X>

PRACTICAL SKILLS DEVELOPMENT AT TEACHER-TRAINING UNIVERSITIES

Nikitina Galina

PhD of Pedagogical Science,
Saratov State University, Saratov,
e-mail: dimgalnick2@yandex.ru
orcid id: 0000-0003-2941-287X

Abstract. The present paper is aimed at analyzing the idea of practical preparation of university students for their professional activity within academic courses. The relevance of such approach is predetermined by a strong demand of the employers for university graduates who are able to cope with professional tasks as well as experienced workers. The study is mostly based on the analysis of the requirements stated in educational and professional standards for the profession of a teacher. The author also analyzes the methodological support of the disciplines within the framework of the bachelor's and master's degree programs at Saratov State University. The practical value of the study results lies in the fact that the activities, techniques and general strategies of future teachers' practical preparation can be implemented in teacher-training universities and departments.

Keywords: practical skills, professional training, future teachers, FLT, teacher-training.

Developing practical skills of an intending teacher in general depends on the definition of this professional activity - teaching. Trying to consider the complete portrait of a professional teacher one would most probably single out particular competences or skills that accord with teaching. Thus, Carmen Carrillo & Maria Assunção Flores name such qualities of professional on-line teaching as clear goal-setting, coherent and flexible designs, explicit tasks, consistent and clear monitoring and evaluation, different levels of interaction and engagement [1, p. 478]. These characteristics or rather the ability to provide them can be viewed, in our opinion, as necessary teaching skills that should be taken into account when preparing an intending teacher for the professional activity. Moreover, since the teacher is supposed to carry out a number of different function, s/he can perform different tasks: teaching itself, developing students' personalities, leading them to new discoveries, analyzing the students' and their own activity. Özkan Kırmızı & Aydan Irgatoğlu mention these tasks as epistemic cognitions that "are also highly important as they play a significant role in determining teachers' actions" [2, p. 229].

The list of competences and professional tasks of the teacher can hardly be fully completed. However, the primary purpose of the present study is to identify the ways of developing the teacher's competence throughout the course of study at a pedagogical university. The significance of practical training in the framework of professional university education has been discussed by both researchers and practitioners for quite a long time. These days, mass media and the professional community voice the idea that university education does not allow graduates to quickly join the profession after graduation. It takes several years before theoretical knowledge finds its application in the professional activity of a young specialist. Consequently, they point out the necessity to strengthen the development of professional skills and competences during the educational process. Society proclaims the task for the universities and professional schools to prepare graduates who are ready to implement specific skills in order to solve professional tasks. In this regard, professional standards are being developed and the Federal State Educational Standards in Russia are being updated. Both specify the lists of general professional and specific professional competences for a university graduate, and introduce the concept of practical training. In other words, the relevance of the issue under discussion is quite obvious.

According to the experience gained at a Teacher-Training University department, we can state that introduction of practical training implies the implementation of this activity within the framework of the entire curriculum at the university. By this we mean that practical training should be carried out not only during professional training sessions or internships, but also during the academic study of a number of courses that directly serve the purpose of developing students' professional competences. In the Regulations on the Practical Training of the Students of Saratov State University, it is emphasized that it can be organized not only in professional organizations "working on the profile of the relevant educational program", but also "directly at the University, including the structural division of the University intended for practical training" [3, p. 2]. In addition, the Regulations clearly specify the requirements for the realization of practical training during different academic courses. Thus, as part of the academic discipline, practical training "is organized by conducting practical classes, workshops, laboratory works and other types of educational activities that involve students' participation in performing specific work elements related to future professional activity" [3, p. 4].

Considering the tasks of organizing practical training of students, universities should think of possible ways of creating conditions close to the practical conditions of future profession and favorable conditions for the development of students' competences. Some researchers note that one of the options is for students to undergo practical training with the possibility of gaining experience in real practical work [4, p. 38].

In this article we will try to indicate the methods and forms of practical training within the framework of academic courses that are used in foreign language teachers training at Saratov State University, at the Department of Foreign Languages and Language Teaching Methods.

In general, according to the bachelor's curriculum (professional qualification 44.03.01 Pedagogical education, the profile "Foreign Language"), practical training should take 204 academic hours as a part of the study of academic disciplines (out of a total of 5156 academic hours). Among the courses that allow the Department lecturers to develop students' ability to take specific professional actions, to solve professional tasks are Pedagogy, Information Technology in Pedagogical Education, the Basics of Scientific and Project Activities in General Educational Institutions, Teaching Children and Adolescents with Special Educational Needs, Methods of Foreign Language Teaching, Foreign Language Teaching for Young Learners, Methods of Educating Students, Lexicology, Oral and Written Speech Practice, Practical Phonetics, Practical Grammar, Linguistics and Country Studies, Language and Translation, Foreign Literature, as well as a number of elective courses, such as Traditions and Customs / Geography and Culture; Creative Writing / Fundamentals of Written Communication; Regional Dialects of the Studied Language / History of the Studied Language; Painting / Architecture of the Countries of the Studied Language / Interactive Approach in Foreign Language Teaching / Combined Teaching; Innovative Technologies in Foreign Language Teaching / Fundamentals of Project Work in the System of Extra-Curricular Education; International Tests Format / Modern Assessment Means.

According to the master's degree program (professional qualification 44.04.01 Pedagogical Education, profile "Foreign Languages in the Context of Modern Culture"), 26 hours of practical training are provided within the framework of academic disciplines (out of 2160 hours). Practical training is provided in the following disciplines of the corresponding curriculum: Information Technologies in Modern Education, Inclusive Education, Modern Trends in Language Education, Methods of Foreign Language Teaching at School and University, Current problems of FLT, The English Language Today.

Trying to generalize the professional requirements for a teacher, we have to single out the elements that students should necessarily be prepared for in the framework of practical training. In this respect, on the basis of principle Russian and international documents regulating the standards of professional activity of a teacher, we can state that the teacher's professionalism includes several components: a) universal competences or soft skills, including digital literacy; b) a comprehensive system of professional competences, c) personal characteristics of the teacher [5, p. 230].

The curricula at the Department of Foreign Languages and Language Teaching Methods are built around such area of professional activity as Education and Science. It means that students of the Bachelor's program should be trained to solve professional tasks in the field of project work, and teaching, while students of the Masters' program should develop skills in the sphere of research and teaching. As a result, bachelors – future teachers of a foreign language - should learn to solve the following types of professional tasks in various fields of knowledge (Table 1):

Table 1 – Professional tasks (bachelor's degree)

<i>Professional tasks</i>	<i>Professional activity objects of (or areas of knowledge)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Designing and realizing the educational process in foreign language teaching in preschool, primary school, secondary educational institutions, vocational schools in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of the primary, basic general education, the Federal State Educational Standard of secondary general education. - Methodological support for the students to achieve personal, integrated and subject learning outcomes in foreign language learning based on the individual characteristics of students. - Selection and implementation of techniques, methods and teaching tools adequate to the expected educational results, the language proficiency level and the age characteristics of students. - Conducting research in the field of linguistics, fundamentals of pedagogy and language teaching methods with the use of theoretical knowledge and practical skills. - Designing the educational environment in foreign language teaching, which is based on students' individual characteristics. - Providing support for the students on the issues of professional self-determination and professional choice. - Creating conditions for the development of students' interest in foreign language learning by involving them in various types of individual and group work, research, project, communication, etc. activities. 	<p>Educational programs and educational process in the system of primary, secondary education, extra-curricular education; FLT courses, the process of FLT.</p> <p>Education, upbringing, development, educational systems, educational programs.</p>

For successful and effective preparation of students for the solution of such tasks, the university teachers identify and present in the educational programs some forms and methods of practical training designed not only for the use during teaching practice at school, but also during the academic classes. These activities include both independent analysis of information, materials, video resources, and the development of original courses, summaries, technological maps, assignments, lesson plans, etc. by the students.

From the point of view of practical orientation, we find it of great importance to arrange meetings with employers in the framework of discussion platforms, both in traditional classes at the university and in the framework of workshops at field classes. Moreover, micro-teaching, quasi-professional pedagogical activity, model groups teaching in face-to-face, online and hybrid formats, as well as analysis of the designed lessons are used for practical preparation of intending teachers. Some of the activities used at the practical classes include analysis of verbal, visual, digital information necessary for professional activity, analysis of teaching resources, utterances on professionally significant issues, case study and pedagogical situations modeling, creating a pedagogical story and designing some tasks aimed at developing 4C skills at the lessons of FLT.

Moreover, the ability to develop FLT courses in the context of inclusive education for children with special educational needs remains relevant in the context of solving the tasks of a teacher's professional activity.

As part of professional training future teachers are taught to plan and organize the learners' project work. Besides, students are offered tasks related to the practical implementation of planning, development and detailed description of projects for schoolchildren within the framework of individual tasks. Such forms include the development of a memo for learners on a particular project task, the development of evaluation checklists and rubrics for schoolchildren in order to develop their reflexive skills based on the results of a research project, etc.

Further on, the idea that methodological and teaching literacy are often associated with planning, development and testing innovative lessons of English can hardly cause any controversy. In this respect, the main task of students is to plan a lesson in accordance with the material selected from the list, the course book (from among those recommended by the Ministry of Education of the Russian Federation), to prepare a scenario and a technological map of the lesson, to conduct this lesson, to carry out self-reflection and to discuss the results in a group of fellow-students. The main requirements for the lesson include the following characteristics: its interactive and integrative nature, active learning, compliance with the structure of the discovery learning lesson, use of IT, effective use of communicative techniques and other FLT methods in accordance with the main lesson goal. In addition, the framework of the training courses on FLT comprises meetings with the representatives of Russian and foreign companies, state and public organizations, workshops provided by experts (English Center in Saratov, German Center and German Reading Room, Teacher Professional Development Institute, Ministry of Education, experienced school teachers).

Practical preparation of students within the course "Innovative Technologies in FLT" is associated, to a greater extent, with the development of skills connected with using innovative techniques, including digital technology for the formation of foreign language communicative competence. Students are offered to complete a number of tasks:

- prepare and record a video lesson or a screen cast using digital platforms such as Zoom, Skype, PowerPointPresentation, etc. to teach students grammar or vocabulary material;
- conduct a part of the lesson on the topic "My Holidays in the Childhood" and ensure simultaneous fixation of the learners' mistakes with subsequent discussion and correction of the mistakes made;
- create interactive online tests to control the level of particular language skills;
- create a teacher's memo: Cyber Security and Digital Footprint: Teacher-Internet Interaction;
- create user instructions for online platforms for foreign language learners;
- develop and conduct a fragment of an online lesson, a hybrid lesson or a face-to-face lesson using digital tools for teaching English.

One of the principal disciplines in the course of a future foreign language teacher training is "Oral and Written Speech Practice". The peculiarity of this discipline at the Department is not only the focus on the development of foreign language communicative competence of students, but also on the achievement of this goal in the context of professional communication and solution of professionally significant tasks. This approach is manifested in the selection of thematic and lexical material, texts, problem-solving tasks, discussions and cases. Methods, technologies and forms of practical training within this course include the development and mutual testing of students, including using ESL Grammar Quizzes, English Test and Non-Stop English sites, etc.; creating presentations on topics intended for independent work (Power Point Presentations / Prezi.com etc.); preparation and presentation of projects, including using EduScrum technology; role plays, etc. These technologies contribute to the development of the future teacher's readiness to perform such tasks of professional activity as foreign language teaching in a primary and secondary educational institution, in a vocational school, during extra-curricular classes in accordance with the requirements of the educational standards.

We should also mention the importance of digital literacy development in the context of the students' practical training. Future FL instructors are taught to develop spreadsheet editors that have extensive capabilities for creating tests in a foreign language, create interactive posters on the topics of a foreign language course for different stages of training, to solve practical problems in computer

science. This contributes to the formation of professional competences of a future teacher capable of using IT in order to develop learners' foreign language communicative competence: the study of the integrated environment for software development and its use, creation of a simple console application, creation of source code, compilation, layout, creation of a linear program, creation of a branching program, creation of cyclic programs, creation of algorithms for processing string data (the course "Information Technology in Pedagogical Education").

Thus, practical training of students in the framework of academic disciplines and courses, of course, is no less important than practical training in the framework of their teaching practice at school. It is during the development of training courses that basic professional skills and abilities are formed. The integrative nature of education allows students to prepare both for the analysis and design of educational programs, lessons, events, projects, and for the direct implementation of foreign language teaching and learners' personal development activities in different educational settings.

References:

1. Carmen Carrillo & Maria Assunção Flores. COVID-19 and teacher education: a literature review of on-line teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 2020, vol. 43, no. 4, pp. 466-487. DOI: 10.1080/02619768.2020.1821184
2. Özkan Kırmızı, Aydan Irgatoğlu. An Investigation of the Relation between Pre-service EFL Teachers' Epistemological Cognition and Teaching Approaches. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 2021, vol. 19, no. 2, pp. 217-232. DOI: 10.18026/cbayarsos.874649
3. Положение о практической подготовке обучающихся СГУ [Электронный ресурс]// 2021 г. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2021/06/10/p_1.03.44_-_2021.pdf (дата обращения - 25.03.2022).- Загл. с экрана. – Яз. русс.
4. Омелянович В. В. "Юридическая клиника" как форма практической подготовки обучающихся (актуальные вопросы и перспективы развития) // НАУ. 2021. №71-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskaya-klinika-kak-forma-prakticheskoy-podgotovki-obuchayuschih-sya-aktualnye-voprosy-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 12.01.2023). - Загл. с экрана. – Яз. русс.
5. Nikitina, G. A. Complex competency-based model of the intending foreign language teacher / G. A. Nikitina // *Perspectives of Science and Education*. – 2021. – No 5(53). – P. 223-237. – DOI 10.32744/pse.2021.5.15.

CZU 373.3.016:82

<https://orcid.org/0000-0002-2540-8753>

DEZVOLTAREA LA ELEVII CLASELOR PRIMARE A EXPRESIVITĂȚII VORBIRII DIN PERSPECTIVA CURRICULARĂ ȘI A MANUALELOR ȘCOLARE

Iana Tatiana-Irina

doctorandă, UPS „I. Creangă,
Chișinău, Republica Moldova
tatianaiana@yahoo.com
orcid: 0000-0002-2540-8753

Adnotation: In the present paper I will analyze the types of exercises and activities proposed by the curriculum, included in the school textbooks, and I will follow how many of them refer to the expressiveness of speech, the development of creativity, creative activities and which content units are proposed.

Keywords: expressiveness, language and communication, Romanian language, Romanian literature, curriculum, competence, school textbook, auxiliary notebook

Limba și literatura română este o disciplină complexă și dinamică. Aceste trăsături sunt generate de multitudinea domeniilor de referință și de modificările de paradigmă impuse de instituția școlară. Complexitatea și dinamismul acestei materii se reflectă în modalitățile diferite de organizare a conținuturilor, structuri ce pot influența, la rândul lor, desenul subdomeniilor didacticei. Dacă în denumirea disciplinei s-a păstrat conturul domeniilor de referință, limba și literatura și științele limbii și ale literaturii, la nivelul programei, ariile materiei de studiu sunt reprezentate de domeniile comunicării, mai precis de comunicarea orală și de cea scrisă. Aceste domenii sunt subordonate celor patru capacități fundamentale, susceptibile de a se manifesta în situația de comunicare, sistematizate astfel:

	Receptare de text	Producere de text
oral	a asculta (rol de auditor)	a vorbi (rol de locutor)
scris	a citi (rol de lector)	a scrie (rol de scriptor)

Modelul comunicativ are avantaje indiscutabile; permite punerea în relație a scrisului cu oralul (narațiunea orală cu cea scrisă); stabilește corelații între procese diferite (între lectură și scriere, între exprimarea orală și capacitățile de redactare); stuctura reticulară a capacităților face posibil un tip de progresie, desfășurată și în planul întregurilor (al „practicii” limbii și al lecturii), și nu doar în cel al unităților (reprezentate de noțiunile de fonetică, lexic, morfologie sau de tiparele textuale narativ și descriptiv). Parcursul didactic parcurge, în acest fel, atât soliditatea achizițiilor, cât și solidaritatea și operaționalitatea lor.

Restructurarea conținuturilor disciplinei din perspectiva capacităților de comunicare a determinat redesenarea subdomeniilor didacticei: se vorbește tot mai mult de: 1. „didactica lecturii” (vizează receptarea textului literar și nonliterar); 2. „didactica redactării” (focalizată asupra producerii de text literar și nonliterar); 3. „didactica oralului” (vizează comprehensiunea și producerea de discurs oral) [7, pp. 7-13].

Programa disciplinei Comunicare în limba română este elaborată potrivit unui nou model de proiectare curriculară, centrat pe competențe. Construcția programei este realizată astfel încât să contribuie la dezvoltarea profilului de formare al elevului din ciclul primar. Din perspectiva disciplinei de studiu, orientarea demersului didactic pornind de la competențe permite accentuarea scopului pentru care se învață și a dimensiunii acționale în formarea personalității elevului. Competențele generale vizate la nivelul disciplinei Comunicare în limba română jalonează achizițiile elevului pentru întregul ciclu primar. Competențele specifice sunt derivate din competențele generale, reprezintă etape în dobândirea acestora și se formează pe durata unui an școlar. Pentru realizarea competențelor specifice, în programă sunt propuse exemple de activități de învățare care valorifică experiența concretă a elevului și care integrează strategii didactice adecvate unor contexte de învățare variate. Conținuturile învățării se constituie din inventarul achizițiilor necesare elevului pentru dobândirea competențelor de bază. Ele sunt grupate pe domenii: Comunicare orală (ascultare, vorbire, interacțiune); Citire/lectură; Scriere/redactare; Elemente de construcție a comunicării. Sugestiile metodologice includ strategii didactice, proiectarea activității didactice, precum și elemente de evaluare continuă. Programa școlară propune o ofertă flexibilă, care permite cadrului didactic să modifice, să completeze sau să înlocuiască activitățile de învățare. Se urmărește astfel realizarea unui demers didactic personalizat, care să asigure formarea competențelor prevăzute de programă în contextul specific al fiecărei clase și al fiecărui elev. Includerea clasei pregătitoare în învățământul general și obligatoriu implică o perspectivă nuanțată a curriculumului la acest nivel de vârstă. Este necesară o abordare specifică educației timpurii bazată, în esență, pe stimularea învățării prin joc, care să ofere în același timp o plajă largă de diferențiere a demersului didactic, în funcție de nivelul

de achiziții variate ale elevilor. Curriculumul disciplinei are în vedere modelul comunicativ-funcțional, axându-se pe comunicare ca domeniu complex ce înglobează procesele de receptare a mesajului oral și scris, precum și cele de exprimare orală și scrisă. Actuala programă școlară situează în centrul preocupării sale învățarea activă, centrată pe elev. Învățarea nu este un proces pasiv, care li se întâmplă elevilor, ci o experiență personală, la care ei trebuie să participe. Studiul disciplinei Comunicare în limba română, început în clasa pregătitoare, se continuă până în clasa a II-a și asigură o dezvoltare progresivă a competențelor, prin valorificarea experienței specifice vârstei elevilor și prin accentuarea dimensiunilor afectiv-atitudinale și acționale ale formării personalității elevilor.

Ciclul achizițiilor fundamentale urmărește acomodarea la sistemul școlar și alfabetizarea inițială (clasa pregătitoare, clasele I și a II-a). În acest ciclu de învățare disciplina se numește Comunicare în Limba Română (C.L.R). La nivelul ciclului achizițiilor fundamentale, competențe generale sunt: receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute; exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare; receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute; redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare [3].

Conform planului-cadru de învățământ, aprobat cu numărul 3371/12.03.2013, disciplina Limba și literatura română se predă în clasele a III-a - a IV-a, cu o alocare de 5 ore/săptămână. Programa de Limba și literatura română pentru clasele a III-a - a IV-a a fost realizată pe baza Cadrului comun pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba maternă, dezvoltat în perioada iunie-august 2014, pornind de la concluziile studiilor dezvoltate în cadrul proiectului POSDRU 35279 *Un învățământ performant bazat pe decizii fundamentate - Strategii de valorificare a evaluărilor internaționale privind rezultatele învățării*. Acest cadru a fost structurat pentru a accentua aspectul comunicativ-funcțional al învățării limbii și literaturii materne în contextul actual. Limbile și literaturile cunosc o mare diversitate. Competențele de comunicare se focalizează pe operații cognitive identice. În acest sens, sunt relevante cadrele de referință ale studiilor internaționale (de exemplu PISA, PIRLS), care vizează un set de procese identice pentru măsurarea achiziției elevilor, indiferent de limba lor maternă. Totodată, se remarcă inițiativele europene care încearcă să evidențieze jaloane comune în progresia achiziției elevilor indiferent de limba pe care o vorbesc. Exemple relevante în acest sens sunt elementele componente ale competenței de comunicare în limba maternă conform cadrului de referință pentru competențe cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți sau nivelurile stabilite în cadrul de referință pentru literaturi.

Din punct de vedere formal, programa de față continuă modelul curricular avansat de programele pentru clasa pregătitoare, clasele I și a II-a aprobate în 2013. Competențele generale sunt urmărite pe întreg parcursul învățământului primar (aceste competențe vizează receptarea și producerea de mesaje în contexte semnificative pentru copii). Competențele specifice sunt derivate din competențele generale și sunt vizate pe parcursul fiecărei clase. Activitățile de învățare reprezintă exemple de sarcini de lucru (neobligatorii) prin care se dezvoltă competențele specifice. Conținuturile sunt exprimate ca: funcții ale limbii/acte de vorbire (gramatică funcțională), tipologii ale textului și elemente intuitive privind regularitățile limbii. Sugestiile metodologice au rolul de a orienta profesorul în organizarea demersului didactic pentru a reuși să faciliteze dezvoltarea competențelor [4].

Programele de limba și literatura română pentru clasele primare sunt compuse din: 1. obiective-cadru (care indică performanțele urmărite la sfârșitul ciclului de învățământ); 2. obiective de referință (care specifică obiectivele-cadru și exprimă performanțele vizate la sfârșitul fiecărui an școlar); 3. conținuturile învățării (structurate în capitole a căror parcurgere permite atingerea obiectivelor de referință); 4. activități de învățare (ce transcriu modalități specifice de asimilare a cunoștințelor și de formare a capacităților vizate).

Parcurgerea programelor actuale evidențiază caracteristica fundamentală a acestora: centrarea lor pe obiective, nu pe listele de conținuturi (ca în cazul programelor „analitice” anterioare reformei). Pe același palier se remarcă constantele acestor programe, observabile la nivelul obiectivelor-cadru și al domeniilor ce grupează conținuturile celor cinci ani de studiu.

„Constantele programelor de limba și literatura română la clasele pregătitoare-IV sunt: *obiectivele cadru*: dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral; dezvoltarea capacității de exprimarea orală; dezvoltarea capacității de exprimare a mesajului scris (citirea/lectura); dezvoltarea capacității de exprimare scrisă; *domeniile*: formarea capacității de citire/lectură; formarea capacității de comunicare - comunicare orală și comunicare scrisă; elemente de construcție a comunicării” [6, p. 26].

Alături de prezența marcată a obiectivelor și de regruparea conținuturilor în funcție de domeniile comunicării, structura noilor programe face vizibile și alte mutări de accent: 1. trecerea de la cantitate la calitate (de la un volum mare de informații la informații structurate, menite să permit legături de sens, conținuturile devenind parte a competenței de comunicare); 2. de la aspecte predominant teoretice (a ști despre) la practicarea lor în context diverse (a ști cum și când pot fi aplicate cunoștințele și capacitățile învățate); 3. de la predare la învățare (profesorul facilitează învățarea, implicând elevul în acest proces); 4. de la competiție la cooperare (activitățile individuale sunt, frecvent, înlocuite cu activități de grup, în cadrul cărora elevii își asumă roluri diferite) [8, pp. 8-9].

Am analizat **manualele**: Limba și literatura română. Manual pentru clasa a III-a (Mihălescu, Cleopatra; Pițilă, Tudora. Limba și literatura română: clasa a III-a. Editura Art Klett. București. 2021. 160 p.); Limba și literatura română. Manual pentru clasa a III-a (Grigore, Adina; Spînu, Elena-Adriana; Ionică, Nicoleta-Sonia; Truță, Cristina-Cornelia; Ipate-Toma, Cristina; Dumitru, Violeta-Marinela. Limba și literatura română: clasa a III-a. Editura Ars Libri. Costești, Argeș. 2021. 160 p.), Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IV-a (Mihălescu, Cleopatra; Pițilă, Tudora. Limba și literatura română: clasa a IV-a. Editura Art Klett. București. 2021. 160 p.); Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IV-a (Grigore, Adina; Spînu, Elena-Adriana; Ionică, Nicoleta-Sonia; Truță, Cristina-Cornelia; Ipate-Toma, Cristina; Dumitru, Violeta-Marinela. Limba și literatura română: clasa a IV-a. Editura Ars Libri. Costești, Argeș. 2021. 160 p.), Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IV-a Semestrul I (Grigore, Adina; Ipate-Toma, Cristina; Ionică, Nicoleta-Sonia; Crivac, Georgeta-Mihaela; Negrițoiu Claudia-Daniela; Anghel, Augustina; Țîroi, Elena-Otilia. Limba și literatura română: clasa a IV-a. Editura Ars Libri. Costești, Argeș. 2016. 80 p.), Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IV-a Semestrul al II-lea (Grigore, Adina; Ipate-Toma, Cristina; Ionică, Nicoleta-Sonia; Crivac, Georgeta-Mihaela; Negrițoiu Claudia-Daniela; Anghel, Augustina; Țîroi, Elena-Otilia. Limba și literatura română: clasa a IV-a. Editura Ars Libri. Costești, Argeș. 2016. 80 p.) Există o ofertă bogată de **caiete auxiliare**. Le-am ales pe: Limba și literatura română. Caiet de lucru: clasa a III-a - semestrul I și semestrul II (Berechet, Daniela; Berechet, Florian; Țița, Jeana; Costache, Lidia. Limba și literatura română: modalități de lucru diferențiate: clasa a III-a. Ed. A 3-a, rev. Editura Paralela 45. Pitești. 2017. 168 p.); Limba și literatura română. Caiet de lucru: clasa a IV-a - semestrul I și semestrul II (Berechet, Daniela; Berechet, Florian; Țița, Jeana; Costache, Lidia. Limba și literatura română: modalități de lucru diferențiate: clasa a IV-a. Ed. A 3-a, rev. Editura Paralela 45. Pitești. 2018. 180 p.); Limba și literatura română. Caiet de lucru pentru clasa a IV-a (Beșliu, Daniela; Stănică, Nicoleta. Limba și literatura română. Caiet de lucru pentru clasa a IV-a. Editura Litera. București. 2016. 160 p.); „Descoperim cu Tigruța”. Limba și literatura română clasa a IV-a (Mihălescu, Cleopatra; Pițilă, Tudora. Descoperim cu Tigruța: limba și literatura română: clasa a IV-a. Editura Art Educațional. București. 2018. 160 p.); Limba și literatura română. Culegere clasa a IV-a (Micu, Adina; Brie, Simona. Limba și literatura română: culegere clasa a IV-a. Editura Sinapsis Publishing Projects. Cluj-Napoca. 2015. 80 p.); Limba și literatura română. Caiet de aplicații pentru clasa a IV-a (Todea, Anicuța; Tăut, Anca Veronica; Achim, Adina; Lăpușan, Elena. Limba și literatura română clasa a IV-a. Editura Sinapsis Publishing Projects. Cluj-Napoca. 2016. 128 p.); „În țara textelor frumoase”. Atelier de limba și literatura română pentru clasa a IV-a (Dobra, Sofia. În țara textelor frumoase: atelier de limba și literatura română: clasa a IV-a. Editura Art Educațional. București. 2018. 160 p.) Să dezlegăm tainele textelor literare clasa a IV-a semestrul I (Iordăchescu, Carmen; Dogaru, Dana. Să dezlegăm tainele textelor literare: clasa a IV-a. Editura Carminis Educational. Pitești. 2017. 88 p.); Să dezlegăm tainele textelor literare clasa a

IV-a semestrul 2 (Iordăchescu, Carmen; Dogaru, Dana. Să dezlegăm tainele textelor literare: clasa a IV-a. Editura Carminis Educational. Pitești. 2018. 92 p.); Caruselul ortogramelor: caiet de lucru, clasele a III-a și a IV-a (Florea, Mădălina; Ioniță, Florentina. Caruselul ortogramelor: clasele a III-a și a IV-a. Editura Booklet. București. 2014. 110 p.); Caiet de activități integrate „Sunt curios, deci învăț!”, clasa a III-a (Bărbulescu, Gabriela; Șchiopu, Olguța. Sunt curios, deci învăț!: caiet de activități integrate pentru clasa a III-a. Editura Litera. București. 2018. 63 p.); Scrisorile verii. Caiet de antrenament clasa a III-a (Palea, Ana-Maria (coord.); Comănescu, Maria; Fîlfănescu, Iuliana. @vacantadevară.eu: Scrisorile verii: caiet de antrenament - clasa a III-a. Editura Paralela 45. Pitești. 2019. 72 p.); Cum să scrii o compunere. Tipuri și modele de compuneri pentru clasa a III-a (Florea, Mădălina; Ioniță, Florentina. Cum să scrii o compunere pentru clasa a III-a. Editura Booklet. București. 2016. 96 p.); Cum să scrii o compunere. Tipuri de compuneri pentru clasa a III-a (Florea, Mădălina; Ioniță, Florentina. Cum să scrii o compunere pentru clasa a III-a. Editura Booklet. București. 2013. 63 p.); Cum să scrii o compunere. Tipuri și modele de compuneri pentru clasa a IV-a (Stan, Mădălina; Ioniță, Florentina. Cum să scrii o compunere pentru clasa a IV-a. Editura Booklet. București. 2016. 96 p.); Evaluare Națională - clasa a IV-a (conform modelului publicat de M.E.N.) (Cîmpean, Maria-Cornelia; Petrenciu, Adela Maria; Florean, Smaranda; Stuparu, Eugenia. Evaluare Națională clasa a IV-a : limba și literatura română, matematică. Editura Delfin. București. 2017. 144 p.); Verific ce știi. Evaluare finală clasa a IV-a (Dumitrescu, Liliana. Verific ce știi: Evaluare finală: clasa a IV-a. Editura Litera. București. 2018. 104 p.); Evaluare pentru clasa a IV-a (Jiga, Alina Ionela, Iordache Petruța Simona. Evaluare: clasa a IV-a: teste. Ed. A 2-1, reviz. Editura Booklet. București. 2019. 112 p.).

Analiza acestora a fost realizată din perspectiva următoarelor obiective: a) stabilirea raportului dintre noțiunile literare stipulate de curriculum și cele incluse în manual/auxiliare; b) precizarea modului de explicare a noțiunilor *vorbire expresivă* și *creație literară*; c) relevarea tipului de exerciții și sarcini incluse în manuale/auxiliare și, în baza acestora, a metodologiei dezvoltării expresivității vorbirii elevilor din clasele primare prin activități de creație literară adoptate de autori.

Pentru a realiza o analiză concludentă a primului concept al cercetării noastre, expresivitatea vorbirii, am pornit de la calitățile de care este condiționat acesta: respectarea tonului fundamental al textului (nativ - povestirea, schița, basmul; conversațional - dialogul, fabula; meditative - meditația; solemn - imnul, oda); respectarea pauzelor de durată, marcate de semnele de punctuație: virgulă, punct, punct și virgulă, puncte de suspensie; respectarea pauzelor psihologice (de surpriză, de uimire, de admirație, de reamintire); respectarea accentului logic; exemplificarea unor reguli ale accentului logic; regula intonației: enunțiativă, interogativă, exclamativă, imperativă, ascendentă, descendentă; utilizarea figurilor artistice în exprimare: regula inversiei (abateri de la topică), regula enumerației (se accentuează fiecare cuvânt din enumerație, dar cu precădere ultimul), regula repetiției (se accentuează cuvântul care se repetă), regula antitezei (se accentuează cuvintele care sunt în antiteză sau antonimele); utilizarea în exprimare a maximelor, proverbelor, zicătorilor etc. Contribuie la dezvoltarea vorbirii expresive și: utilizarea unui limbaj adecvat vârstei; îmbogățirea vocabularului; manifestarea disponibilității pentru dialog; vorbirea clară, răspicată și expresivă; anticiparea scăderii nivelului de concentrare al elevilor și introducerea unei activități de tranziție (jocuri de mișcare, cântece, ghicitori, recitări); oferirea de feedback verbal, nonverbal, paraverbal.

Familiarizarea elevilor cu tehnica activității de creație este un proces îndelungat și impune respectarea unei cerințe capitale: subiectele/temele să fie cât mai variate și mai atractive, pentru a stârni interesul elevilor și pentru a fi efectuate cu plăcere. Încă se mai adoptă o atitudine formală față de activitățile implicate în practicarea exercițiilor de compunere. Se formulează aceleași și aceleași subiecte: Prima zi de școală; În vacanță; Învățătoarea mea; Colegul meu de bancă etc., dar nu se pun elevii în situația de a comunica ceva coerent, simplu și inteligibil despre viața lor cotidiană. Sugerez câteva subiecte legate de viață: Arătați ce influență a avut asupra voastră unul dintre părinți, colegi, prieteni; Povestiți cu ce prilej ați simțit admirație puternică pentru o persoană plină de curaj; Descrieți atitudinea unui meșteșugar, gesturile, tehnica și vocabularul folosit în efectuarea muncii sale; Compuneți o povestire după un proverb; Expuneți-vă impresiile în fața unui monument (clădire,

statuie etc.); Exprimați ce ați simțit în fața unui peisaj; Compuneți o povestire plecând de la un zgomot neașteptat auzit în plină noapte; Relatați un vis; Faceți portretul unei păsări/animal, personificând; Descrieți o scenă în timpul unei ploii torențiale sau în fața unui foc. Formularea subiectului unei compuneri trebuie să fie simplă și clară. O dată formulat, subiectul trebuie bine analizat, pentru a surprinde ce anume solicită și, în cele comunicate, „să fim în subiect”, folosind mijloacele de expresie adecvate. Operația presupune: verificarea sensului literal/figurat, sublinierea cuvintelor și expresiilor-cheie din el, care indică pista de urmărit. Practica elaborării unei compuneri impune ca elevii să fie instruiți în a-și aduna, consemna și păstra cunoștințele obținute prin studiul limbii, al literaturii, al celorlalte discipline școlare și prin observațiile lor privind natura, societatea, viața, prin folosirea unor mijloace tehnice (fișe bibliografice, extrase din cărți, note de studiu etc.), auxiliare de preț ale muncii intelectuale. În acest sens, sunt propuse exerciții de documentare, de căutare a ideilor pe care le vor comunica în compuneri. Ideile, faptele, exemplele adunate prin activitatea de documentare trebuie să le subordoneze unei viziuni personale, care e calea prin care se interoghează realitatea și prin care se filtrează răspunsurile. Elevii înțeleg că valorificarea experienței personale constituie o sursă inepuizabilă de documentare pentru orice tip de subiect, dar mai ales pentru acelea care se bazează pe observarea mediului ambiant și pentru compozițiile creatoare, care solicită din plin imaginația. Precizez că prin cuvântul „creator” nu se înțelege numai talentul de a construi universuri ficționale ca în artă, ci, în general, o serie de factori structuranti ca: fluiditatea (verbală, ideatională, asociativă, expresivă; rapiditatea și ingeniozitatea gândirii și expresiei); flexibilitatea gândirii (capacitatea de adaptare rapidă a gândirii la situațiile noi); sensibilitatea față de probleme; capacitatea de redefinire și capacitatea de sinteză [1, pp. 66-68].

În manualele școlare studiate clasificarea compozițiilor școlare din învățământul primar se face: a) după texte literare: planul de idei; rezumatul; povestirea; transformarea vorbirii directe în vorbire indirect și invers; b) după modelul de expunere predominant: compuneri narative; compuneri tip descriere, portret; compuneri cu dialog; compuneri complexe care implică toate modurile de expunere; c) după stilurile funcționale: stilul științific - narațiunea științifică, descrierea științifică; stilul colocvial de corespondență - biletul, e-mail-ul, cartea poștală ilustrată, scrisoarea; stilul publicistic - interviu; stilul artistic - compuneri libere „creative” pe diverse teme, în diferite modalități de abordare: după imagini, după plan, cu început dat; cu cuvinte „anexă” (de sprijin); din imaginație [5, pp. 377-378]. Curriculum-ul școlar propune desfășurarea activității creative de la simplu la complex. Primele elemente constitutive ale activității de creație se conturează în ciclul achizițiilor fundamentale, în clasele pregătitoare, I și a II-a. Din parcurgerea manualelor de Comunicare în limba română și de Limba și literatura română am conturat următoarele activități specifice creației literare: delimitarea propozițiilor și alegerea titlului potrivit; ordonarea propozițiilor în text; îmbogățirea vocabularului prin mijloace interne și externe; valorificarea sensului cuvintelor (sinonime, antonime, omonime); alegerea expresiilor artistice; familiarizarea cu structura textului creativ (introducere, cuprins, încheiere).

Abordarea expresivă atribuie scrierii valoare de activitate esențială în procesul de dezvoltare la elevii din clasele primare a expresivității vorbirii. Prin intermediul acestei perspective, didactica integrează problematica subiectului, a celui care scrie și precizează specificul redactării în termeni de act prin excelență creativ. Activitățile didactice situate sub incidența perspectivei expresive sunt cele care vizează producerea de text literar/compoziție școlară/compunere. Accentele cad asupra cizelării funcției expresive/personale și poetice a limbajului, iar strategiile de construcție impun renunțarea la modelul linear, reprezentat de cele patru etape consecutive [2, pp. 93-96].

Bibliografie:

1. Beuadot, Alain. *La créativité à l'école*, Paris: P.U.F., 2016
2. Iana, Tatiana-Irina. Compoziția școlară - dimensiune operațională a procesului de dezvoltare a expresivității vorbirii elevilor din clasele primare. În revista *Studia Universitatis Moldaviae* 2021 nr. 5 (145) seria Științe ale educației ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025

3. Ministerul Educație Naționale. (2013). Programa școlară pentru disciplina „Comunicare în limba română”, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a [Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013]. București
4. Ministerul Educație Naționale. (2014). Programa școlară pentru disciplina „Limba și literatura română”, Clasele a III-a și a IV-a [Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003/02.12.2014]. București
5. Nuță, Silvia. Metodica predării limbii române în clasele primare. București: Editura Aramis, 2002
6. Pamfil, Alina. Limba și literatura română în școala primară: perspective complementare. Ediția a II-a. Editura Art. București. 2016
7. Păuș, Viorica Aura. „Dezvoltarea competențelor de comunicare în Aria curriculară Limbă și comunicare”, în Perspective. Revistă de didactica limbii și literaturii române, 1/2001
9. Sâmișăian, Florentina; Norel, Mariana. Didactica limbii și literaturii române I, MEC, PIR, [s.l.], 2005

CZU 373.3.016:821.135

<https://orcid.org/0000-0002-6112-9073>

MOTIVAȚIA CA FACTOR DETERMINANT ÎN PROCESUL DE PREDARE- ÎNVĂȚARE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE

Buzea Mariana

Doctorand, profesor pentru învățământul primar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
e-mail:mariana.2286@yahoo.com
orcid.id: 0000-0002-6112-9073

Abstract. The generation of this millenium is living a time of change, in wich primary school students are also interrogatively looking for new meanings of its existence in communication.As values of prime importance.

In the educational practice of the acquisition of the romanian language by the primary school students, the communication in the romanian language.

The evaluation of the students communication skills designates the role of the romanian language in the students socialization process, marks the relational context of the communication as a collaboration contract based on the functional ensemble of the verbal interaction.

Keywords: bility,practice activity, knowledge, attitudes,skills.

Generația acestui mileniu trăiește un timp al schimbărilor, în care și elevii claselor primare caută interogativ noi sensuri ale existenței sale în comunicare.Devenirea cetățeanului competent în comunicare, în diverse planuri-cognitiv,social,cultural,civilizator,globalizator se conturează în cadrul educației școlare ca valori de primă importanță.

În practica educațională a achiziționării limbii române de către elevii claselor primare se atestă și valoarea comunicativă a limbajului prin antrenarea reperelor verbale specifice comunicării în limba română.

Indiferent de modul de clasificare sau de folosire a motivației, tehnicile motivaționale au în comun ideea potrivit căreia cu cât este mai mare responsabilitatea, recunoașterea, respectul ori statutul acordat elevilor din clasele primare, cu atât este mai mare sentimentul de implicare în activitatea didactică privind însușirea limbajului literar și a conținutului literar și de aici cu atât mai mare va fi motivația fiecărui elev.

Prin urmare, considerăm că strategia dezvoltării motivației este determinată de o serie de factori:

- statutul relațiilor din clasă: fiecare elev judecă nevoile din perspectiva experienței individuale. Într-o clasă de elevi cu o „istorie” săracă de relații motivaționale, orice tactică motivațională este privită/acceptată cu suspiciune;

- atitudinea profesorului poate fi un factor decisiv de succes ori eșec; el va privi motivarea prin participarea individuală ca pe o metodă de fundamentare a rolului fiecărui elev;

- claritatea cu care sunt diagnosticate problemele va contribui la motivarea elevilor în însușirea limbajului literar;

- modul în care este aplicată tactica de motivare a elevilor; o practică impusă va fi întâmpinată cu mai multă rezistență decât cea în care există o consultare/consiliere prealabilă;

- stilul de management educațional: un învățător autoritar va avea o forță de convingere mult mai apatică și lipsa dorinței de cooperare a elevilor va spori dispariția motivației.

Astfel, în procesul însușirii performante a limbajului literar românesc pentru faptul că inițiind studierea aspectului motivațional, psihologii au inclus noțiunea de „motivație” care se utilizează „pentru marcarea întregului complex de determinante ale comportamentului, în sens mai îngust, noțiunea de „motivație” ține doar de forme concrete ale conduitelor umane” [1:p.4]. Motivul este definit ca stimulente și orientare a activității omului în realitatea reflectată de el.

În abordarea noțiunilor de „motivație” și „motiv” sunt direcționate definiții diverse. Рубинштейн С.Л. a definit motivația ca determinare subiectivă a conduitei omului generată de procesul de reflectare a lumii-prin motivația sa omul este încadrat în contextul realității, motivația fiind determinarea realizată prin psihic. [2;9c]

Condițiile de consolidare a motivației învățării sunt relaționate de schimbările ce se produc în caracterul activității intelectuale (literar-artistică) a elevilor, în componentele structurale ale acestei activități.

Motivele cognitiv-instructive se formează și în baza anumitor modificări pozitive intervenite în motivația învățării, cum ar fi conștiinciozitatea, independența, eficiența stimulilor, rolul motivului ca generator de idei, acesta fiind un motiv intern: elevul trebuie să învețe pentru a putea utiliza limbajul literar.

Acest tip de motive îl face pe elev să conștientizeze importanța culturală și socială a literaturii române, ele reprezentând și interesul lui stabil, care poate exercita funcții ale motivației-cea cognitiv-constructivă și cea de colaborare. Aici poate fi adusă în discuție dependența caracterului motivației, inclusiv al motivelor cognitiv-instructive, de metoda de organizare și de desfășurare a activităților didactice.

În investigația noastră metoda activă, folosită la dezvoltarea motivației privind însușirea limbajului literar, a fost determinată de rolul asupra procesului de însușire a limbajului literar, de eficiența acestuia și de rolul pe care îl are o anumită organizare a activității didactice în formarea sferelor motivaționale, în schimbarea caracteristicilor și structurii ei.

Motivația poate fi considerată ca un factor intern, care, împreună cu ceilalți factori interni (aptitudini, trăsături de tip particularități individuale, însușiri de caracter, etc), contribuie la determinarea manifestărilor de conduită. Ea are un caracter predisponibil față de excitantul extrem ce îndeplinește, în primul rând, o funcție precipitatoare. Elevii cu motivații diferite în situații externe identice au manifestări diverse. Chiar unul și același elev este posibil să aibă o conduită diferită în situații identice, în funcție de starea sa internă actuală, de orientarea pregătitoare, în funcție de motivația sa actuală (satisfacerea sau nesatisfacerea anumitor trebuințe).

În procesul însușirii limbajului literar am constatat că stările interne apar nu numai ca rezultat al desfășurării complexelor de fenomene interne, ci și pe baza interrelației acestora cu condițiile externe. Aici este important să se acționeze asupra „modulilor interni” ai conduitei. Trebuie să menționăm că prin însușirea și practicarea limbajului literar, elevul își exteriorizează verbal conduita sa intelectuală literară. Astfel „motivul este mobilul care alege dintre deprinderile existente pe aceea care va fi actualizată”. [3;205p]

Pe lângă funcția de activizare generală, motivația îndeplinește și o anumită funcție de direcționare. Datorită faptului că activizarea realizată prin motivație este, în cele mai multe cazuri, specifică, afectând anumite sisteme funcționale, ea contribuie în interacțiunea sa cu stimuli la determinarea direcției acțiunii. De aceea în activitatea de însușire a limbajului literar este nevoie de a aborda motivația sub aspect dinamic și direcțional, după J. Nuttin [4;83p]. Aceasta înseamnă că această conduită intelectuală a elevilor se direcționează printr-o orientare selectivă, activă și persistentă, prin reacții preferențiale (refuz față de anumiți stimuli și preferință față de alții).

În activitățile didactice fenomenul motivațional nu se separă de celelalte aspecte și modalități ale activității psihice. O legătură nemijlocită există între motivație și viața afectivă, deoarece unde apare motivația, apare în mod necondiționat, într-o formă sau alta, și fenomenul afectiv. Elevii sunt motivați afectiv când știu că și colegii lor pot cunoaște limbajul literar cu cei din jur. De aceea, motivația este strâns legată de activitatea voluntară, întrucât manifestările de voință, mai ales sub aspectul lor literar dinamic, nici nu pot fi explicate decât pe baza motivației. Aceasta nu poate fi izolată nici de procesele de cunoaștere a limbajului literar. În general, fiecare act de cunoaștere a limbajului literar și a lumii literare este în același timp și un act prin care introducem în acțiune noi determinanți ai conduitei noastre literare, afirmă S. Rubinștein. [5;p.328].

Interesele își au reversul lor, adică repulsia sau aversiunea. În acest caz, o categorie de obiecte sau fenomene în loc să mobilizeze atenția și activitatea persoanei, provoacă inhibiții și diferite manifestări repulsive, de apărare, de îndepărtare, adică o atitudine negativă. Dacă o persoană lucrează într-un domeniu de activitate interesantă pentru ea, atunci va fi activizată și randamentul său va crește, iar dacă efectuează anumite activități față de care are atitudine repulsivă, randamentul va fi mult sub nivelul, aptitudinilor și posibilităților sale, în ciuda eforturilor serioase pe care le depune.

În foarte multe cazuri, persoane care într-o serie întregă de domenii prezintă performanțe foarte bune, în unele preocupări care, de altfel, nu cer o pregătire specială obțin rezultate slabe. De exemplu, cineva poate să obțină rezultate bune în activitatea științifică și pedagogică, dar în același timp să rămână cu totul în urmă dacă este vorba de rezolvarea unor rebusuri, însă nu pentru că datorită aptitudinilor nu ar putea să obțină și în acest domeniu rezultate apreciabile, ci din cauza atitudinii sale de indiferență sau chiar repulsie față de acea persoană rebusurile nu prezintă nici o semnificație comparativ cu alte probleme. Influența intereselor se răsfrânge asupra tuturor proceselor psihice: percepția, memoria, gândirea, imaginația, ca și asupra vieții afective și a manifestărilor de voință.

Interesul se formează în cadrul activității pe baza experienței, sub influența mediului, dar se formează în concordanță și în strânsă interdependență cu necesitățile și intențiile persoanei. Chiar și aptitudinile pot avea rol în determinarea intereselor. Cercetările au demonstrat că între aptitudini și interese există o corelație pozitivă. Această corelație se datorează faptului că omul înclină să se manifeste în direcția în care poate obține un succes, deci în direcția aptitudinilor sale reale. [6;p.18]

Aptitudinea nu atrage însă după sine în mod necondiționat și tendința de afirmare în această direcție, fiindcă în determinarea interesului, în afară de aptitudini, intervin și alți factori importanți, și anume factori motivaționali și împrejurările exterioare. [7;p.30]

Interesele la elevii claselor primare și la adolescenți se caracterizează printr-o stabilitate redusă și se schimbă pe parcursul dezvoltării și creșterii individuale. Ele se conformează întotdeauna necesităților, motivației și activității caracteristice perioadei de vârstă respective. Pe lângă aceste caracteristici ale intereselor specifice vârstei, bineînțeles există și în această fază trăsături specifice ale intereselor.

Labilitatea intereselor poate avea la bază mai multe cauze. Una dintre aceste cauze ar fi cunoașterea superficială a anumitor domenii de activitate. O persoană poate să-și formeze interesul (pozitiv sau negativ) față de anumite preocupări pe baza unor aspecte superficiale, neesențiale sau cu totul parțiale. Așa ar fi de exemplu, aspectului locului de învățare a limbajului literar, opinii și aprecieri răspândite, atitudinea față de obiect, profesor, colegi, etc. Uneori influența, chiar neintenționată, a unor persoane cu prestigiu poate avea rol important în formarea interesului, afirmă cercetătorul V. Mahu. [1;p.12]

Bibliografie:

1. Mahu V. Problematizarea și motivația în procesul de instruire-Chișinău:Editura Stiința, 1992-p13;
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Ред. Респ. Е.В. Сорохов, Издание второе - Москва, Педагогика, 1976, 9с;
3. Piaget J. Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului, București: E.D.P., 1972-205p;
4. Nuttin J. La motivation//Traite de Psychologie Experimentale, vol V: Motivation, Emotion et Personalite-Paris: PUF, 1963, p. 1-83;
5. Rubinștein S.L. Existență și cunoștință, București, Editura Științifică, 1962-328p;
6. Chireev A. Metode de studiere a motivelor intrinsece ale învățării://Viața școlii:-Cluj, Casa Corpului Didactic, 1973, p. 18;
7. Roșca Al. Metodologie și tehnici experimentale în psihologie, București: Editura Științifică, 1971, p. 30;

CZU 37.016:82

<https://orcid.org/0000-0002-4085-8904>

COMPETENȚA LITERAR-ARTISTICĂ - OBIECTIV-CADRU AL RECEPTĂRII OPEREI LITERARE

Paga Teodora-Doina

Doctorandă UPS „I. Creangă”, Chișinău

e-mail: doinateo68@gmail.com

orcid id: 0000-0002-4085-8904

Abstract. The article deals with the concept of literary-artistic competence. The author analyzes a series of theories, opinions, definitions of the respective concept, issued by scholars in the field of reading theory and didactics of the Romanian language and literature: P. Cornea, Vl. Paslaru, A. Pamfil, M. Hadîrcă, M.-M. Rusu. The concept of literary-artistic competence is analyzed by referring to the concepts of "communication competence", "reading competence", "comprehension competence", "interpretation competence", "cultural competence". At the same time, they insist on reading as the student's basic activity, on the "author-text-reader" relationship.

Keywords: competence, literary-artistic competence, interpretation competence, cultural competence, reading competence, training, student

Secolul XXI este supranumit secolul informației, societatea umană - societate a cunoașterii, iar educația - domeniu esențial obținerii stării de libertate a ființei umane. Introducerea în învățământul românesc, inclusiv în cel din Republica Moldova, a conceptului de curriculum (1997) a schimbat substanțial și paradigma educațională. Funcționând dinspre o doctrină politică, ce impunea educației convertirea principiilor proprii la cele ale doctrinei, predarea-învățarea disciplinei Limba și literatura română a început să se întemeieze pe teorii, concepte, idei, principii din domeniul filozofiei artei, a limbajului, esteticii, pedagogiei, psihologiei etc. În acest context, putem vorbi și despre conceptul de educație literar-artistică, lansat în Republica Moldova de către Vlad Pâslaru, pe care cercetătorul îl definea ca „formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic iminent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii” [10, p. 23]. După cum lesne se poate de observat din însăși definiție, termenul „educație literar-artistică”, cu multiple semnificații, afirmă, în primul rând, valoarea de subiect creator, constructor, autoreflexiv al celui educat, un sistem propriu de activitate lectorală și totodată raportul „subiect-obiect” în creație, receptare și educație.

Reforma învățământului din 1997 a trasat un nou scop educațional și pentru componenta Limbă și comunicare, cel de educație lingvistică, prin care se înțelege „formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare cultă, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea elevului în producerea actelor comunicării” [10]. Finalitățile educației lingvistice și ale educației literar-artistice sunt expuse în Curriculumul la Limba și literatura română - document conceptual-normativ al disciplinei școlare respective. Întrucât competențele specifice constituie înseși finalitățile educației literar-artistice și lingvistice, ele se referă, prioritar, la următoarele componente lingvistice și literare: „identitatea lingvistică și culturală a elevului în context național, interacțiunile verbale în diverse situații de comunicare orală; lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii; producerea textelor scrise de diferite tipuri și pe suporturi variate; limba ca sistem și normele lingvistice (lexicale, fonetice, gramaticale, semantice); experiențele lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață” [6, p. 7 - 8].

Cât privește competența literară-lectorală, ca principala achiziție a elevului cititor și ca finalitate a educației literar-artistice, aceasta a fost definită de V. Pâslaru drept „un ansamblu integrat de cunoștințe literar-artistice, estetico-literare și de lectură, capacități literare-lectorale și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan, care permit exercitarea adevărată a activității de lectură”. [10, p. 37]. Remarcăm în definiția respectivă trei componente/ aspecte esențiale ale competenței literar-lectorale: cognitiv (cunoștințe), psiho-motor (capacități literare-lectorale) și atitudinal (atitudini, dorințe, emoții etc.). Aspectul cognitiv, susține Vl. Pâslaru, este reprezentat de un sistem de cunoștințe, precum: a) cunoștințe conceptuale: conceptele de literatură și artă, principiile literaturii și artei; b) cunoștințe de bază: estetice (principiile receptării artistice, priorității receptorului); literare, referitoare la formă, mesaj, personaje, acțiune, trăiri, moduri de expunere etc; teoretico-literare, ce vizează definirea și înțelegerea noțiunilor și categoriilor literar-estetice, psihologice (receptarea, imaginația, gândirea, creația literar-artistică); pedagogice (principiile ELA, scopul și obiectivele ELA, cunoștințe despre sistemul de activitate literară-lectorală a elevilor, despre valorile competenței literar-lectorale etc.).

Domeniul psiho-motor al competenței literar-lectorale, conform lui Vl. Pâslaru se constituie din capacități literar-lectorale de: a) receptare adecvată principiilor literaturii și artei, a fenomenelor și operelor literare; b) de imaginare a fenomenelor operei literare; c) de gândire artistică (stabilirea și evidențierea, analiza comentariul, interpretarea, inclusiv comparativă, a fenomenelor și a operelor literare); d) de creație literară și artistică.

Domeniul atitudinal al competenței literar-artistice se manifestă în: a) dorințe, așteptări și idealuri artistice; b) emoții estetice și stări afective; c) acte de voință în valorificarea apropiată a operelor literare; d) evaluarea fenomenelor și operelor literare și evaluarea actelor de receptare, a propriei stări de lectură, a achizițiilor gândirii și creației literar-lectorale; e) idei și concepte personale despre fenomenele operei literare; f) comportamente literar-artistice și auctoriale [10, pp. 38 - 39].

În lucrarea sa *Limba și literatura română în gimnaziu: structuri didactice deschise*, Alina Pamfil, cu referință la lectura și interpretarea operei literare, insistă asupra conceptelor „competență culturală”, „competență lecturală”, „competență de comprehensiune”, „competență de interpretare”. Cel dintâi termen, în viziunea cercetătoarei, vizează „formarea unor reprezentări culturale coerente, un dialog cu valorile trecutului și prezentului, ce face cu putință inițierea elevului în orizontul spiritual al comunității și deschide, în același timp, un spațiu de proiecție și de descoperire a propriei identități” [9, p. 23]. Cel de-al doilea concept, „competență lecturală”, este legat de însăși activitatea de lectură, care, conform autoarei, „activează unele structuri cognitive și afective complexe, desfășurarea unor procese diverse, acestea întinzându-se de la recunoașterea cuvântului sau selectarea ideii centrale a unei fraze până la configurarea sensului global” [9, p. 135]. Structurile cognitive, afirmă autoarea, se referă, pe de o parte, la cunoștințele despre limbă (lexic, sintaxă, morfologie), despre text (structuri textuale prototipice) și discurs (modalități de structurare/adekvare a mesajului în funcție de situația de enunțare), cunoștințe despre lume ale cititorului, informațiile pe care le are despre universul referențial al textului și în absența cărora comprehensiunea este dificilă, uneori, imposibilă. Structurile afective se referă la atitudinea generală pe care elevul o are față de lectură și la interesele

pe care și le dezvoltă în calitate de cititor, la capacitatea de a-și asuma riscuri, imaginea de sine ca lector sau frica de eșec” [9, p.136]. Cât privește conceptele „competență de comprehensiune” și „competență de interpretare”, autoarea nu insistă asupra lor, ci a celor de comprehensiune și interpretare, definindu-le pe acestea din urmă în felul următor: „comprehensiunea este cuprinderea textului din interiorul lumii lui și aparține privirii inocente sau ingenuie, iar interpretarea este cuprinderea textului din exterior și aparține privirii critice” [9, p. 142].

Dacă în viziunea Alinei Pamfil, competența literar-lectorală (termen pe care autoarea nu-l utilizează în lucrarea sa) este aproape sinonimică cu cea lecturală, în cazul lui Paul Cornea, un reputat cercetător în domeniul teoriei lecturii, putem vorbi despre câteva tipuri de competențe ale cititorului-ideal și anume: competența de comunicare, competența culturală, competența literară, competența lectorală. Din însăși înșiruire se observă că autorul român face o anumită diferență între competența literară și cea lectorală. Astfel, în viziunea autorului, competența literară presupune cunoașterea de coduri și experiența transtextualității, ea înseamnă mai mult decât o simplă achiziție, deoarece „trăsătura ei definiatorie o constituie „creativitatea”, dat fiind faptul că în orice lectură literară nu e vorba doar de utilizarea (adecvată „situației”) a diferitor convenții care formează genul, stilul, gruparea, autorul, ci și de capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături și produce interferențe. Căci orice operă se înscrie într-o zonă a posibilului literar, pe care n-o epuizează, practic, niciun fel de convenții” [1, p. 88]. Referindu-se la responsabilitatea școlii de a forma competența literară, P. Cornea sublinia că profesorii recurg la o didactică puțin recomandabilă, ei încercând să normeze accesul elevilor la sens, furnizând, indiferent de natura textului, interpretări canonice (scrise pe tablă ori dictate pentru a fi memorate), în alte cazuri aplicând mecanisme decodificatorii similare tuturor tipurilor de texte. Or, având în vedere faptul că sistemul codurilor literare este foarte variat și în continuă transformare, perspectivele de descifrare a lor trebuie să fie și ele diferite. Prin urmare, specificitatea operei literare din punctul de vedere al genurilor, speciei literare cărora aparține, a codurilor și subcodurilor este o condiție sine qua non de care trebuie să țină cont profesorul în procesul de formare la elevi a competenței literare.

În contextul abordării competenței literare, P. Cornea se referă și la competența culturală, care este indisolubil legată de prima. Conform cercetătorului român, competența culturală în afară de faptul că este aptitudinea de a integra și ierarhiza cunoștințele, de a le folosi în mod productiv, mai „cuprinde corpusul rezumativ al cunoștințelor de bază în diverse domenii, mica enciclopedie difuzată de învățământul elementar obligatoriu: un set de evidențe ale simțului comun, un tezaur sapiențial, care condensează experiența multiseclară a colectivității, o listă de personalități venerate și un ansamblu de mituri și simboluri” [1, p. 90]. Opinia savantului merită a fi luată în vedere, cel puțin, în cazul cercetării noastre, deoarece, practic, este imposibil a forma la elevi competența literară în afara celei culturale, or însăși noțiunea de competență, avându-și originea în discipularitate, se situează în sfera interdisciplinarității, include experiența metagognitivă a individului. În această ordine de idei putem vorbi despre natura și caracterul complex al competenței literare, dovadă fiind și cele șase componente ale ei, pe care le scoate în evidență Mina-Maria Rusu în articolul său:

a) *componenta verbală* în care se integrează dimensiunea lingvistică, cea textuală și cea discursivă a limbii;

b) *componenta cognitivă* - identificarea proceselor intelectuale care conduc la producerea și înțelegerea limbajului;

c) *componenta enciclopedică* - implică cunoașterea aspectelor lingvistice specifice unor domenii (știință, tehnică, etc);

d) *componenta ideologică* - implică dezvoltarea capacității de a reacționa la anumite idei, valori, principii;

e) *componenta literară* - valorificarea creativității în comunicare;

f) *componenta socio-afectivă* - implică formarea sentimentelor și atitudinilor care pot influența comportamentul lingvistic [11, p. 127].

Despre rolul competenței de comunicare în formarea la elevi a competenței literar-lectorale s-a pronunțat și C. Șchiopu, care susține că „formarea competenței de comunicare reprezintă o pistă

de lansare pentru formarea și dezvoltarea competențelor lectorale.“ [12, p. 100]. Totodată, trebuie luați în considerație și factorii pe care-i integrează competența de comunicare, menționați în lucrările mai multor cercetători (Beaugrande-Dressler, P. Bourdieu) și anume: a) un set de modele globale lingvistice (conținuturi semantice, scheme - evenimentele, situațiile dispuse în ordine cronologică ori cauzală și scenariile, care specifică rolurile și acțiunile participanților în vederea atingerii unui anumit obiectiv); b) o serie de strategii preferențiale (concentrarea atenției asupra primei părți a enunțurilor, selectarea priorității a informației, autocorectarea pe parcurs); c) modalitatea utilizării în situație a cunoștințelor lingvistice (utilizarea materialului lingvistic spre a face față diverselor împrejurări ale vieții) [apud: 1, p. 86 - 87].

Conceptul de literatură, inclusiv, cel de competență literar-lectorală, așa cum afirmam mai sus, îl implică pe cel de cod, definit de Miller ca „un sistem de simboluri bazat pe acordul aprioric dintre sursă și destinatar, iar de U. Eco, drept „un sistem de probabilitate, ce se opune echiprobabilității sistemului în punctul de plecare pentru a-l domina din unghiul comunicării” [apud: 1, p. 73]. Abordând problema respectivă, Roland Barthes scoate în evidență câteva tipuri de coduri ale operelor literare: hermeneutic (grupează fragmentele secretului diseminat în text), proieretic (constituie linia propriu-zis narativă, povestea), simbolic (totalizează sensurile aluzive și substituirile), semantic (se referă la sistemul semnificațiilor textului), cultural sau ideologic (conține un corpus de citate, o mică enciclopedie a locurilor comune) [apud: 1, p. 78]. D.W Fokkema, de asemenea, propune un model de coduri, care se constituie din: codul lingvistic (îl dirijează pe lector să citească textul ca un text în română), codul literar (îl predispune pe lector să citească textul ca literatură, ca unul fictiv), codul generic (îi indică cititorului sarcina de a-și activa așteptările legate de gen), codul perioadei sau sociocodul (activează cunoștințele asupra unor convenții ale perioadei sau asupra unei comunități specifice), codul idiolectal al autorului (se constituie pe baza trăsăturilor definatorii și recurente ale operelor scriitorului) [apud: 1, p. 79]. Analizând modelul codurilor propus de Fokkima, Paul Cornea concluzionează că principala funcție a codificării este de a servi ca „orizont de așteptare” pentru cititor și ca model de scriitură pentru alți autori. Raportându-le la tema de cercetare, considerăm că aceste coduri, remarcate de Fokkema, constituie repere teoretice plauzibile și eficiente ale formării la elevi a competenței literar-lectorale, implicit, ale interpretării operei literare.

Este cunoscut că lectura are un impact pozitiv considerabil asupra dezvoltării/ formării ființei umane. Implicând relația „autor-text-cititor”, ea necesită o serie de abilități mentale, implică activități de gândire logică, imaginativă, creativă în momentul în care cititorul conversează cu textul. În această ordine de idei se impune și opinia lui Nicolae Manolescu: „A citi înseamnă a învăța, înseamnă o formă de experiență sau, mai bine zis, un multiplicator pentru experiențele noastre, căci, dacă ne-am mărgini la ceea ce putem trăi sau vedea în jurul nostru într-o viață de om, am fi săraci. Cred, din contra, că cititul furnizează vieții o enormă cutie de rezonanță, în care întâmplările trăite de noi se confruntă cu cele trăite sau imaginate de alții și în care, prin comparație, semnificațiile le sporesc considerabil” [7, p. 9]. Abordând conceptul de competență de lectură din perspectiva structurii și a mediului de formare, precum și ca obiectiv-cadru al formării cititorului, Maria Hadîrcă subliniază că, prin lectură, elevul se informează, cunoaște, înțelege, descifrează sensuri, comentează textul pe care l-a citit, își dezvoltă imaginația, găsește răspunsuri la unele întrebări pe care și le pune. Mai mult decât atât, caracterizând activitatea de lectură școlară drept un tip general de învățare, ce se realizează în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ, dar într-un mod specific fiecărui obiect, autoarea susține caracterul transversal, transdisciplinar al competenței de lectură [3, p. 120].

Lectura unui text implică descifrarea sensurilor acestuia. Prin urmare, lectura înseamnă receptare și interpretare. La rândul ei, receptarea este un element definitiv al oricărui proces de comunicare artistică. Pornind de la ideea că între actul narării și cel al interpretării există o legătură indisolubilă, U. Eco făcea următoarea precizare: „Un text este un mecanism leneș care trăiește din plusvaloarea de sens introdusă în el de destinatar; urmărește să-i lase cititorului inițiativa interpretării, chiar dacă, de obicei, dorește să fie interpretat cu o garanție suficientă de univocitate” [2, 83]. Formă specifică a activității umane, ce „repetă și reproduce structura activității creatoare a artistului (prin „co-operare” și „post-creație”), dar în ordine inversă” [8, 241], receptarea artistică diferă de la

receptor la receptor. În această ordine de idei R. Muller-Freienfels distinge două categorii de receptori și anume: „participantul” – un dionisiac, un afectiv, un spontan, care se solidarizează cu opera, identificându-se eroilor, bucurându-se ori întristându-se cu ei și „spectatorul” – un apolinic, un raționalist, un lucid, care urmărește opera ca un spectacol, fără a-și pierde controlul critic al judecăților și sentimentelor [apud: 5, 244]. În abordarea conceptului de competență literar-lectorală o importanță deosebită o are teoria lui W. Iser referitoare la relația „autor-text-cititor”. „Acolo unde textul și cititorul ajung la o convergență, acolo se află locul operei literare, iar acest loc are în mod inevitabil un caracter virtual, deoarece nu poate fi redus la realitatea textului, nici la dispozițiile ce-l caracterizează pe cititor”, susține autorul [4, 176]. Cât privește cititorul, în opinia savantului, el, de la un moment înainte, își abandonează propriile criterii, dacă acestea nu-l ajută să găsească echivalențele de sens necesare înțelegerii operei și de-abia la încheiere, când reia contactul cu eul său empiric și recade în istorie, el își recapătă deplin aptitudinea interogării și a judecății critice. Convențiile, normele, așteptările devenite astfel teme ale operei literare suscită în sine interesul cititorului. Urmărind strategiile inițiate de text, caută acele puncte de orientare ce-i permit înțelegerea motivelor pentru care a avut loc o anumită selecție a normelor în operă și o anumită deplasare și realizare a lor” [4, p. 176].

În concluzie, teoria lecturii și cea a receptării, opiniile savanților cu privire la orizontul de așteptare, la relațiile cititorului cu textul, la statutul cititorului ca cel de-a doilea subiect al operei literare, la categoriile de cititori contribuie esențial atât la definierea termenului de competență literar-lectorală, cât și la formarea acesteia în procesul studierii literaturii ca disciplină școlară.

Bibliografie:

1. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1988
2. Eco U. Lector în fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative. București: Univers, 1991.
3. Hadîrcă M. Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare. În: Limba română, 2015, nr. 3-4.
4. Iser W. Actul lecturii. O teorie a efectului estetic. Pitești: Paralela 45, 2006.
5. Jauss H.-R. Pentru o teorie a receptării. B: Univers, 1983.
6. Limba și literatura română. Curriculum disciplinar, cl.V-a – IX-a. Ch.: Liceum, 2020.
7. Manolescu N. Lectura pe înțelesul tuturor. Brașov: Aula, 2000.
8. Mașek V-E. Receptarea artistică. În: Estetica. București: Editura Academiei, 1983.
9. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu: structuri didactice deschise, ed a 5-a, Pitești: Paralela 45, 2008.
10. Pâslaru V. Introducere în teoria educației literar-artistice. Ch: Sigma 2013.
11. Rusu M.-M. Competența de comunicare – perspective de abordare. În: Limba română, 2009, nr. 11-12.
12. Șchiopu C. Formarea la elevi a competențelor lectorale. În: Limba română, 2014, nr. 6.

CZU 37.016:82

<https://orcid.org/0000-0001-8106-1451>

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Dobrin Nicoleta

Doctorand

Instituția: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

email: nicoleta.dobrin@gmail.com

orcid.id:0000-0001-8106-1451

Abstract The literary text, as a text in a language supports the authors of the Framework

Common European reference for languages is determined in time and space, contains a texture complicated by intertextuale and extratextuale relations, a differentiated system of functions.

The literary text is therefore self-functioning and gives it a high degree of self-reliance, by virtue of which it is linked or intervened against others.

This is explained by the fact that the text is a finished product and forms an autonomous and closed entity.

The literary text has a beginning and an end and has a well-defined internal organization.

Key words: literary text ,the learning –teaching process, creativity, skills.

Prevăzute în planul de învățământ, limba și literatura română ocupă un loc important în procesul instructiv-educativ în clasele primare, deoarece pe lângă faptul că sunt mijloc de comunicare, ele vizează un obiectiv central de dezvoltare a unei conștiințe lingvistice culturale.

În viziunea autorilor **Cadrului European Comun de Referință pentru limbi** învățarea unei limbi (în cazul nostru: învățarea literaturii române) este un proces care depinde atât de succesele societății cât și de succesele obținute în procesul de predare-învățare-evaluare în clasele primare, pe măsură ce elevii ating performanțe într-o gamă din ce în ce mai variată de activități comunicative [5;p.203]

Potrivit opiniei multe ori cercetători, anume textul este unitatea prin care se realizează comunicarea [11; p.203]; [10; p.57-64]; [1; 224 p.]; [4; p.240].

Textul literar este realitatea primară și punctul de pornire al oricărei discipline umanistice, consideră criticul literar M. Bahtin [3; p.234]. [12; p. 10-12].

Alina Panfil, considera că literatura ar trebui să fie un spațiu de inițiere în lectură și cultură, un spațiu de inițiere în lectură și cultură, un spațiu ce tematizează succesiv sau simultan lectura textului. De aici și statutul dublu al creației literare, deopotrivă mediu al dezvoltării competenței de lectură și operă, obiect estetic, înregistrat în memoria culturală [8. p. 203.]

Cât privește studierea limbii și literaturii române în ciclul primar, interesul savanților se concentrează în mod special asupra educației lingvistice în detrimentul celei literar artistice. Astfel, metodistul Vasile Molan consideră că „predarea limbii și literaturii în învățământul preuniversitar urmărește înțelegerea de către elevi a bogăției limbii materne și folosirea ei corectă în relațiile cu oamenii, deoarece, cu cât cunosc mai bine limba română, cu atât elevii vor însuși mai ușor cunoștințele din domeniul umanistic și științific [7; p.146.]

Angelica Hobjila, la rândul ei, susține că odată cu trecerea de la preponderența informativului, a transmiterii, de cunoștințe de limbă și literatură română, către un demers formativ, având drept finalitate dobândirea competenței de comunicare și a competenței culturale, subdomeniul literaturii române este redimensionat prin prisma aceluiași rol activ pe care elevul din clasele primare trebuie să-l aibă în propria formare: se are în vedere dobândirea capacităților de receptare/interpretare a unui text literar [2;p.369.]. Având ca scop obținerea unui efect estetic, aceasta funcție (expresiva hedonista) a textului literar nu se dezvoltă decât în relație cu receptorul. Adresându-se unor destinatari potențiali (în cazul nostru elevii claselor primare, **textul literar** își exercită și alte funcții ale sale: referențială (transmite o viziune a scriitorului despre realitate, despre lume), cognitiv/informativă („textul literar ne comunica informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod” [6;p.307] educativă/formativă (textul literar își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de el, contribuie la formarea cunoștințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic [9; p.299 p].

Cercetările în domeniu afirmă că rezolvarea unei probleme complexe necesită de la factorul uman **fluiditate** (sociativitatea gândirii), **flexibilitate** (capacitatea elevului de a se adapta la situații noi, de a acționa adecvat la schimbări), **originalitate** (capacitatea elevului de a se adapta la situații noi, de a acționa adecvat la schimbări), **originalitate** (capacitatea de a produce idei și imagini, de a găsi soluții neuzuale), **sensibilitate** (capacitatea de a reacționa afectiv), capacitate analitico-sintetică (aptitudinea de a abstractiza, de a sintetiza), **organizare coerentă** (capacitatea de a organiza un

proiect, de a exprima o idee), aptitudinea de redefini, de a schimba funcția unui obiect pentru a-l face util.

După savantul american C.W. Taylor, se disting mai multe niveluri ale creativității **textului literar**:

- creativitatea de expresie, ținând de mimico-gesticulație și vorbire; ea este valorizată mai ales cu arta teatrală și în actorie;
- creativitatea procesuală, ținând de felul cum percepe subiectul lumea;
- creativitate de produs, care este obiectivată și dăinuie, depășind existența subiectului;
- creativitate inovativă, ce constă dintr-o recombinație ingenioasă de elemente cunoscute, astfel încât se compune o nouă structură a unui obiect sau proces tehnologic;
- creativitate inventivă, care presupune generarea de noi metode;
- creativitate emergentă, care constă în descoperirea sau punerea în funcțiune a unui nou principiu, ce duce la revoluționarea unui întreg domeniu al cunoașterii, tehnicii, artei. Ultimul este nivelul suprem al creativității textului literar. A pune deci elevul în situația de a dobândi cunoștințele în mod independent, sub conducerea profesorului înseamnă organiza în așa fel învățământul încât acesta să constituie un neîntrerupt proces de punere în fața copilului a noi și noi probleme, într-un grad crescând de complexitate.

Rezolvarea problemelor cu mai multe soluții, învățarea prin descoperire, prin investigație, ele sunt câteva dintre formele care pot și trebuie să înlocuiască învățământul tradițional, expositiv-deductiv. Ori, învățământul de tip euristic duce nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi sporirea atenției; interesului, imaginației etc. În procesul lucrului cu caracter creativ în situații concrete, special alese, elevii acumulează cunoștințele mai sigur, mai trainic, își formează anumite convingeri, conștientizează și învață să învingă barierele producției creative:

- perceptivă (dificultăți în definirea problemei);
- emoțională (teama de a greși, frica la prima idee apărută, teama de a nu fi luat în râs de colegi);
- culturale (lipsa cunoștințelor, prea marea încredere în rațiune și logică).

Prin urmare, studiul literaturii în școala primară nu poate să se realizeze, în viziunea noastră, în afara dezvoltării aptitudinilor creative ale elevilor în procesul de predare-învățare-evaluare a textului literar. Așadar, printr-o abordare sistematică, în curriculumul național, în corespundere cu capacitățile elevului au fost stabilite competențele-cheie, pentru sistemul de învățământ din R.M și anume:

- competențele de comunicare în limba de instruire;
- competențele de învățare / de a învăța să înveți;
- competențele de autocunoaștere și autorealizare;
- competențele interpersonale, civice, morale;
- competențele culturale și interculturale;
- competențele acțiunale strategice;
- competențele de comunicare într-o limbă străină;
- competențele digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale;
- competențele antreprenoriale;
- competențele de bază în matematică, științe și tehnologie.

Trebuie să menționăm că abordarea sistemică a curriculumului pentru clasele primare va putea să rezolve problema interpretării textului literar în comunicarea literară a elevilor. Educația literar-artistică a elevilor devine un demers pentru profesori în procesul de predare-învățare a textului literar, evidențiind anumite caracteristici ale textului literar. În opinia didacticienilor C. Ionescu și M. Cerkez, elevii claselor primare percep textul literar prin emoțiile sale. Anume impresiile îi conferă textului literar unitate, coerență și pot să determine atmosfera generală în situația dată, așa cum:

- textul literar are o putere deosebită în procesul de asimilare (sensul este prezentat într-o succesiune de cuvinte, îmbinări de cuvinte, blocuri semantice, cu o anumită sonoritate a enunțului, frazei etc.);

- textul literar este un produs al activității profesor – elev asupra formei, astfel limbajul literar devine nu numai un mijloc de comunicare, dar și un scop bine determinat;

- textul literar nu este univoc; sub diferite forme expresive și estetice, textul literar poate să aibă diferite interpretări. În acest sens dorim să evidențiem lecturile multiple ale textului literar și despre caracterul său polisemantic;

- textul literar sunt produsul unei epoci, având valori universale;

- textul literar creează un mod de comunicare individual, caracterizându-se printr-o anumită specificitate a enunțării sale;

Prin sintetizarea diverselor definiții ale textului literar, expuse în această parte a cercetării, ajungem să definim **textul literar ca o entitate lingvistică și literar-funcțională de ordin comunicativ, investită cu un sens sau semnificație.**

În contextul aderării și sintetizării multiplelor definiții ale textului literar, putem formula următoarele **concluzii**:

- **Textul literar**, fiind o unitate comunicativă, are funcția de coordonare a acțiunilor, adică o funcție **pragmatică**, importantă în consemnarea valorilor formative ale lui în procesul educațional.

- Comprehensiunea și interpretarea textului literar are scopul de a întemeia ceea ce sugerează acest text. În procesul educațional, elevul urmează să învețe înțelegerea limbajului literar, al conținutului tematic al textului, să explice intențiile autorului.

- În valorificarea eficientă a textului literar ca valoare educațională are importanță comportamentul strategic al în calitate de receptor și interpret al textului literar. Procesele de globalizare și ierarhizare induc școlii sarcina de a forma personalități capabile să se înscrie într-un sistem coerent de valori; în care respectul pentru ceilalți, toleranța, cooperarea și acceptarea diversității trebuie să devină valori supraordonate. În acest sens, Curriculumul de Limba și Literatura română, elaborat și în conformitate și cu recomandările Consiliului European, ale Comisiei Internaționale UNESCO pentru Educația secolului XXI, prevede formarea la elevi și a competențelor culturale și interculturale; aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi); cooperarea și instaurarea încrederii în cadrul grupului; respectul de sine și al altora; toleranța față de opiniile diferite; luarea deciziilor în mod democratic-acceptarea responsabilității; soluționarea/problemelor interpersonale; evitarea alternațiilor.

Textul literar se încadrează temeinic în procesul instructiv-educativ, participând activ în procesul de formare a competențelor de comunicare în cadrul culturii proprii.

Totodată, întrucât operele literare sunt diverse din punct de vedere tematic, al formelor estetice, genurilor și speciilor literare, formelor narative etc, Curriculumul de Limba și Literatura Română precizează și principiile de structurare a conținuturilor educației literare cu ajutorul (prin intermediul) **textului literar**:

- adecvarea la teleologia și tehnologia educației literare artistice;

- formarea axiologică a elevilor, ținând cont de convergența în promovarea valorilor fundamentale ale umanității;

- adecvarea la interesele de lectură ale elevilor și asigurarea cu o metodă productivă de predare-învățare-evaluare a **textului literar**;

- diversitatea poetică (tematică, de gen, stilistică etc.)

- instrumentarea riguroasă a activității de lectură a elevilor prin intermediul **textului literar**.

- plinătatea axiologică: coerența **valorilor fundamentale**; (Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea) a **valorilor specifice** creației artistice, **textul literar** (estetice, morale, religioase, teoretice) coerența **valorilor contextuale**;

- plinătatea și coerența sistemului de elemente ale limbajului literar;

- coerența **textului literar** cu structura sistemului de activitate lectorală a elevilor;

- accesibilitatea structurii conținuturilor la structura actelor de receptare poetică a elevilor;

În urma considerațiilor de mai sus și în conformitate cu specificul **textului literar** în procesul de educație literar-artistice a elevilor considerăm important pentru cercetarea noastră, definirea conceptului de metodologie a textului literar în procesul de educație literar-artistice a elevilor.

Astfel, metodologia **textului literar** în procesul de educație literar-artistică a elevilor reprezintă teoria bazată pe o concepție holistică, ce vizează ansamblul de principii normative referitoare la notarea **textului literar**, de metode, procedee, activități și forme, conținuturi, comunicarea artistică, receptare și receptor, urmându-se în formarea cititorului activ prin angajarea apropiată a lui în producerea valorilor în literatură și artă.

Bibliografie:

1. Albușescu I.M. Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată. Iași: Polirom, 2000 [P.3. p.224]; ISBN 973-351325-3.
2. Angelica Hobjila A. Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar Iași: Junimea, 2006. [P.4 369 p.]
3. Bahtin, M. Metodă formală în știința literaturii. Introducere critică în poetica sociologică (trad. P. Magheru). Buc: Editura Univers, 1992. [P. 234 p.]
4. Bărbulescu Gabriela, Beșliu Daniela. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009. [P. p.240]; ISBN 973-35 1325-3
5. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: Comitetul Director pentru Educație, 2003. p.203, p.16. ISBN 9975-78-259-0.
6. Ionescu M. Demersuri creative în predare și învățare Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 307 p.
7. Molan Vasile. Didactica limbii și literaturii române, 2006. 146 p. ISBN-10973-0-04558
8. Panfil, Alina. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, ediția a II-a, Pitești: Paralela 45, 2004, 203 p. ISBN-973-593-835-9.
9. Parfene Constantin. Literatura în școală, Iași: Editura Universității „Al.I.Cuza”, 1997. 299 p.
10. Pamfil A. Genul didactic argumentativ din ” perspectiva ” pedagogiei textului, /Psihologia- Pedagogia, Studia Universității Babeș-Bolyai; XXXVIII, 193, nr 2, p.57-64; ISBN 973-593 835-9
11. Adam, J.M. Les textes: types et prototypes: ricit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris: Nathan Université, 1992, 223-224p; Maingue neanu, D. Elements de linguistique pour le texte litteraire, Paris: Nathan 2000] [203 p.].
12. Серкова Н. Сверхфразовое членение текста. В „Иностранные языки в школе“, 1987, №3, стр. 3-8.

УДК 378.6 + 004.08

<https://orcid.org/0000-0001-8593-5515>

ELECTRONIC TEXTBOOKS AS A FACTOR FOR IMPROVING ONLINE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Valieiev Ruslan,

Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs,
Juridical Faculty, Legal Subjects Department, Dnipro, Ukraine.

e-mail: osvitne.pravo@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8593-5515

Abstract. The author analyzes the place and features of e-textbooks in the system of educational resources. They are a type of electronic educational resource and a type of e-edition. Their specific features are the presentation of educational information in various formats and ensuring interactive engagement. The introduction to lawyers and police officers training has led to an increase in student satisfaction with distance and blended learning.

Keywords: online learning, blended learning, e-textbooks, electronic educational resources, Ukraine, students satisfaction.

In recent years, blended and online learning have been widely implemented by higher education institutions in Ukraine. Given that the integration of distance educational technologies is under the influence of external circumstances, such as the COVID-19 pandemic and military aggression, the provision of quality education in modern conditions requires special attention to be paid both to the theoretical and methodological basis of digital learning and to summarize the successful experience.

In recent years, researchers in different countries have studied certain aspects of the development and implementation of electronic educational publications. Sally Maynard and Emily Cheyne revealed that e-textbooks was accepted by the secondary school pupils, and motivated group participation. Those using the e-textbook achieved significantly higher learning results. David Daniel and William Woody identified that reading time of college students was significantly higher in the electronic conditions [1]. Matthew McGowan with co-authors studied the student perceptions of electronic textbooks and their findings indicate that students of all ages and experience levels overwhelmingly prefer paper textbooks to its electronic version [2]. Ruth Wilson and Monica Landoni created a guidelines for designing electronic books and designed a methodology of e-textbooks evaluating.

Forms of organization of the educational process in higher education in Ukraine are educational lessons, autonomous students' work, personal research assignments, monitoring activities, and practice. With the beginning of the stage of quarantine restrictions, such distance learning technologies as web conferences and webinars are actively used to conduct synchronous online classes and to organize practice. Electronic textbooks and other electronic educational resources (EER) are the most relevant tools for supporting autonomous students' work, personal research assignments, and control measures.

EER, as defined in the Ukrainian legislation, have three specific features: 1) placement on digital media or the Internet or Intranet, 2) reproduced using electronic technical means, 3) used in the educational process. Types of such EER are distance courses, screencasts, electronic editions, etc. Electronic editions additionally have the following properties: 4) editorial and publishing processing, 5) publisher information. Their varieties are electronic pdf-versions of paper textbooks and electronic textbooks. The latter are additionally distinguished by 6) systematized presentation of educational material, 7) digital objects of various formats, 8) ensuring of interactive communication.

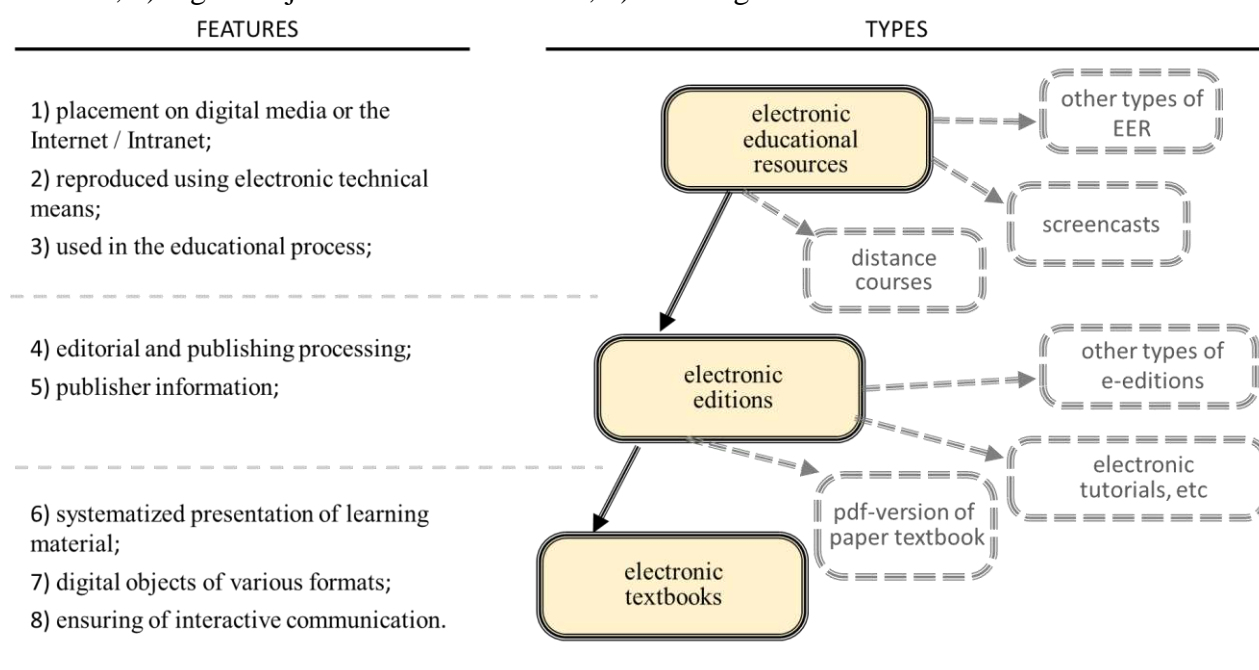


Figure 1. Place of the e-textbook in the system of EER

It is the last two features that create the fundamental feature of e-textbooks. The summarize the successful experience of their implementation in the educational process confirms that multimedia

and interactivity allow the teacher to diversify the student's activities, ensure their involvement in active learning, and create prerequisites for a community of inquiry.

Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs implemented an approach to create a number of electronic textbooks and electronic tutorials by the distance learning department together with scientific and pedagogical workers. These educational electronic editions were introduced as components of the virtual educational environment [6] primarily to organize and systematize the autonomous students' work, support their personal research assignments, monitoring activities, and to a lesser extent e-textbooks were used during lessons both online and in classrooms.

The fundamental difference between printed educational editions (as well as their pdf-versions) and e-textbooks is not only in the ensuring of interactivity but also in the dominant content format. If the text prevails in printed textbooks, this should not be the case in electronic textbooks. Authoritative experts insist on this. In particular, Yurii Zhuk [7] mentions the difficulty of reading from electronic media, and Kostiantyn Bugaichuk emphasizes that "An electronic textbook should contain only a minimum of textual information, due to the fact that prolonged reading of text from the screen leads to significant fatigue, and, as a result, to a decrease in the perception and assimilation of knowledge" [4]. The current Ukrainian Regulation formulates this conclusion more restrainedly, speaking of "a balanced ratio of multimedia and other content".

Various formats of digital objects mean such modalities of learning information presented as text, graphic images, audio, and video. The latter two modalities are not available in printed editions and their electronic versions (which are created and distributed, as a rule, in pdf-file format). As for the requirement for e-textbooks to provide them with interactivity, it most likely means the ability of the educational tool to respond to user actions: to allow easy navigation, to provide various forms of feedback, to assign grades, to comment on them, to represent educational content in different modalities or offer different trajectories of its study depending on the user's actions, etc.

For this purpose, the e-textbooks, in compliance with the didactic techniques of online learning [5], are structured into the content of studying new topics (texts, illustrative and cognitive graphics, in particular, structural and logical schemes, educational animation, video), self-check and control module (interactive crosswords, dialogue simulators, and quizzes as well), auxiliary materials (excerpts from legal acts, educational and scientific sources), video tasks for organizing individual reflection and collective discussion. The initial editions are implemented as local electronic educational resources on digital media (flashcards and CDs), however, they are built in the form of SCORM packages, which allows you to integrate them into distance courses managed with MOODLE and other learning management systems that support technical standards distance learning.

The results of the implementation showed an increase in the level of satisfaction of students of correspondence education from interaction with technologies in a blended learning format from 80.6% to 90.3%. Satisfaction indicators were measured using the Student satisfaction survey psychometric tool developed by Elaine Strachota [3].

References:

1. Daniel D.B., & Woody W.D. E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic v. print texts // *Computers & education*/ 2013. № 62. С. 18-23.
2. McGowan M.K., Stephens P.R., & West C. Student perceptions of electronic textbooks // *Issues in Information Systems*. 2009. № 10 (2), С. 459-465.
3. Strachota E. The use of survey research to measure student satisfaction in online courses // *Midwest Research to Practice Conference in Adult Continuing and Community Education*, University of Missouri-St. Louis. – 2006.
4. Бугайчук К.Л. Електронний підручник: поняття, структура, вимоги // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 2 (22). – С. 81 – 88.
5. Валєєв Р.Г. Використання дидактичних прийомів e-Learning для розвитку пізнавальної самостійності суб'єктів навчання // *Постметодика*. 2010. № 4 (95). С. 7-14.

6. Валєєв Р.Г. Конструювання віртуального освітнього середовища при підготовці майбутніх поліцейських у ВНЗ. // Національна поліція Донеччини: проблеми становлення та стратегія розвитку–2016: зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. конф.– Маріуполь: ДВНЗ „ПДТУ”.
7. Жук Ю.О. Шкільні підручники на електронних носіях: логіка апаратних засобів і логіка педагогічних способів // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / за наук. ред. В.М. Мадзігона. – К.: Інститут педагогіки НАПН України, 2010. № 1 (10). С. 86–92.

CZU: 338.43

<https://orcid.org/0000-0003-0287-2219>

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ, CA APLICAȚIE A TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE

Cirstea Elena-Cristina

Doctorand: Scoala Doctorala Stiinte ale Educatiei

Universitatea de Stat Ion Creanga

e-mail:cry7592@yahoo.ro

orcid id: 0000-0003-0287-2219

Abstract. The article is dedicated to the activity of differentiated training at the level of primary education. The evolution of society is marked by an informational explosion that took a large scale. According to Howard Gardner's studies, children with a high intelligence quotient do not have reasonable results in education. His studies demonstrated that the personalities important people in the world had problems in education. Every child is endowed with a certain type of intelligence.

Keywords: theory, disabilities, intelligence, celebrities, informatics, needs, aspirations, talents, success, school.

Articolul este dedicat activitatii de instruire diferentiata la nivelul invatamantului primar. Evolutia societatii este marcata de o explozie informationala care a luat mare amploare. Conform studiilor lui Howard Gardner copiii cu coeficient ridicat de inteligenta nu au rezultate rezonabile la invatatura. Studiile lui au demonstrat ca persoanliatile importante din lume au avut probleme la invatatura. Ficare copil e inzestrat cu un anumit tip de inteligenta.

Mai mult ca oricând, societatea e marcată de o explozie informațională de intensitate și amploare fără precedent. Această realitate evidentă trebuie să declanșeze în conștiința cadrelor didactice o întrebare fundamentală: cum putem să-i pregătim cel mai bine pe elevi pentru o viață democratică și productivă proprie secolului XXI? Cu toții știm că o bună cunoaștere a copiilor din punct de vedere psihopedagogic care să reflecte trebuințele, aspirațiile lor este primul pas și constituie baza unei educații eficiente.

Autorul *Teoriei inteligențelor multiple* Howard Gardner, profesor de teoria cunoașterii, educație și psihologie la Universitatea Harvard, pornește în teoria sa de la constatarea că unii copii cu coeficient ridicat de inteligență nu au rezultate bune la școală. El a fost șocat de lunga listă de persoane celebre care au reușit remarcabil în viață, dar au avut dificultăți la școală: Picasso, Einstein, Ghandi, Freud. Conform tradiției, suntem tentați să-i considerăm ”inteligenți” pe cei care sunt buni la obiectele de bază din școală, adică matematica sau literatura, iar pe ceilalți să-i considerăm ”talentați”. Dacă le numim pe unele inteligențe și pe celelalte talente, înseamnă că nu le considerăm la fel de importante și egale. Comentând cele două denumiri Gardner a spus în glumă ”toate acestea sunt egale, dar dacă le numeam talente, nimeni nu-mi citea cartea”. Ca urmare le-a numit *inteligente*, definite ca ”moduri de a rezolva probleme și de a dezvolta produse considerate ca valori de cel puțin o cultură” și promisiuni de potențial Bio-psihologic. Valoarea inteligențelor este determinată de domeniul sau câmpul în care ea se manifestă, câmp care poate fi o disciplină sau un meșteșug practicat în societate.

Studiind modul în care oamenii rezolvă problemele, [4,p.90] Gardner a ajuns la concluzia că există opt tipuri de inteligență care se pot defini astfel:

□ **Inteligența lingvistică.** Cei care posedă acest tip de inteligență gândesc cu predilecție în cuvinte și folosesc cu ușurință limba pentru a exprima și înțelege realități complexe. Ei au o deosebită sensibilitate pentru înțelesul și ordinea cuvintelor, sonoritatea și ritmurile limbii. Copiii cu inteligență predominant lingvistică învață repede limba maternă și limbile străine, citesc cu plăcere, folosesc metafore și aleg mai târziu carieră pe baza capacităților [3.p.22],[3, p.23].

□ **Inteligența logico-matematică.** Prevalența ei determină analiza cauzelor și efectelor, înțelegerea relațiilor dintre acțiuni, obiecte și idei. Abilitatea de a calcula, cuantifica, evalua propoziții și efectua operații logice complexe sunt caracteristici care ies în evidență în cazul acestei inteligențe, împreună cu aceste abilități de gândire deductivă și inductivă și capacități critice și creative de rezolvarea problemelor. Oamenii cu inteligența logico-matematică își aleg meserii ca informatician, contabil, etc. [3,p.20], [3,p.21].

□ **Inteligența muzical-ritmică.** Persoanele cu această inteligență gândesc în sunet, melodii și rime. Sunt sensibili la tonalitatea, intensitatea, înălțimea și timbrul sunetelor; recunosc, creează și reproduc muzica folosind un instrument sau vocea. Ei se implică într-o ascultare activă și sensibilă și stabilesc o legătură puternică între muzică și emoții.

□ **Inteligența spațială.** Înseamnă a gândi în imagini și a petrece cu acuratețe lumea vizuală. Abilitatea de a gândi în trei dimensiuni, de a transforma percepțiile și a recrea aspecte ale experienței vizuale cu ajutorul imaginației sunt caracteristicile acestei inteligențe. Posesorii ei au capacitatea de a înțelege relațiile din spațiu și de a lucra cu obiecte. Această inteligență o posedă cu precădere pictorii, arhitecții, fotografi. [3,p.22], [3,p.23].

□ **Inteligența chinestezică.** Dominanta acestei inteligențe aduce după sine gândirea în mișcări și folosirea corpului în moduri sugestive și complexe. Implică simțul timpului și al coordonării mișcărilor întregului corp și ale mâinilor în manipularea obiectelor. O au cu precădere dansatorii, sculptorii, sportivii și actorii. [3, p.26].

□ **Inteligența interpersonală.** Înseamnă a gândi despre alte persoane și a le înțelege, a avea empatie, a recunoaște diferențele dintre oameni și aprecia modul lor de gândire, fiind sensibil la motivele, intențiile și stările lor. Ea implică o interacțiune eficientă cu una sau mai multe persoane din familie sau societate. Persoanele cu inteligență interpersonală dominantă sunt conducători, vânzători, psihologi care înțeleg cum funcționează oamenii.

□ **Inteligența intra-personală.** Determină o gândire și o înțelegere de sine, a fi conștient de punctele tale tari și slabe, a planifica eficient atingerea obiectivelor personale, monitorizarea și controlul eficient al gândirilor și emoțiilor, abilitatea de a monitoriza în relațiile cu alții. Este vorba de cunoașterea de sine și de luarea deciziilor pe baza acestora.

□ **Inteligența naturalistă.** Persoanele la care această inteligență este dominantă înțeleg lumea naturală, iubesc plantele și animalele, au abilitatea de a recunoaște și clasifica indivizi și specii și de a stabili relații ecologice. Interacționează eficient cu creaturi vii și pot discerne cu ușurință fenomene legate de viață și de forțele naturii. Astronomii, biologii, ecologii care o posedă nu operează cu simboluri sau scheme ca matematicienii, ci mai degrabă organizează tipare observate clasificându-le și categorisindu-le.

În concluzie, se cer precizate anumite "reguli":

- să nu folosim aceste inteligențe ca niște etichete;
- fiecare elev (persoană) e unică, diferită de ceilalți;
- fiecare elev învață în felul lui;
- să respectăm, valorizăm și hrănim diferențele dintre indivizi;
- fiecare avem puncte tari (slabe) din punctul de vedere al tipurilor de inteligență;
- există determinări genetice, dar și influențe de mediu;
- tipurile de inteligență se dezvoltă diferit la elevi și cu viteză diferită;
- să predăm astfel încât să favorizăm dezvoltarea tuturor tipurilor de inteligență;

nu judecăm (apreciem) elevii după ceea ce nu știu / pot, ci după ceea ce știu/ pot (potențial individual);

să conștientizăm că există diferite tipuri de învățare.

Teoria inteligențelor multiple permite aplicarea operațională a taxonomiei lui Bloom la activitatea de învățare, aplicare înțeleasă ca un control al calității muncii noastre, pentru a vedea cât de mult a fost stimulată activitatea de învățare a elevilor prin folosirea unei metodologii bazată pe inteligențe multiple. De exemplu, la obiectul Științe, tema *apa ca factor de mediu*, putem formula următoarele cerințe pentru elevi cu inteligență dominant lingvistică:

Cunoaștere: citiți descrierea diferitelor tipuri de apă.

Înțelegere : prezentați ciclul apei în natură.

Aplicare: scrieți trei paragrafe pentru a descrie apa.

Analiza : realizează o planșă cu diferența dintre apa curată și apa poluată.

Sinteza: explică legătura dintre apă și starea sufletească a autorului în texte literare adecvate.

Bibliografie:

1. Ausubel, D.P., (1981), *Învățarea școlară*, E.D.P., București.
2. Comenius J.A., (1970), *Didactica Magna*, E.D.P., București
3. Gardner Howard, *Inteligențe multiple*, E.D.Sigma, Bucuresti 2006, ISBN (10)973-649-320-2; ISBN(13)978-973-649-320-1
4. Gherguț, A., (2007), *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Ed.Polirom, Iași.
5. Nicola I.(1994), *Pedagogie generală*, E.D.P., București.
6. Piaget, J., (1972), *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București
7. Vrășmaș, T., (2000), *Școala și Educația pentru toți*, Ed. Vanemonde, București.
8. Vrășmaș, T., (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*, Ed. Aramis, București.

UDC 372.365

<https://orcid.org/0000-0002-5258-5253>

THE ROLE OF DIDACTIC GAMES IN SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Bashirova Dilber

Senior Lecturer Baku Slavic University

email: dilber.beshirli@gmail.com

orcid id: 0000-0002-5258-5253

Abstract: This research explores the role of didactic games in promoting speech development in preschool children. Didactic games are specifically designed to teach children new words and concepts, as well as improve their language skills. Studies have shown that children who engage in didactic games have a higher vocabulary and stronger language skills than those who do not. The study examines different types of didactic games such as vocabulary building games, conversation games, and games that focus on listening skills. The study also suggests the importance of using a variety of didactic games to target different areas of speech development and ensure that children are engaging in these activities regularly in conjunction with other activities such as reading and talking with children to provide opportunities for naturalistic communication. The study concludes that didactic games can be an effective tool in promoting speech development in preschool children.

Keywords: Speech development, preschool children, didactic games, vocabulary building, conversation games, listening skills, speech skills, language development, interactive learning

Preschool age, as known, is a period of intensive development of the child, and the timely acquisition of correct speech, including its active use, is one of the main conditions for the normal psychophysical development of the child and the formation of full speech. In our modern era, the number of preschool children who have difficulty communicating with their peers has increased. Experts point to modern technologies - tablets, smart phones, etc. as one of the main reasons for this. However, one unchanging rule of all times should not be forgotten. Children and games. It was the beginning of difficulties in their communication and speech with their peers and adults when live games began to take less place in children's lives. L.S. Vygotsky believed that "with the help of speech, the child can master his own behaviour for the first time, looks at himself from the outside, considers himself a kind of object. Speech helps him master this object.

The game is the leading activity of the child, it is an effective method and one of the forms of education and upbringing that stimulates children's speech activity. Word and sound games for kids are not only attractive but also useful. Speech games conducted by educators in preschool educational institutions, as well as in the family, are aimed at the development of children's speech, clarification of vocabulary and formation of correct voice pronunciation. At the same time, they are the basis for activation: cognitive activity, development of mental abilities, etc. Preschool children constantly develop the ability to express their thoughts, draw conclusions, and apply new knowledge in various life situations. Therefore, speech games are of great importance for the development of children's speech and thinking, they activate and enrich vocabulary, improve children's hearing and listening skills, install interest and love for language.

Experts have long identified play as a leading activity for preschool children. After all, it is these games that lead to significant changes in the psyche, the gradual formation of qualities necessary for adulthood. Moreover, each type of game develops the child's speech from different perspectives in its own way [2, p. 155].

Didactic games that accelerate speech development are divided into groups for different age levels, and are also grouped according to how they develop speech from different aspects. For example, creative games allow you to collect all aspects of a child's personality. But games with clear rules, in turn, teach children to solve problems assigned to them. Therefore, games should be given a special place in the development of preschool children.

Every child needs active activities that will help satisfy their interests, increase vitality and social needs. At the same time, it is the games that start to make the baby's life full and interesting and give him self-confidence. During the performance of roles and the description of various actions, children begin to determine the connection between certain events, think about them and independently solve game problems, implement their plans. When these processes are carried out, children inevitably communicate with each other, get acquainted with many new words, and sometimes the meaning is not completely clear to them [1, p. 37]. Their imaginations, logical thinking abilities develop, which develops speech skills very quickly. Often, the game becomes an opportunity for the child to acquire new knowledge, that is, to expand his horizons without hindrance, which is very important in the development of a modern personality.

It is not surprising that the game problem attracted the attention of researchers, not only pedagogues and psychologists, but also philosophers, sociologists, ethnographers, art historians, and biologists. Of course, representatives of scientific fields in the game are interested in their own aspects, but they all agree that the game is an integral part of human culture. The game has a social basis. Children's games are related to the world of adults, as K. D. Ushinsky proved [4, p. 90]

In modern pedagogical theory, play is considered the leading activity of a preschool child. The leading position of the game is determined not by the amount of time the child spends on it, but by satisfying his basic needs. The main importance of the above-mentioned creative game is that the child develops the need to change the surrounding reality, the ability to create something new. The plot of the game combines real and fictional events, gives new features and functions to familiar objects.

A child playing a certain role not only tests the profession and characteristics of another person, but also gets into it, gets used to it, penetrates into his feelings and mood, thereby enriching and deepening his personality. One of the most common games for the development of speech with preschool children are games based on pictures. Such games conducted with relatively younger age groups have fewer objects, and at this time children can express their observations on the picture more freely, without the help of adults. It should be noted that didactic games based on pictures also develop communicative speech skills in children. In the older age group, the number of objects in the pictures increases, even pictures showing a certain plot or event begin to be used. At this time, the teacher's help is often needed. The teacher helps by asking questions depending on the situation. Sometimes children can also be asked to name the plot or event that is being described. [3. p. 47]

The importance of the game in mastering the norms of behavior and the rules of relations is also great. Two types of relationships between children are manifested in the process of playing: Relationships determined by the content of the game (children obey the teacher, children obey their parents, the teacher or parent guides the rules of the game (with signals, signs, etc.) and real relationships that manifest themselves in the game (negotiating play, sharing roles, playing a way out of play-related conflict, setting rules). Younger children usually have difficulty obeying adult-directed roles. Due to empathy, interest in peers, a child can surrender to a toy, take on a role knows, that is, he can sacrifice his interests for the sake of communicating with his partner. Children with a low level of relationship development are not accepted into the game (the child insists on his own plot of the game, argues with his partners, leaves the game before it is finished). So, gradually, such children act in a certain way, establishing relations with partners, obeying public opinion yfiyyats are formed.

In favorable conditions, children acquire not only speech skills, but also social behavior skills. The ability to relate to peers in the game is the first school of social behavior. The high value of game activity is that it has great opportunities for the formation of children's society. The educator leading the game affects all aspects of the child's personality: his consciousness, feelings, will, and behavior, and uses it for the purposes of mental, moral, aesthetic, and physical education [3. p. 19].

In the course of the game, children's knowledge and ideas are refined and deepened. In order to fulfill this or that role in the game, the child must turn his mind into game actions. Sometimes knowledge and ideas about people's work, specific actions, relationships are not enough, and there is a need to fill them. The need for new knowledge is very clearly expressed in children's questions. The teacher answers them in detail, listens to the conversations during the game, helps the players to create mutual understanding and agreement. As a result, the game is a kind of active cognitive activity in which children not only consolidate the knowledge and ideas they have already acquired, but also acquire new knowledge under the guidance of the educator.

The teacher uses the content of the games to form a positive attitude to reality, love for the Motherland and people, teaches them the rules of social behavior, checks and reinforces how they learn. In the game and through the game, the educator develops qualities such as courage, honesty, initiative, endurance in preschool children [2, p. 128].

In conclusion, didactic games can be an effective tool in the speech development of preschool children. These games are designed to teach children new words and concepts, improve their language skills, and help them develop their listening and conversation skills. Studies have shown that children who engage in didactic games have a higher vocabulary and stronger language skills than those who do not. It is important for educators and parents to use a variety of didactic games to target different areas of speech development and to ensure that children are engaging in these activities regularly. Furthermore, it is important to note that didactic games should be used in conjunction with other activities and strategies, such as reading to children, talking with them, and providing opportunities for them to engage in naturalistic communication. By implementing a comprehensive approach to speech development, educators and parents can help to ensure that children have the skills they need to be successful communicators.

Bibliography:

1. Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (Revised ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
2. Dickinson, D.K., & Neuman, S.B. (2006). Handbook of early literacy research. New York: Guilford Press.
3. Karimov, Y. S. Methodology of mother tongue teaching. Baku, 2009.
4. Tompkins, G.E. (2010). Literacy for the 21st century: A balanced approach (5th ed.). Boston, MA: Pearson.

УДК 378.046.4

<https://orcid.org/0000-0214-6578-2133>

METODOLOGIA DE ELABORARE ȘI APLICARE A TESTELOR ONLINE ÎN PROCESUL DE INSTRUIRE ȘI DE EVALUARE

Dumbravan Tatiana Grigore,

profesor de limba și literatura română, gradul didactic întâi
IP Liceul Teoretic "V. Moșcov", mun. Ceadâr-Lunga
dumbravan@gmail.com
orcid.id 0000-0214-6578-2133

Abstract: The author discusses the practicability of organizing teaching and assessments for students that are based on online tests, examines the advantages and disadvantages of online testing. In the article the author gives an example of compiling online tests algorithm and online testing implementation. Particular attention is paid to recommendations on tasks volume, the types of selected exercises interrelations, as well as on the wording of questions, correct answers and distractors. The article provides recommendations for increasing the efficiency of online testing to stimulate students' ambition for self-reflection and self-improvement.

Keywords: online testing, online tests, distractors, knowledge control quality.

Implementarea Tehnologiilor Informaționale în educație este una dintre cele mai actuale tendințe. Eficiența instrumentelor E-learning în metodologia educațională câștigă tot mai mult spațiu din aria metodelor tradiționale și crește eficiența procesului de predare-învățare-evaluare. Întrebuințarea softurilor educaționale modifică motivația învățării prin aplicarea cunoștințelor teoretice în situații practice (simulări on-line), asigură feedback-ul, facilitează verificarea și analiza rezultatelor etc.

Principalele obiective specifice de integrare TIC în educație vizează: formarea competențelor digitale la absolvenții instituțiilor de învățământ pentru a activa într-o societate informațională și crearea de biblioteci virtuale care le vor oferi tuturor subiecților ai procesului educațional manuale multimedia, suporturile didactice elaborate de profesori notorii în domeniu [1, p. 3].

La realizarea acestor obiective în ajutorul profesorului vin mai multe platforme educaționale, oferindu-i multiplele variante open source pentru a transforma procesul educațional într-o activitate motivatoare pentru elevi. Instrumentele E-learning sunt elaborate pentru a servi un suport la realizare a diferitor sarcini educaționale. Unele dintre ele (pinterest, corinth3d.com ș.a) au colecții de materiale instructiv-educative, altele (app.genial.ly, wizer.me etc.) ajută la proiectarea procesului de instruire și gameficarea lui, la organizarea unui feed-back (wordwall.net, padlet.com), sau îi oferă profesorului o colecție de exerciții ușor adaptabile (learningapps.org, kahoot.com ș.m.d.). Sunt și cele care oferă instrumente de evaluare a cunoștințelor și monitorizarea datelor statistice pentru planificarea activității didactice (google forms test etc.) sau instrumente de comunicare

sincronă/asincronă (google classroom ș.a.). E deloc ușor să alegem o platformă E-learning perfectă, căci majoritatea dintre ele combină mai multe funcții educaționale.

Oportunitățile platformelor educaționale online depășesc idea de economisire a timpului sau a mijloacelor fizice. Cu timpul majoritatea dintre ele s-au transformat în micro-rețele de socializare, cu ajutorul cărora profesioniștii în domeniul pedagogiei pot face un schimb de experiență sau de materiale didactice. Desigur, pentru a realiza un proces educațional eficient nu ne putem baza doar pe instrumentele TIC. Indiscutabilă rămâne și necesitatea de interacționarea fizică și verbală a copiilor, nu doar cea virtuală, și totuși, nu putem nega faptul că instruirea, autoinstruirea și testarea online au devenit o parte a educației contemporane.

Testele online prezintă o formă actuală de evaluare a cunoștințelor, însă, eficiența lor rămâne discutabilă între profesori. Există un număr de beneficii percepute în utilizarea testării online în procesul de predare-învățare-evaluare care pot fi enumerate ca:

- motivarea prin gameficare;
- dezvoltarea abilităților de lucru independent al elevilor;
- personalizarea sarcinilor;
- verificarea și notarea automatizată sau manuală, ecologia muncii profesorului;
- monitorizarea răspunsurilor;
- evaluarea într-un mediu cu acces deschis;
- evaluările pot fi păstrate și reutilizate;
- furnizarea de feedback imediat și confidențialitatea.

Printre dezavantaje putem atesta accesul liber al elevilor la informații din Internet pentru a copia și schimbul reciproc cu variantele de răspuns între elevi prin intermediul rețelelor de socializare. Acest dezavantaj poate fi nivelat prin respectarea metodologiei de elaborarea unui test eficient, crearea mai multor variante de test și respectarea regulilor de timing la formularea sarcinilor.

Cerințele de elaborare a unui test online într-o măsură destul de mare diferă de cele aplicate față de un test letric. La evaluarea tradițională sarcinile de obicei sunt grupate într-un bloc aparte de cele de instruire. Articolele de specialitate ne sugerează alte trenduri de evaluare.

Dmitri Abacumov, doctor în științe ale educației, PhD KU Leuven, Belgia, vorbește despre respectarea unor principii noi de evaluare online:

- **evaluare prin imersiune** (sarcinile de evaluare formează un conglomerat cu experiențe de instruire, de exemplu, elevul citește informația, execută sarcini, obține un feedback și în baza lui își analizează greșelile);

- **logarea complexă** (monitorizarea complexă a mai multor date referitoare la executarea testului de către elev: corectitudinea, timingul, experiența personală, interesul, atitudinile);

- **dificultatea optimă și centrarea pe persoană** (o sarcină mai voluminoasă ar trebui să fie divizată în două mai simple, testarea nu ar trebuie să afecteze personalitatea elevului ci să-i trezească sentimente de satisfacere);

- **un feedback eficient** (actual — i se acordă elevului deodată; individualizat; suficient — să creeze șanse maxime pentru un succes în viitor; ecologic — delicat în formulări) [2, p. 1].

Se disting testele online instructive și de atestare (evaluative).

Metodologia aplicării testării online cere *încadrarea* lor și *în procesul de instruire*. Este neefectiv să le propunem elevilor sarcinile online doar în cadrul lecțiilor de evaluare. Pentru a crea o situație de succes trebuie neapărat să întrebuițăm exercițiile online și în cadrul orelor de predare. În așa mod elevii se vor deprinde cu activitățile de evaluare și nu vor ceda în fața unor asemenea sarcini în cadrul unui test evaluativ.

Un *timing* corect – rezervarea timpului necesar pentru rezolvarea testului – tot este o cerință obligatorie. Spre deosebire de testele letrice un test online evaluativ nu poate fi programat pentru 45 ci maxim pentru 30 de minute. Pentru executarea unui test instructiv putem programa 5-10 minute. Ecologia muncii elevului este o cerință imposibil de ignorat.

Autorii articolului "Как создать онлайн тест", pe paginile platformei educaționale Unicruft discută despre *diversitatea rațională a itemilor*. Ei menționează, că taxonomia lui Bloom descrie

diferite niveluri de însușire a informației: cunoaștere, înțelegere, aplicare. Pentru a eficientiza asimilarea datelor de către elevi se recomandă întrebuițarea în structura testului a diferitor tipuri de sarcini.

- **Întrebările de memorare** (sunt cele mai simple, de tip "alege răspunsul corect").
- **Întrebările de înțelegere** (au un grad de complexitate mai mare. Prezintă o perifrază a informațiilor însușite la lecție și variante de răspunsuri cu alegere multiplă).
- **Întrebările de aplicare** (cel mai dificil și cel mai efectiv tip de itemi, care modelează situații de învățare și provoacă aplicarea cunoștințelor. Prezintă niște întrebări "deschise" la care elevii trebuie să formuleze răspunsuri de sine stătător).

Pentru o evaluare eficientă autorii articolului menționat recomandă, ca aceste întrebări să fie utilizate în cantitate de: 20% întrebări de memorare, 50% întrebări de înțelegere și 30% întrebări de aplicare. [4, comp. 3]

Formularea răspunsurilor și a întrebărilor este a treia etapă de elaborare a unui test online. În primul rând trebuie să fie formulat răspunsul corect și doar după aceasta punem trece la formularea întrebării și a distractorilor (răspunsurilor incorecte dar, care au ceva asemănător cu cele corecte).

Profesorii filialei AUUM din Kirov Lomova L. și Garipov D. recomandă ca la formularea itemilor să fie respectate următoarele cerințe:

- **nu se acceptă întrebările dubioase** – distractorii nu trebuie să sugereze răspunsul corect;
- **un limbaj accesibil, instrucțiuni clar formulate, care conțin cuvinte-cheie, termini** – formulările trebuie să fie laconice, accesibile, logice, prin 10-15 cuvinte sau îmbinări de cuvinte;
- **întrebarea să fie mai lungă decât răspunsul;**
- **lipsa de formulări care pot dezorienta** – de tip "toate răspunsurile sunt corecte";
- **nu se admit sugestii de răspunsuri corecte** - răspunsurile incorecte trebuie să arate adecvat, ca să nu fie respinse din punct de vedere logic, ci doar în baza cunoștințelor obținute;
- **răspunsurile corecte și incorecte trebuie să aibă aceeași lungime;**
- **negații limitate, EVIDENȚIATE.**
- **limitele materiei studiate** - nu putem întreba ceea ce nu am studiat, răspunsul trebuie să fie o parte componentă a informațiilor studiate în cadrul lecțiilor [3, p. 6].

Se recomandă pentru întrebările cu 1 răspuns corect câte 3 distractori, pentru întrebările cu răspunsuri multiple 5-6 variante de răspuns (inclusiv și distractori și variante corecte).

În baza celor expuse putem alcătui un algoritm de elaborare și aplicare a unui test online:

1. Determinarea tipului testului: de instruire de evaluare.
2. Conturarea conținutului, formularea răspunsurilor și a distractorilor.
3. Redactarea testului într-un service on-line.
4. Revizuirea testului/executarea lui de către autor.
5. Prezentarea testului elevilor, trimiterea unui link.
6. Verificarea, evaluarea.
7. Crearea unui feedback și trimiterea rezultatelor elevilor.

Redactarea și întrebuițarea corectă a unui test online poate să-l transforme într-un instrument eficace de evaluare sau de însușire a cunoștințelor, să-l ajute pe elev să se autoevalueze, să devină un subiect al educației, un autodidact și să urmărească o cale de autoperfecționare continuă.

Bibliografie:

1. Elaborarea testelor online de evaluare a performanțelor academice (ghid) https://edu.asm.md/sites/default/files/Ghid_teste_on-line_semnat.pdf
2. Абакумов Д., Проверка знаний – тренды и тенденции, https://www.lib.tsu.ru/sp/assets/users/smironov/EduTech_48_web.pdf
3. Ломова Л.А., Гарипов Д.Г. Методическое пособие для преподавателей создание тестов для проведения контроля знаний студентов (тестовые оболочки VTS и тест.NET) –

Кировск, 2016. – 34 с. <https://fk.masu.edu.ru/sveden/doc/metodicheskie/mp-sozdanie-testov-dlya-provedeniya-kontrolya-znaniy-studentov.pdf>

4. 5 методик обучения с использованием онлайн тестов, <https://ru.surveymonkey.com/mp/5-teaching-techniques-for-using-online-quizzes/>

CZU 372.811.135.1

<https://orcid.org/0000-0002-3547-3663>

MOTIVAȚIA ȘI SUCCESUL ȘCOLAR ÎN OPERELE SCRITORILOR ROMÂNI

Sava Mariana

profesor de limba și literatura română
grad didactic Superior, IPLT OLIMP, mun. Chișinău
mariany.sava@gmail.com
orcid id: 0000-0002-3547-3663

Abstract: The given article aims to analyze the thematic contents of the content unit “Educational Environment”, recommended by the National Curriculum for Romanian Language and Literature for educational institutions with teaching in the language of the national minority, Edition 2019 for high school students. The article contains the Synoptic Map for the content unit “Educational Environment”, texts and learning activities, which can serve as a useful tool in creating didactic projects.

Keywords: curriculum, innovative elements, content unit, Educational environment, thematic activities, text interpretation, product.

Astăzi, când trăim într-o perioadă de schimbări rapide la nivel global, european și național, când societatea civilă din Republica Moldova evoluează și generează un ansamblu de modificări în viziunea oamenilor, învățământul trebuie să răspundă existențelor contemporanității. Educația și învățământul trebuie reinnoite, completate, adaptate astfel încât să putem vorbi despre o permanentă inovație, motivație și succes școlar al tinerii generații. În acest context, politicile educaționale și curriculare ale Republicii Moldova au fost regândite în contextul dezvoltării sistemului de învățământ.

Astfel, Curriculumul Național la *Limba și literatura română* pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, ediția 2019, reprezintă un document modern dictat de necesitățile actuale de motivarea și stimularea interesului pentru învățarea limbii române și a comunicării în limba țintă. Curriculumul urmărește abordarea integrată a învățării limbii și literaturii române, valorificarea bunelor practici naționale și internaționale, interactive, selectarea conținuturilor tematice autentice, pe interesul elevilor. Conținuturile propuse răspund așteptărilor generației noi de tineri. Curriculumul propune un șir de elemente inovative din punct de vedere al demersului didactic și recomandări de ordin metodologic: „revizuirea materiei de literatură și propunerea unor conținuturi noi cu recomandarea de a studia textele nonliterare și literare cu aplicații practice de text, realizarea lecturii active, lecturii de plăcere, formarea cititorului-receptor și interpret, în vederea extragerii valorilor din textul lecturat” [1, p.55]

În acest articol, ne-am propus să analizăm unități tematice la *Mediul Educațional* recomandate de Curriculum Național la *Limba și literatura română* pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, ediția 2019, (în continuare *Curriculum*) în clasele liceale, care abordează subiectele vieții școlare, relația profesor-elev, învățarea pe parcursul vieții, școala de ieri și de azi. Premisa de la care am pornit studiul de față este faptul că textele literare care abordează unități tematice ale experienței educaționale, învățării, formării personalității, motivației și a succesului școlar sporesc formarea competenței de comunicare la elevii din etapa liceală, fiind unul dintre cele mai atractive pentru reliefaarea cadrului valoric al absolventului.

Analizând harta sinoptică a unităților tematice pe clase și a textelor recomandate, am constatat că în unitatea tematică *Mediul Educațional* sunt propuse o varietate de subiecte de interes major pentru elevi, care oferă posibilități de realizare a unei arii largi de sarcini din perspectiva comunicativ-acțională. Propunem repartizarea textelor recomandate astfel încât ele să devină suport pentru proiectarea didactică de lungă durată și înțelegerea valorilor, elementelor studiate, în special, educația, dezvoltarea personalității, succesul școlar, motivația pentru elevi.

Harta sinoptică a unității tematice *Mediul Educațional* și textele recomandate.

Clasa a X-a	Clasa a XI-a	Clasa a XII-a
<p>*Lectura între necesitate și plăcere G. Călinescu, <i>Jurnal literar</i> (fragment) <i>Tot mai înveți, maică?</i></p> <p>*Motivația și succesul școlar L. Blaga, <i>Hronicul și cântecul vârstelor</i> (fragment), Cap. XIV <i>Dacscălul din clasele primare</i> Hans Wolf I.L. Caragiale, <i>Bacalaureat</i> M. Sorescu <i>La lecție</i></p>	<p>*Educația formează personalitatea</p> <p>*Școala de azi și de mâine M. Preda, <i>Viața ca o pradă</i> (fragment), Cap. VI <i>Teza la matematică</i> M. Preda, <i>Viața ca o pradă</i> (fragment), Cap. VII <i>Profesorul de istorie</i></p>	<p>*Învățarea – o călătorie fără sfârșit <i>Om de geniu. Nicolae Iorga</i> M. Eliade <i>Romanul adolescentului miop</i> (fragment) <i>Corigența</i></p> <p>*Vocația și alegerea profesiei G. Liiceanu, <i>Scrisori către fiul meu</i> (fragment) Cap. IV „<i>Electricianul</i>” Tim Talbert</p> <p>*Carriere de succes M. Eliade <i>Romanul adolescentului miop</i> (fragment) <i>Bacalaureatul</i></p>

Pe lângă momentele inovative dezvoltate în *Curriculum*, profesorii au libertatea deplină la selectarea conținuturilor, a textelor literare și nonliterare, la utilizarea strategiilor didactice active, a activităților de învățare și evaluare. Acest fapt a generat o mai mare pregătire a cadrelor didactice pentru desfășurarea demersului didactic. Ne propunem să prezentăm unele activități de învățare pentru unitatea tematică *Mediul educațional*, identificând fragmentul selectat al subiectului și punctând activități de lectură, interpretarea textului, extensia și produsul.

G. Călinescu, *Jurnal literar* (fragment) *Tot mai înveți, maică?* (Anexa 1)

I. Lectură

Lectura selectivă *Din șirul de replici, determinați cui aparțin și plasați-le conform rubricilor: BABA/ CHISIAȘUL: - *Maică, n-ai dumneata frate, prieten, om care să te vadă?*; - *Eu sunt ocupat.*; - *Ba sunt sănătos tun, nu vezi?*; - *Sănătate să dea Dumnezeu!*; - *Greu e cu dumneavoastră până isprăviți cartea.*; - *Da nu ți -am spus că am terminat demult, că sunt licențiat? Sunt chiar profesor.*; - *Grea meserie și profesoratul ăsta dacă trebuie să citești mereu. Copiii citesc, d-ta citești!*; - *Dar eu nu învăț, cocoană, eu citesc.*; - *Ei, citești! Dacă citești nu înveți? Să stau eu toată ziua cu nasul în cărți!*; - *Tot mai înveți, maică?*

Lectura intensivă *Recitiți cu atenție textul și selectați expresiile, încercați să explicați mesajul acestor afirmații:

Expresia	Textul	Mesajul
<i>A avea un rost în viață</i>	Pe vremuri, după ce-mi terminasem studiile universitare și <u>aveam de acum un rost</u> , ședeam în gazdă la o obișnuită babă care închiria camere mobilate. Da' a terminat și s-a și măritat, și acum e bine, <u>la rostul ei</u> .	Autorul terminase studiile și era profesor, era aranjat la serviciu și avea o activitate. Bătrâna povestește despre altă chiriașă care s-a măritat și și-a aranjat viața foarte bine.
<i>A descoase pe om</i>	De fapt, baba nu era nemulțumită, ci intrigată. În repetate rânduri ea <u>căuta să mă descoasă</u> .	Baba încerca să înțeleagă de ce chiriașul ziua întreagă citea, nu făcea zgomot, nu făcea dezordine.
<i>A scăpa de ponos</i>	O să dai examenele și ai să <u>scapi de ponos</u> .	Sunt vorbele babei, care afirmă că după examene autorul va scăpa de greutatea lecturii și învățării.
<i>A sta cu nasul în cărți</i>	Ei, citești! Dacă citești nu înveți? Să stau eu toată ziua <u>cu nasul în cărți!</u>	Uimirea babei, cum poate un om să stea ziua întreagă și să citească, să învețe mult.

II. Interpretarea textului

**Caracterizarea personajelor* Extrageți din textul „Tot mai înveți, maică?” o listă de 10 gesturi, atitudini și replici ale fiecărui personaj al textului. Identificați pentru fiecare gest, atitudine, replică o trăsătură a personajului astfel încât să ai cel puțin 10 trăsături de caracter sau trăsături fizice ale fiecărui personaj.

Baba	Trăsătură	Chiriașul	Trăsătură
...o obișnuită babă care închiria camere mobilate...	descurcăreață	...ieșeam în oraș, cutreieram librăriile și anticăriile...	inteligent
Baba era cumsecade, casa liniștită, iar eu prea puțin ocupat exterior, în timpul zilei.	cumsecade decentă	...ședeam în casă și citeam...	pasionat de lectură
baba nu era nemulțumită, ci intrigată	intrigată	Nu făceam nici zgomot, nici o dezordine...	ordonat
În repetate rânduri ea <u>căuta să mă descoasă.</u>	curioasă	Eu îi plăteam chiria nu regulat, ci anticipat...	cinstit
...baba avea bănuiala că n-am nici o ocupație serioasă...	îngrijorată	- Eu sunt ocupat.	serios
-Sănătate să dea Dumnezeu!	binevoitoare	-Sunt chiar profesor.	om învățat
O să dai examenele și <u>ai să scapi de ponos.</u>	simplă la vorbă	Și i-am arătat babei atâtea acte, încât s-a convins.	politicos convingător
Baba, șireată, vorbea așa de repede că n-o puteai întrerupe.	șireată	Când însă am cunoscut mai de aproape lumea, am iertat-o.	înțelegător
Dacă citești nu înveți? Să stau eu toată ziua <u>cu nasul în cărți!</u>	enervantă	Am constatat că, pentru majoritatea indivizilor, lectura nu e o plăcere, ci "învățătură".	înțelept
-Tot mai înveți, maică?	insistentă	-Dar eu nu învăț, cocoană, eu citesc.	amabil răbdător

III. Extensia și produsul

Fraza memorabilă „Tot mai înveți, maică?”, devenită o întrebare retorică despre criza lecturii printre tineri, a generat preocuparea specialiștilor pentru importanța deosebită, care ar trebui să i se acorde acestui subiect. Lectura este o necesitate sau o plăcere?

*Vă propun să găsiți cât mai multe argumente creative PRO

LECTURĂ-NECESITATE LECTURĂ-PLĂCERE

L. Blaga, *Hronicul și cântecul vârstelor* (fragment), Cap.XIV *Dacscălul din clasele primare*

Hans Wolf (Anexa 2)

I. Lectură **Agenda cu notițe paralele. Tălmăcirea expresiilor în contextul dat.*

Completați prima parte a agendei cu expresiile subliniate în text, în partea a doua expuneți propria înțelegere a expresiilor.

<u>A se împărtăși din arta educativă</u>	Lucian Blaga a învățat cu plăcere, a împărtășit bucuria de a avea profesor pe Hans Wolf
<u>Institutor</u>	Învățător, persoană care se ocupă de instruirea copiilor
<u>A avea temuta faimă</u>	Profesorul a dobândit o reputație printre elevi, care inspira și o anumită doză de teamă și respect.
<u>Spirit de echitate</u>	Factor ideal al dreptății, adică profesorul manifesta egalitate față de toți elevii, nu ținea parte cuiva.
<u>Omeopatic</u>	Dascălul îl simpatiza pe Blaga în doze mici, care servea drept medicament alternativ pentru a-l încuraja.
<u>A da ghies să învețe</u>	A motiva, a îndemna pentru a învăța
<u>A camufla</u>	A ascunde, a masca. Blaga ascundea ajutorul tatălui la germană prin simplificarea enunțului sau prin greșeli intenționate stilistice sau gramaticale.

Îngăduințele surâzătoare	Profesorul manifesta indulgența, toleranța amicală față de cunoștințele elevilor la limba maghiară, adică nu era atât de sever.
„auswartiges Amt”	Din germană: Ministerul Afacerilor Externe Germane

**Lucrul cu lexicul*

Rescrieți enunțul, înlocuind cuvintele evidențiate prin sinonimele lor, potrivit contextului.

În lipsa de alt post făcea pe **institutor**. Printre elevii români ai școlii, Wolf avea temuta **faimă** a unui „mâncător de valahi”. Nu știu cum a izbutit să-și creeze **legenda**. **Dascălul** era, ce-i drept, sever. **Antipațiile** ce i se atribuiau, eu nu le prea găseam, sau oricum numai filtrate printr-un perfect spirit de **echitate**.

II. Interpretarea textului

*6 De ce? Analizați atitudinea, comportamentul, limbajul dascălului și răspundeți la întrebări: De ce? De ce profesorul Hans Wolf inspiră simpatia și admirația elevilor? De ce profesorul și-a creat o legendă din numele său? De ce dascălul manifesta o deosebită simpatie față de Lucian Blaga? De ce profesorul se interesa de dezvoltare a elevului său? De ce dascălul analiza în clasă lucrările scrise ale lui Blaga? De ce profesorul nu era atât de sever cu elevii la limba maghiară?

**Model ideal al profesorului*

Prezentați modelul ideal al profesorului, având la bază descrierea dascălului Hans Wolf.

III. Extensia și produsul

**Scrisoare de mulțumire*

Cuvintele profesorului Hans Wolf la sfârșit de an școlar „Vi-l dau, căci îi va prinde bine muntele. Mă întreb însă ce vom face la examene, noi, dascălii fără cel mai strălucit elev al școlii?” sunt o apreciere a reușitei școlare a autorului. Deseori le suntem datori profesorilor pentru succesul școlar al nostru. Scrieți o scrisoare de mulțumire profesorului Hans Wolf din numele lui Lucian Blaga vizavi de scrisoarea voastră de mulțumire adresată unui profesor din liceu.

M. Preda, Viața ca o pradă (fragment), Cap.VII Profesorul de istorie (Anexa 3)

I. Lectură

**Lectura selectivă* Citiți fragmentul: a) despre atenția la orele de istorie; b) descrierea profesorului; c) comportamentul profesorului de istorie când a venit inspectorul; d) starea autorului după ce profesorul i-a rostit numele; e) comportamentul profesorului după plecarea inspectorului; f) comportamentul elevilor după plecarea profesorului.

II. Interpretarea textului

**Răspunsul la întrebări:* 1.De ce îi plăcea istoria lui Marin Preda? 2.Cum îl asculta autorul pe profesorul de istorie? 3.Prezentați portretul fizic al profesorului? 4.De ce a venit inspectorul la lecție? 5.Cim i-a rosti numele autorului profesorul de istorie? 6.Cum credeți, de ce profesorul de istorie nu a dat nici un semn de complicitate față de elevul Marin Preda? 7.De ce profesorul de istorie a plecat din școală?

**Caracterizarea comparativă*

În baza fragmentului citit, comparați profesorul de istorie și profesorul de istorie din școala ta. Respectă rubricile propuse: I.Numele profesorului; II.Portretul fizic; III.Descrierea cadrului/ descrierea lecțiilor; IV. Concluzii, meditații despre cadrul descris/ despre lecțiile de istorie.

III. Extensia și produsul

**Analiza pe diagonală*

Descrieți ȘCOALA DE IERI/ ȘCOALA DE AZI/ ȘCOALA DE MÂINE. Evidențiază 5 puncte importante ale educației, instruirii în acele perioade.

M. Eliade Romanul adolescentului miop (fragment) Corigența (Anexa 4)

I. Lectură

**Traducerea cuvintelor subliniate cu ajutorul dicționarului.*

**Lectura pe fragmente:* *fragmentul ce cuprinde dialogul interior; *fragmentul cel mai interesant, curios pentru voi; *fragmentul despre profesorul de matematică; *fragmentul despre munca statornică;

**Conspectarea acțiunilor lui Mircea Eliade pe ore/ minute.*

**Intitularea fragmentelor*

II. Interpretarea textului

**Întrebări în baza fragmentelor:* 1.De ce Mircea Eliade nu se apuca de studierea matematicii?

1.De ce a început să se ocărase tare dimineața când s-a deșteptat? 2.De ce profesorul de matematică Vanciu a procedat filozoficește? 2.De ce profesorul de matematică merita să fie adorat? 3.De ce Mircea Eliade nu și-a pierdut timpul dar a muncit? 3.De ce regreta ceasurile care trebuia să le petreacă în somn?

III. Extensia și produsul

**Discurs motivațional.* Alcătuiți un discurs din 6-7 enunțuri despre necesitatea pregătirii sistemtice de ore, despre necesitatea învățării pe parcursul vieții pentru obținerea unui succes în viață.

G. Liiceanu, *Scrisori către fiul meu (fragment) Cap. IV „Electricianul” Tim Talbert (Anexa 5)*

I. Lectură

**Lectura selectivă* Selectați enunțuri, fragmente: *Despre vârsta medicului Tim Talbert; *Despre lucrul în echipă a doi chirurghi: Martin și Tim Talbert; *Despre starea pacientului la o întâlnire cu un chirurg; *Despre relația între un chirurg și pacient; *Despre „procedurile” medicinei americane; *Despre rugăminta pacientului la sfârșit de întâlnire.

II. Interpretarea textului

**Improvizarea dialogului* Improvizați un dialog din 6 replici în baza situației propuse în fragment. Pacientul (autorul G.Liiceanu) și medicul Tim Talbert. Redați starea de tulburare a pacientului și hotărârea medicului.

**Agenda de argumente.* În baza informației din text comentați, prezentați argumente că Tim Talbert are vocație, este un medic-profesionist.

„un tip hotărât, sigur pe el, care-ți inspiră încredere și care (așa e „procedura”) a ținut să-mi explice, pe o planșă colorată repartizând inima în secțiune verticală, ce urmează să-mi facă”	Tim Talbert este un medic profesionist, deoarece îți inspiră încredere, întotdeauna îți explică ce are de făcut, în special, dacă e o intervenție chirurgicală. Este binevoitor cu pacientul său, de el depinde starea de sănătate a pacientului.
„Medicina americană are, cum spuneam „proceduri”, și, până nu aflu în cel mai mic detaliu ce urmează să ți se facă, n-ai nici o șansă să scapi.”	Tim Talbert i-a prezentat pacientului în detalii ce urmează să facă, adică urmează să efectueze o intervenție chirurgicală și să-i instaleze câmpul electric al inimii.
„ceea ce am descoperit după câteva minute mi-a făcut foarte rău: câmpul electric al inimii, pe care eu mi-l reprezentam poetic, ca pe un fel de nor pufoși și imaterial în care plutește inima sau, alteori, ca pe inelele de Saturn, dar mai multe și încrucișate, așadar câmpul acesta nu e câtuși de puțin exterior inimii, ci se află în inima inimii înseși”	Tim Talber i-a explicat în detalii cum arată câmpul magnetic al inimii, unde se află. I-a desenat pe o planșă colorată, pe înțelesul pacientului, unde se instalează. Mirarea pacientului a fost că nu este în exteriorul inimii, ci „în inima inimii”. A ținut să-i explice toate detaliile timp de o oră.
„Modificând cuvintele cu o viteză amețitoare, amicul Talbert mi-a sistematizat cele cinci situații în care se produce dereglarea acestui minutar câmp electric, exprimându-și mereu regretul că nu am nici o electrocardiogramă făcută în timpul unei crize, pentru a putea afla în care dintre cele cinci situații ne aflăm, fiecare având o cotă de risc și de reușită”	Tim Talbert a vorbit deschis despre cinci situații, motive în care se produce dereglarea și funcționalitatea inimii. Totodată a exprimat un regret că nu are o cardiogramă făcută în criza cardiacă. La fel a explicat o doză de risc și de reușită a intervenției chirurgicale planificate.

III. Extensia și produsul

**Atelier de discuții* Povestiți din experiența personală – întâlnirea cu un profesionist:*În ce domeniu activează; *În ce situație v-ați întâlnit; *Prin ce s-a manifestat profesionalismul; *Ce calități ai vrea să dezvolți și la tine.

M. Eliade *Romanul adolescentului miop (fragment) Bacalaureatul (Anexa 6)*

I. Lectură

**Lectura selectivă*: *fragmentul despre starea psihologică înainte de examen; *fragmentul în care se descrie clasa de examene; *fragmentul despre starea de după examen; *fragmentul cu privire la promovarea examenului de Bacalaureat; *fragmentul ce redau gândurile de după examene.

**Completarea tabelului* – sarcinile/întrebările profesorilor și răspunsurile lui Mircea Eliade: Limba și literatura română; Istorie; Geografie; Științe naturale.

II. Interpretarea textului

**Întrebări analitice în baza fragmentului*: 1. Analizați starea psihologică a lui Mircea Eliade înainte de examen? 2. Comentați structura organizării examenului de Bacalaureat în perioada lui Mircea Eliade? 3. Expuneți părerea despre complexitatea desfășurării examenului oral? 4. Argumentați starea autorului de după examen? 5. Explică care este procedura de promovare a examenului de Bacalaureat din fragmentul dat? 6. Cum înțelegeți expresia „Am avut noroc, am avut și nenoroc”? 7. Descrieți așteptările voastre de la examenul de Bacalaureat?

**Comparați examenul de Bacalaureat perioada 1925/2023*

III. Extensia și produsul

**PRO ÎNVĂȚARE/ EDUCAȚIE* Vă propun să scrieți cât mai multe argumente creative PRO EDUCAȚIA-NECESITATE EDUCAȚIA-PLĂCERE

**Invitație la meditație*. Comentariul unui citat la alegere. (Turul galeriei).

Respectați structura: *exprimarea opiniei proprii, prezentarea argumentelor, formularea concluziilor, respectarea normelor limbii literare*.

"Examenele sunt groaznice chiar și pentru cei mai bine pregătiți, pentru că orice prost poate întreba cu mult mai mult decât ar putea răspunde cel mai înțelept." Charles Caleb Colton

Nu există secrete ale succesului. Succesul este rezultatul pregătirii, muncii grele și a învățării din eșecuri." Colin Powell

"Rețeta succesului: studiază atunci când alții dorm; muncește atunci când ceilalți lenevesc; pregătește-te pe când alții se joacă; visează în vreme ce alții doar își doresc." William A. Ward

"Nu poți ști niciodată ce rezultat vor avea acțiunile tale, dar, dacă nu faci nimic, nu vei avea nici un rezultat." Mahatma Gandhi

"Învăță câte ceva nou în fiecare zi când soarele îți este deasupra. Dacă faci asta, nu vei fi niciodată bătrân." Lois Bey

**Proiectul în grup*. Prezentarea Power Point a ofertelor instituțiilor de învățământ superior din Republica Moldova.

Aspectele inovative ale unității tematice Mediul Educațional al Curriculumului Național la *Limba și literatura română* pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, ediția 2019 promovează orientarea demersului didactic către exprimarea de atitudini, opinii, stimularea autorefecției. Textele recomandate în Curriculum sunt adaptate la necesitățile educaționale ale elevilor, la interesele și aspirațiile acestora, creează motivația pentru propria învățare. Prin exemplul motivației și succesului școlar al scriitorilor, al oamenilor de vază a culturii naționale se reliefează imaginea clară a succesului liceenilor, stabilirea scopurilor, atingerea performanțelor, familiarizarea cu valorile naționale și integrarea socio-profesională. Acesta este obiectivul fundamental al disciplinei Limba și literatura română în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale.

Bibliografie:

1. Curriculum Național la Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, clasele licela; Chișinău, 2020.
2. Carțean T., Cosovan O. ș.a. Studiul integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Editura ARC, 2017.
3. Program național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale (2016-2020), Hotărârea de Guvern nr.904 în 31.12.2015
4. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române, Chișinău, 2009.

5. Anexe la articolul „Motivația și succesul școlar în operele scriitorilor români”
<https://drive.google.com/drive/folders/1KO0P1HzBmRLf1Wxcgw51DnjXsSCmh9CO?usp=sharing> (acces deschis)

УДК 378.01/09

<https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Бахмат Наталія

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: bakhmat.nataliya@kpnu.edu.ua
orcid id: 0000-0001-6248-8468

Abstract. The article characterizes the components, criteria and indicators of the junior high school students' formation financial literacy in mathematics lessons, a questionnaire of determining the level of motivation of junior high school students to learn financial literacy in mathematics lessons was conducted. It was proven that in order to motivate younger schoolchildren to study financial literacy in mathematics lessons it is necessary to create appropriate pedagogical conditions.

Keywords: "New Ukrainian School" concepts, components of financial literacy, criteria, indicators, levels, educational motivation.

Сьогодні перед Новою українською школою стоїть завдання підготувати громадянина, здатного інтегруватися в сучасне суспільство, вдосконалюючи його, особистість, здатну до співпраці з людьми різноманітних управлінських підходів, яка вміє реалізувати право вільного вибору поглядів та переконань.

У концепції «Нова українська школа» введено наскрізну лінію «Підприємливість та фінансова грамотність», яка «...допоможе дітям розуміти практичні аспекти фінансових питань (поняття заощаджень, інвестицій, позик тощо), а разом впливатиме на розвиток лідерських якостей та вміння адаптуватися до змін» [3].

Заклад загальної середньої освіти сьогодні має готувати випускника як конкурентоспроможну особистість, здатну використовувати здобуті знання для успішної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя. Підприємливість і фінансова грамотність, як зазначено в Державному Стандарті базової середньої освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898, належить до ключових компетентностей, на розвиток яких орієнтується Нова українська школа 1, с. 108].

«Фінансова грамотність – це сукупність базових знань у галузі фінансів, банківської справи, страхування, а також бюджетування особистих фінансів, які дозволяють людині правильно підбирати необхідний фінансовий продукт чи послугу, тверезо оцінювати, брати на себе ризики, що можуть виникнути під час їх використання, грамотно накопичувати заощадження та визначати сумнівні (шахрайські) схеми вкладення грошей» [1, с. 111].

Структуруємо відповідно до виділених нами компонентів фінансової грамотності певні критерії та показники сформованості фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики (таблиця 1).

Таблица 1. Характеристика компонентів, критеріїв та показників сформованості фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики

Компоненти	Критерії	Показники	Методика дослідження рівня сформованості
Мотиваційний	Особистісна готовність до отримання знань і навичок з фінансової грамотності	Уміння міркувати на економічні теми; уміння розв'язувати задачі фінансового спрямування;	Тест на вивчення мотивації молодшого школяра до навчання за методикою О. Ануфрієвої та С. Костроміної
Ціннісний	Готовність до аналізу отриманих знань з фінансової грамотності	Формування бажання грати у фінансові ігри та досягати успіху у грі; спрямованість на досягнення цілей навчання.	Тест на вивчення мотивації молодшого школяра до навчання за методикою О. Ануфрієвої та С. Костроміної
Пізнавальний	Система знань з фінансової грамотності	вміння самостійно розв'язувати задачі фінансового спрямування.	Завдання та задачі з фінансової грамотності.
Операційний	Готовність до застосування отриманих знань, навичок у повсякденному житті	Уміння виконувати фінансові операції; вміння користуватися фінансовими продуктами; уміння аналізувати та застосовувати у повсякденному житті навички для прийняття відповідних економічних та фінансових рішень.	Ситуативні завдання та задачі з фінансової грамотності; завдання для визначення рівня знань з фінансової грамотності.

Рівні сформованості фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики будемо визначати через високий, достатній, середній та низький.

Для вивчення мотивації молодшого школяра до навчання фінансової грамотності на уроках математики нами було проведено опитування молодших школярів з використанням методики О. Ануфрієвої та С. Костроміної [2, с. 60, 114].

За даною методикою ми запропонували учням відповісти на такі питання анкети:

1. Тобі подобається в школі?
2. Чи подобається тобі вивчати математику?
3. Чи подобається тобі розв'язувати задачі на уроках математики про гроші, фінанси?
4. Чи подобається тобі грати у фінансові ігри?
5. Ти б хотів, щоб не задавали ніяких домашніх завдань?
6. Чи подобається тобі брати участь у фінансових квестах?
7. Ти часто розповідаєш про школу своїм родичам і друзям?
8. Чи подобається тобі грати у фінансові ігри через мобільні застосунки?
9. У тебе в класі багато друзів?
10. Тобі подобається досягати успіху за результатами гри?

За кожен варіант відповіді учні отримували від 3 до 0 балів. Інтерпретація результатів відбувалася за схемою, яка запропонована в таблиці 2.

Таблиця 2. Інтерпретація результатів дослідження щодо визначення рівня мотивації молодшого школяра до вивчення фінансової грамотності на уроках математики

25-30 балів	Сформоване ставлення до самого себе (високий рівень)	Навчальна мотивація до отримання знань з фінансової грамотності
20-24 бали	Сформоване ставлення до самого себе (достатній рівень)	Соціальна мотивація
15-19 балів	Позитивне ставлення до освітнього процесу, уроки з математики приваблюють лише тоді, коли учні виконують ігрові завдання з фінансової грамотності (середній рівень)	Ігрова мотивація
14 і менше	Несформоване ставлення до самого себе, ставлення до освітнього процесу та уроків математики негативне (низький рівень)	Відсутня мотивація

Практична складова нашого дослідження включала проведення анкетування молодших школярів щодо мотивації на уроках математики та графічну побудову результатів опитування. Представлене анкетування відображає результати дослідження частково, тому що під час анкетування в Україні був запроваджений воєнний стан, тому всі опитування проводилися віртуально та вибірково.

Анкетування було проведено в школах м. Кам'янця-Подільського. Респондентами виступили молодші школярі у кількості 72 осіб.

Результати дослідження щодо визначення рівня мотивації молодшого школяра до вивчення фінансової грамотності на уроках математики представлені на рисунку 1.



Рис. 1. Результати дослідження щодо визначення рівня мотивації молодшого школяра до вивчення фінансової грамотності на уроках математики, у %

З рисунку 1 видно, що рівень навчальної мотивації молодших школярів до вивчення фінансової грамотності на уроках математики ми визначаємо як середній (ігрова мотивація) – 48%, що свідчить про доцільність нашого дослідження та актуальність запропонованих нами педагогічних умов з використанням, окреслених вище, підходів навчання (компетентнісного, особистісно-діяльнісного, практико-орієнтованого, інтегративного та ін.).

Таким чином, під час анкетування нами було встановлено рівень мотивації молодшого школяра до навчання фінансової грамотності на уроках математики. Результати анкетування показали, що рівень навчальної мотивації молодших школярів до вивчення фінансової грамотності на уроках математики було визначено як середній (ігрова мотивація) – 48%, що свідчить про доцільність нашого дослідження та актуальність запропонованих нами відповідних педагогічних умов з використанням різних підходів навчання (компетентнісного, особистісно-діяльнісного, практико-орієнтованого, інтегративного та ін.).

+Библиография:

1. Бахмат Н.В. Формування основ фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики в Новій українській школі // Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 31 (2-2021). Київ: Міленіум, 2021. С. 107-122. URL: <http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/download/251123/248587>
2. Терлецька Л.Г. Шкільна психодіагностика. Київ: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. 120 с.
3. Як говорити з дітьми про гроші. Фінансова грамотність і НУШ, 2020 [Електронний ресурс]. URL: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/yak-govoriti-z-ditmi-pro-groshi-finansova-gramotnist-i-nush-50073790.html>.

УДК 37.013

<https://orcid.org/0000-0003-1158-8834>

МЕНЯЮЩИЕСЯ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ XXI ВЕКА

Алиева Севиндж,

доктор философии по педагогике, доцент

Бакинский государственный университет, г.Баку, Азербайджан

e-mail: sevinc_aliyeva_27@bk.ru.

orcid id: 0000-0003-1158-8834

Abstract: The article deals with the issues of the current state of education, the changes taking place in it. Today, every employee and employee working in the field of education is attracted by a serious question: how much can our education prepare schoolchildren and students for the 21st century? The real question is not what worked or didn't work in the past, but "what is the current educational practice?". The past can only inform, but cannot determine the future of education. There is a great need for a new model of education, for rethinking the meaning of education - its purpose, teaching staff, educational program, structures, assumptions and expectations.

Keywords: paradigm, priorities, higher education, globalization, technology, students, educational models

Сегодня каждого сотрудника и служащего, работающего в сфере образования привлекает серьезный вопрос: насколько наше образование может подготовить школьников и студентов к XXI веку? На самом деле вопрос не в том, что сработало или не сработало в прошлом, а в том, «какова нынешняя образовательная практика?». Прошлое может только информировать, но не может определять будущее образования. Более 150 лет педагогические кадры и практики, отражающие приоритеты индустриальной эпохи, оставили глубокий след в процессе массового образования. Назрела большая потребность в новой модели образования, в переосмыслении смысла образования - его цели, педагогических кадров, образовательной программы, структур, предположений и ожиданий.

Можно указать как минимум на два основных направления актуального образования в XXI веке. Эти направления должны быть тесно взаимосвязаны, чтобы гарантировать соответствующий жизни образовательный опыт, выбранный каждым учеником или студентом, и привитие навыков, необходимых в современной жизни. Во-первых, он считает, что, укрепляя гуманность студентов, развивая их в лице хозяев своей жизни, как членов общества в локальном и глобальном масштабе, как активных участников эффективной и меняющейся среды труда, они действительно могут добиться подъема.

Во-вторых, учащиеся должны быть по-настоящему социализированы, развивая их социальное и глобальное мышление и способствуя ответственной гражданской позиции. В связи с этим им следует овладеть социально-критическим мышлением путем углубления понимания сущности общества и его необходимости развития. Студенты должны иметь возможность изменить жизнь людей, сообществ, обществ и меняющийся мир, в котором они живут.

Рассматриваемое образование-это образование, которое длится всю жизнь и готовит вас к будущему, подразумевая постоянное участие в решении реальных проблем, работу с реальными событиями и соответствующую динамике реальной жизни. Важные навыки, которые помогают достичь этих результатов, включают командную работу, решение проблем, коммуникативные навыки, построение отношений, творчество и различные способы самовыражения. Эти навыки должны быть ориентированы на будущее, основываясь на успешном опыте и убедительных доказательствах. Они объединят в себе невероятный информационно-коммуникационный потенциал и приведут процесс развития к определенной конкретной цели.

Сложившаяся ситуация в сфере образования подтверждает необходимость переосмысления современной педагогикой потенциала физического и виртуального образования, подкрепленного социальными технологиями. Вспомогательная педагогическая система должна выходить за рамки создания связей между средними и высшими школами и предоставления оборудования для учащихся и учителей. Оно должно быть основано на относительном характере обучения и должно быть открытым и актуальным для всех, кто интересуется образованием в современном мире.

На наш взгляд, образовательные навыки и педагогическая система, предназначенные для студентов и преподавателей XXI века, в большей степени зависят от решающих макро- и микроструктурных факторов, влияющих на развитие современных моделей обучения и учебного процесса. В начале XXI века сфера высшего образования стала конкурентоспособной организацией. Во многих странах студенты и преподаватели университетов конкурируют за дефицитные рабочие места. В результате поступить в самые престижные университеты всех стран становится еще сложнее. Университеты обычно соревнуются за финансирование из государственных или частных источников на основе репутации и рейтинга. В то время как конкуренция всегда сильна в академической среде и помогает достичь совершенства, она также может сыграть важную роль в повышении академического общественного сознания, миссии и в то же время уменьшить роль традиционных ценностей.

Глобализация отдает приоритет целям и приоритетам постиндустриального общества, основанного на знании и обслуживании (службе) новых образовательных моделей и педагогики обучения путем воздействия на новые образовательные системы, педагогические парадигмы, навыки обучения. Действительно, глобализация, главная реальность XXI века, уже оказала глубокое влияние на высшее образование. Мы воспринимаем глобализацию как реальность, сформированную все более интегрированной мировой экономикой, новыми информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ) и появлением международной сети знаний.

Мы определяем интернационализацию как разнообразие политик и программ, реализуемых правительством в университетах в ответ на глобализацию. Обычно это включает в себя отправку студентов на учебу за границу, открытие филиалов в зарубежных странах или установление определенных видов межвузовского партнерства. Университеты всегда находились под влиянием международных тенденций и в какой-то степени управлялись более широкими международными академическими институтами, сообществом ученых и исследователей. Тем не менее реалии XXI века усилили потребность в глобальном контексте.

Мы считаем, что информационные общества - это общества, которые используют ИТ для экономических, социальных, культурных и политических изменений. В 2005 году

большинство правительств мира подтвердили свою приверженность предприятиям информационного общества. Вербальную информацию можно интерпретировать по-разному. Согласно представлениям об информации и обществе, большинство понятий распадается на три категории: информация как знание, информация как процесс и информация как вещь.

Следует отметить, что благодаря информационным технологиям, дистанционному обучению и другим технологическим новшествам традиционный университет еще больше устареет. На наш взгляд, вытеснение традиционного университета из образовательного пространства произойдет нескоро. Повышение качества образования за счет использования новых ИКТ привело к глубокому разрыву между ИКТ и традиционными университетами. Но произошла большая перемена. По сути, ИКТ - это одна из основных частей радикальных изменений в образовательной программе XXI века. Интернет действительно произвел революцию в способах передачи знаний.

Наличие ИКТ в наиболее развитых странах мира широко развито по показателям и практически затронул всех ступеней высшего образования. Электронная почта и онлайн-социальные сети обеспечивают пространство для академического сотрудничества и совместных исследований. Электронные журналы широко распространены и приобрели большое значение в некоторых областях. Традиционные издатели книг и журналов все чаще обращаются к Интернету для распространения своих публикаций. Движение за открытое образование получило значительный импульс, предоставив бесплатный доступ к курсам, учебным программам и педагогическим подходам, недоступным на местном уровне.

В некоторых странах мира, например, в африканских, нет высокоскоростного интернета. По мере того, как технологические способы производства и распространения информации снижаются, беднейшие страны мира с ограниченным доступом к этим путям или вообще без них отстают все больше и больше. Дистанционное образование является областью огромного потенциала систем высшего образования, поскольку они изо всех сил пытаются удовлетворить потребности постоянно растущего и меняющегося студенческого контингента. Система дистанционного образования была радикально преобразована ИКТ, которые позволили увеличить количество и разнообразие поставщиков, разработчиков учебных программ, методов доставки и педагогических инноваций.

Определить количество студентов, обучающихся дистанционно по всему миру, довольно сложно, но существование примерно 24 мегавузлов с более чем одним миллионом студентов свидетельствует о количественно значимом явлении. В течение нескольких десятилетий в этом секторе преобладали крупные "открытые" университеты (в Индии в Национальном Открытом университете имени Индиры Ганди обучается 1,8 миллиона студентов). Университет Южной Африки (UNISA) утверждает, что является первым на континенте университетом дистанционного обучения, в котором обучается около 250 000 студентов. Виртуальный университет Африки сотрудничает с зарубежными странами и языковыми группами в 27 странах. Причина большинства заявок на дистанционное обучение заключается в том, что оно может удовлетворить потребности различных студентов (студентов, находящихся далеко от образовательных центров, работающих лиц, женщин, которые хотят сбалансировать семью и образование) и даже заключенных. Этот режим обучения сопряжен с рисками и трудностями, самая сложная из которых связана с обеспечением качества.

Таким образом, обобщая образовательные навыки XXI века с точки зрения принципиальных изменений, происходящих в процессе обучения, преподавания и обучения, а также в педагогических науках, мы предполагаем, что за последнее столетие произошел значительный прогресс в направлении усиления производства информации и услуг знаний. Знания сами по себе становятся все более специализированными и расширяющимися.

Информационные и коммуникационные технологии коренным образом меняют то, как мы учимся, как мы работаем, и значение социальных отношений. Совместное принятие решений, обмен информацией, совместная работа, инновации и скорость являются

неотъемлемой частью современных организаций. Студенты больше не могут рассчитывать на посредственные успехи в применении ручного труда или бытовых навыков (работа, выполняемая с помощью машин или легко переходящая на более дешевый рынок труда). Сегодня большего успеха можно добиться путем общения, обмена и использования информации при решении сложных проблем, адаптации и инноваций в ответ на новые требования и меняющиеся обстоятельства, а также расширения возможностей технологий для создания новых знаний.

Соответственно, новые стандарты, которым должны соответствовать учащиеся и преподаватели, заменяют основные компетенции и ожидания в отношении знаний, существовавшие в прошлом. Чтобы преодолеть эту проблему, школы и университеты должны измениться в направлении, которое прививает учащимся творческое мышление, умение решать проблемы, сотрудничество и инновационные навыки для достижения успеха в работе и жизни. Некоторые авторы и организации (National Science Foundation, Educational Testing Services, NCREL, Metiri Group и др.) утверждают, что навыки обучения в XXI веке необходимы для осуществления необходимых изменений в среднем и высшем образовании. [1; 2; 3].

Организация "Партнерство для навыков XXI века" разработала структуру навыков обучения XXI века, которая описывает навыки, необходимые студентам для достижения успеха в современной мировой экономике. Эта организация определила навыки XXI века в четырех категориях: грамотность в эпоху цифровых технологий, изобретательное мышление, эффективное общение и высокая производительность.

Всемирная организация «Образовательные службы тестирования» (ETS) в своей публикации «Цифровые изменения» упомянула следующие навыки: «Концепция грамотности в области ИКТ» навыки обучения XXI века: а) сбор или поиск информации; б) организация и управление информацией; в) оценка качества, актуальности и полезности информации; г) определяет ее как способность создавать правильную информацию за счет использования имеющихся ресурсов.

Партнерство для развития навыков XXI века определяет шесть ключевых элементов для поддержки развития навыков обучения XXI века: 1) акцент на основных предметах; 2) подчеркивать навыки обучения; 3) использовать инновационные технологические средства XXI века для развития навыков обучения; 4) преподавание и обучение в контексте XXI века; 5) преподавание и изучение содержания XXI века; 6) использовать критерии оценки XXI века для измерения своих навыков [4].

Традиционные образовательные модели часто сосредотачивались на изучении определенного контента в предметных областях (например, математике, естественных науках, языках и социальных науках), а затем оценивали знание этого контента с помощью викторин и тестов в конце модуля или в конце программы. Основные предметы и темы, которые составляют модель образования XXI века, включают в себя в основном традиционные предметы с упором на гражданскую грамотность, глобальную осведомленность, финансовую грамотность, грамотность в вопросах здоровья и грамотность в отношении окружающей среды.

Имеются противоречивые сведения о том, что молодые, нетрадиционные учащиеся отдают предпочтение в обучении визуальному, а не текстовому содержанию. Многие авторы утверждают, что учащимся необходимы отличные зрительные навыки, чтобы уметь расшифровывать, интерпретировать или обнаруживать заданную структуру и общаться с помощью изображений. В книге «Визуальная грамотность: учишься видеть, смотри, чтобы учиться» автор Линелл Бермарк утверждает, что обучение визуальной грамотности может улучшить обучение учащихся в классе, в том числе расширить возможности выбора профессии. По словам Бермарка, с помощью печатных материалов и доступа к веб-сайтам насыщенная изображениями учебная программа может охватить большее количество учащихся и дать студентам более быстрое и информативное обучение, чем традиционные

письменные отчеты учащихся и текстовые устные инструкции. Некоторые авторы ссылаются на спрос на текстовый контент, но после дальнейших исследований предпочтение текстового контента отражает ограниченный доступ к веб-контенту [5; 2].

Это приводит к теме критического обучения и инновационных навыков для 21-го века. Обучение по своей сути является социальной деятельностью, будь то в школе, на рабочем месте или в других условиях. Навыки общения и сотрудничества относятся к способности людей четко общаться на устных, письменных и невербальных языках, а также эффективно и ответственно сотрудничать с разными людьми. Некоторые международные образовательные организации утверждают, что современный студент должен обладать «четкими коммуникативными навыками» [6; 7].

Библиография

1. Partnership for 21st Century Skills. 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? / Charles Fadel. – OECD/CERI Paris, –2008. May, – 22 p
2. Scot, C. L. The Futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight //ERF Working Papers Series. – Paris, – 2015. № 14, – p. 1-14.
3. Cornish, E. Exploring your future: Living, learning, and working in the Information Age / ed. E. Cornish. – Bethesda, MA: World Future Society, – 1996, – p. 7-11.
4. Partnership for 21st Century Skills. –2009. –9 p.
5. <http://tcpd.org/Burmark/Handouts/WYGIWYS.pdf>
6. Trilling, B. 21st Century Learning Skills / B.Trilling, C.Fadel. – San Francisco, CA: John Wiley & Sons, – 2009. –206 p
7. Scot, C. L. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight // ERF Working Papers Series. –Paris, –2015. № 15, –p.121

УДК 378.

<https://orcid.org/0000-0002-3312-6158>

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

Кулиева Эллада Мусаевна

профессор, Бакинский Славянский Университет,
г. Баку, Азербайджан.

e-mail: quliyeva40@list.ru

orcid id: 0000-0002-3312-6158

Джафарова Сабина Намик

докторантка, Бакинский Славянский Университет,
г. Баку, Азербайджан

e-mail: sabina_16_86@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5095-592X

Abstract The relevance of the study is determined by the specificity of the modern world, characterized by rapidly changing living conditions and high demands on society. Every person, regardless of age and type of activity, may face the problem of adapting the instability of the environment. But the most vulnerable layer of society is student youth, who need to be helped to create optimal conditions for their successful socialization of the individual. Sociocultural changes taking place in society require a reassessment of values and ideals, the formation of students, both professional competencies and socially significant values. The socio-cultural environment of the university is both the basis for the educational, scientific space and the formation of students' motivation for self-development, activation of the social orientation.

Key words: socio-cultural environment, humanitarian disciplines, self-realization of students, socialization of youth, extra-account activity.

Современное общество находится на сложном противоречивом этапе развития. Совершенствование всех сторон жизни общества во многом зависит от человеческого фактора, непосредственного участия личности в процессах трансформации. Оно обусловлено взаимоотношениями личности и общества на данный момент, характером их взаимодействия, изменением личности и адекватностью, стабильностью, динамизмом общественных отношений [3 ст, 34].

Студенческая молодежь объективно выступает носителем инновационной функции общественного развития, но ее реализация сдерживается отсутствием эффективной системы интеграции молодежи в социум, что находит отражение, в первую очередь, в отставании системы высшего профессионального образования от предъявляемых требований на рынке труда.

В социализации студенческой молодежи участвует множество агентов, различных институтов, на нее оказывают воздействие самые различные факторы. Особую значимость в данном процессе имеет досуг, типизирующий важный социальный опыт [2 ст, 65].

Социокультурные изменения, происходящие в обществе, требуют переоценки ценностей и идеалов, формирования у студентов, как профессиональных компетенций, так и социально-значимых ценностей. Реформирование системы образования предполагает как известно гуманитаризацию и гуманизацию образования, активизацию деятельности высших учебных заведений в деле самореализации студенческой молодежи.

Социокультурная среда вуза является как основой для образовательного, научного пространства так и формирования у студентов мотивации к саморазвитию, активизации социальной направленности.

Определяющим фактором в социализации студенческой молодежи является образование, а именно, содержание социально-гуманитарных дисциплин, образовательные стандарты, технологии обучения и методики преподавания. Через систему образования ныне осуществляется передача культуры новым поколениям, их приобщение к культуре. Образование оказывает влияние на выбор жизненно важных ценностей студентов, на их самоопределение, оно является результатом педагогически организованной и планомерной социализации, осуществляемой в интересах общества и личности студента. Гуманизация образования сегодня предусматривает подготовку личности нового типа, гуманистически ориентированного по отношению к самой себе и к обществу, обладающего гражданскими социально-значимыми качествами.

Гуманитарные дисциплины в контексте гуманитаризации образования играют основополагающую роль в формировании личности студента, его мировоззрения, приобщении к духовным ценностям и традициям. Изучение гуманитарных дисциплин в высшей школе дает возможность студенту познать себя, окружающую действительность, общественную среду на основе культурного наследия.

На будущего специалиста оказывает воздействие процесс развивающего обучения, личностное влияние преподавателя, стиль его взаимоотношений со студентами и микроклимат студенческой группы.

В социально-гуманитарных дисциплинах находят отражение культурные, общечеловеческие ценности, содействующие оптимизации взаимосвязи образовательного процесса с процессом формирования социально значимых качеств будущих специалистов.

Социализация студенческой молодежи как социологическое явление — важный процесс установления взаимоотношений личности с социумом (обществом и окружающей средой) на основе реализации индивидуальной стратегии социального обучения, самопознания и самореализации личности, обеспечивающей социальное становление специалиста с высшим образованием как активного субъекта профессиональной деятельности.

Студенчество – отдельная социокультурная группа, особенности которой обусловлены, соответствующим общественным положением личности: новый социальный статус, многообразие социальных ролей и связанных с ними определенных прав и обязанностей, обеспечивающих приобретение профессионально значимых характеристик личности, активность включения в различные социальные связи, общественную практику, которые регулируют ее взаимоотношения с обществом.

Социализации студенческой молодежи содействует участие их разносторонней социально значимой деятельности: в студенческом самоуправлении, в работе общественных организаций, студенческих отрядов, в социальном проектировании, благотворительной деятельности, в акциях с гражданско-патриотической направленностью. Важное значение имеет создание в вузе условий для реализации творческих возможностей студентов и социальная направленность проведенных мероприятий [5].

Успешной социализация студентов содействует включение их в творчески развивающую деятельность, направленную на интеллектуальное, эстетическое развитие, в частности участие в конкурсах, олимпиадах, фестивалях, конференциях, клубах по интересам и пр.

В условиях современности в вузах получают распространение новые формы воспитательной работы, содействующие проявлению креативности, самореализации студенческой молодежи – фестивали науки, волонтерское движение, молодежные форумы, эти формы работы демонстрируют не только роль науки и научных знаний, но вовлекают студенческую молодежь к научным исследованиям, формируют потребность в творческом познании.

Самореализации, самовыражению личности студента содействует участие в моделировании социокультурных проектов. Проектная деятельность, как инновационная творческая деятельность предполагает преобразование реальность, создаёт мировоззренческую основу социально-педагогической направленности. Важное значение в условиях современности имеет создание в вузе гуманитарной социокультурной среды, изучение интересов, запросов, ценностных ориентаций студентов, использование наряду с потенциалом гуманитарных дисциплин, различных форм внеучебной деятельности, насыщение его содержания реальными социально значимыми делами.

В социокультурную среду вуза входит и педагогический коллектив. Преподаватели вуза являются как носителями и передатчиками научной информации, так и организаторами познавательной деятельности студентов.

Позитивное влияние на студенческий коллектив оказывает создание педагогом творческой обстановки в коллективе, формирование доверительных и доброжелательных взаимоотношений со студентами, атмосферы продуктивно-познавательного сотрудничества, исследовательский стиль деятельности. Подготовка студентов к эффективной деятельности в условиях образовательной среды является значимым для оптимизации образовательного процесса, формирования социально значимых качеств будущего специалиста, готовности его к конструктивному взаимодействию в социуме.

Видя заинтересованность научного мира в данной проблеме, мы подтверждаем важность создания условий, которые будут содействовать успешному процессу социализации студенческой молодежи. Можно твёрдо утверждать, что при создании педагогических условий со стороны соответствующих специалистов, связанных с вузами, и при учёте специфических особенностей молодых людей нынешнего поколения, процесс социализации будет проходить эффективнее. Студенческая молодёжь – будущее любого государства. Процесс социализации является непрерывным, сложным, многоуровневым процессом, поэтому работа в этом направлении в студенческом возрасте может решать множество задач в долгосрочной перспективе.

Библиография:

1. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику Л. 1997.
2. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. М. «Феникс», 2011.

3. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. М.2012.
4. Нефедова Н.И. Социальные представления об успехе / Н.И. Нефедова // Вестник ВолГУ. Серия 7 - 2003–2004. - № 3. – С. 142.
5. Трегубова Т.М. Социально-педагогическое сопровождение как фактор развития академической мобильности студентов в условиях международной образовательной интеграции / Т.М. Трегубова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. - 2009. - №3-2. - С. 50-55.

УДК 37.012.

orcid.org/0000-0002-4560-5762

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Назмутдинов Ризабек

кандидат психолог. наук, доцент,
КРУ им. А. Байтурсынова, г. Костанай, РК
e-mail: nazmu1956@mail.ru
orcid id: 0000-0002-4560-5762

Калиниченко Оксана

магистр психологии,
КРУ им. А. Байтурсынова, г.Костанай, РК
e-mail: kalinichenkooksana@mail.ru

Abstract this article is devoted to the consideration of the role of computer technology in the teaching of psychological disciplines in higher education. It is noted that the computerization of education in a broad sense refers to the process of introducing new information technologies into all types and forms of educational activities at the university. The possibilities of computer technologies stand out in particular. The preliminary experience of using computer technologies in teaching psychological disciplines at the Kostanay Regional University is presented.

Keywords: computer technologies, information and communication technologies, distance learning, technological thinking.

На современном этапе под компьютеризацией образования понимается процесс внедрения новых информационных технологий во все виды и формы образовательной деятельности в вузе. Использование новых информационных технологий в обязательном порядке требует и формирования новых образовательных моделей. Компьютерные технологии (англ. Computer Science) —это обобщенное название технологий, отвечающих за хранение, передачу, обработку, защиту и воспроизведение информации с использованием компьютеров, а также соответствующая наука [1].

Компьютерные технологии надо рассматривать как основную составляющую информационных технологий обучения. Создать качественную информационно образовательную среду можно лишь при реализации всех трех направлений применения компьютерных технологий. Система высшего образования в современных условиях отличается широким распространением различных информационно-коммуникационных технологий обучения. Естественно, что это приводит к изменению содержания учебной деятельности, к его насыщению самостоятельной и творческой деятельностью обучающихся. Компьютерные технологии заметно изменяют и обогащают практику подготовки будущих специалистов.

В современных реалиях компьютер зарекомендовал себя, как средство предъявления учебного материала обучающимися; средство контроля за усвоением учебного материала

студентами и, наконец, как основной элемент их будущей профессиональной деятельности. Использование компьютерных технологий способствует созданию таких условий обучения, которые максимально приближены к реальной профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, способствует отработке профессиональных навыков [2].

Систематическое применение в образовательном процессе высших учебных заведений мультимедиа-технологий, интернет-технологий провоцирует бурное развитие компьютерной техники и программного обеспечения. Одновременно происходит изменение содержания учебной деятельности преподавателя. Основных изменений три: первое, усиление творческой активности педагога; второе, повышение уровня его технологической и методической подготовки; третье, разработка учебно-методических комплексов (с использованием электронно образовательных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий обучения [3].

Информационно-коммуникационные технологии обучения могут быть использованы на аудиторных занятиях и при выполнении студентами внеаудиторной самостоятельной работы. Основная задача преподавателя – организовать обучение таким образом, чтобы получение новых знаний было творческим и активным процессом. Компьютерные технологии обладают большим набором художественных и технических возможностей, которые создают широкие возможности для организации эффективных и интересных занятий, для активизации студенческой аудитории.

В процессе работы у нас накопился определенный опыт, который мы используем в повседневной практике, создавая условия для интересных и эффективных занятий, для активной работы студентов. При изучении нового материала необходимо использовать учебные видеоматериалы, подборку учебных видеозаписей, соответствующих лекционному материалу.

В области практической работы положительно зарекомендовали себя электронные учебники, открывающие быстрый доступ к характеристикам психологических явлений и процессов. В качестве средств контроля – компьютерное тестирование. Компьютерное тестирование не только экономит учебное время, но и способствует развитию памяти и логического мышления обучаемых.

Таким образом, компьютерные технологии демонстрируют свою эффективность в следующих направлениях: использование мультимедиа в обучении и управлении; применение автоматизированных обучающих систем; применение средств информационных технологий и компьютерных телекоммуникаций; использование компьютера и информационных технологий в качестве средства обучения; представление учебной информации (гипертекст, текст, графика, видеофрагмент); представление баз данных и знаний (тренажеры, интеллектуальные обучающие системы, тестирующие и игровые программы, виртуальные лаборатории) [4].

Компьютерные технологии обеспечивают: интерактивность, выразительность и структурированность учебной информации; быстрый доступ к информации в электронных базах данных и библиотеках. Однако, важно помнить, что использование компьютерных технологий требует от преподавателя вуза комплексно реформировать все составляющие учебного процесса. Компьютерные технологии в преподавании и обучении требуют систематического подхода к увеличению методического разнообразия. В преподавании психолого педагогических дисциплин нами активно применяется система электронного обучения Moodle. Данная система наполняет учебные курсы разнообразным контентом, который обеспечивает обучаемых возможностью: доступа к неограниченному объему информации; автоматизированной проверкой собственных знаний; обмена сообщениями и электронными письмами; общения с преподавателями. Студенты могут также создавать собственные контенты (изображения, презентации и т. д.), интерактивные контенты (алгоритмы и программы). Имеет смысл подчеркнуть то, что в данном случае результат

разработки студентами собственных информационных систем играет вторичную роль. Наиболее значимым является развитие у них технологического мышления.

Основной задачей лекционных, семинарских и лабораторных занятий в современном вузе становится создание новых знаний. Используя различные интернет ресурсы, студенты выходят на новый для себя уровень – конструирования новых для себя знаний, навыков и умений. Все это должно проходить при непосредственном участии преподавателя, который переходит в роль партнера обучаемых. Такое обучение с использованием компьютерных технологий позволяет преподавателю и студентам развивать совместные идеи и решения, активно обмениваться учебной и научной литературой. Технологическая база позволяет превратить совокупные знания, которыми располагают преподаватели, в электронный ресурс, доступный обучающимся в любое время, в любом месте и в любой форме.

Практически, дистанционная форма обучения, которая реализуется в стенах нашего вуза, включает разнообразные компьютерные технологии в сочетании с технологиями интерактивного обучения. Данные формы дополняют традиционные аудиторные занятия новыми информационными ресурсами и мультимедийными технологиями, которые существенно повышают уровень знаний наших студентов. Передача студенческой аудитории теоретических знаний, навыков и умений сопровождается компьютерными, электронными и онлайн-презентациями. Повышается и эффективность СРО за счет специальной платформы дистанционного обучения, способной выполнять педагогическую оценку и оказывать компьютерскую помощь.

Применяемые электронные учебники, курсы снабжены интерактивными заданиями и наборами тестов открытого и закрытого типов. Наш опыт организации, проведения занятий на кафедре педагогики и психологии доказывает, что результативность обучения в целом достигается широким применением интерактивных технологий инновационных подходов во внеаудиторное время. Необходимо подчеркнуть и то, что дистанционные формы обучения демонстрируют свою эффективность и для очной формы обучения. В качестве очень перспективного направления нами видится, активное применение вебинарных комнат для синхронных онлайн-лекций и онлайн-семинаров.

Таким образом, широкое использование компьютерных технологий не только активизирует учебный процесс, усиливает самостоятельность обучаемых, но и диагностирует готовность студентов к применению профессиональных знаний, умений и навыков в образовательном процессе и будущей практической деятельности.

Библиография:

1. Агеенко Н. В., Барашкина Е. А., Масленкова Н. А. Трансформация образовательных практик в условиях цифровой среды. - Самара: Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки - 2018.- № 4 (40). - С. 34-43.
2. Астанин С. В. Применение математических методов в дистанционном обучении. - Таганрог: ТРТУ, 2003. - 183 с.
3. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.
4. Новикова А. В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. - 2014. - № 6 (22). - С. 239-242.

УДК 372

<https://orcid.org/0000-0001-9662-0869>

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Недюрмагомедов Георгий,

кандидат пед. наук, доцент,

ФГБОУ ВО «ДГПУ», г.Махачкала, РФ;

ГКОУ РД «Новомугурухская СОШ Чародинского района», ст. Уйташ, РФ.

e-mail: mgeorg@mail.ru

orcid id: 0000-0001-9662-0869

Abstract: The article deals with the problems of development of «environmental education for sustainable development», its differences from the traditional «environmental education». It is shown that the goal of school environmental education is achieved by ecologizing each level of education, and introducing into the educational process a «mixed model», which is implemented «horizontally».

Keywords: environmental crisis, environmental education, education for sustainable development.

В начале XXI века наблюдается усиление «глобального экологического кризиса». Вмешательство человека в природные процессы привело к тому, что человеческая цивилизация вступила в острое противоречие с окружающей ее природной средой обитания и в данный момент находится в состоянии острого кризиса, который является следствием низкой экологической культуры и экологического образования населения. При этом именно система образования в первую очередь должна способствовать формированию экологической культуры. Мы разделяем мнение Х. Йонаса, который утверждает, что судьба человеческой цивилизации зависит в большей степени от моральной ответственности за будущее человечества [8]. Согласно этому постулату бытия, рост экологических знаний в любых социальных и производственных сферах крайне важен, поэтому необходимо и получение определенных основ экологического образования. Более того, нужно мотивирование в получении этих знаний (М. Олсон считает, что правильное поведение необходимо мотивировать и прогнозировать...)[9]. Экологическое образование и экологизация образования в целом в современных условиях должны стать предпосылкой устойчивого развития общества.

Устойчивое развитие можно определить как «стратегию управляемого, поддерживаемого, регулируемого развития, не разрушающего окружающую природу, обеспечивающего непрерывный общественный прогресс» [3; 7], следовательно в современных условиях жесткого экологического кризиса усиливается роль – «экологического образования в интересах устойчивого развития».

Определение выражает глубинную сущность модели будущего развития человечества, которое не должно прерываться какой-либо глобальной катастрофой антропогенного либо иного происхождения в обозримом будущем, причём авторы доклада исходят из существования тесной взаимосвязи между наукой, образованием, обществом и природой (учитывая, что эта связь имеет особенности своего проявления в различные периоды развития цивилизации и культуры, начиная с «допотопного периода»), и при переходе к устойчивому развитию будут соединяться в общий глобальный научно-образовательный процесс, работающий на созидание общества с устойчивым развитием.

Впервые на конференции в г. Карсон-Сити (США, Невада, 1970 г.) было предложено определение: «*Экологическое образование* представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, необходимых для понимания и признания взаимной зависимости между

человеком, его культурой и его биофизическим окружением. Экологическое образование также включает в себя привитие практических навыков в решении задач, относящихся к взаимодействию с окружающей средой, выработки поведения, способствующего улучшению качества окружающей среды».

Под экологическим образованием обычно понимается его первоначальное значение, то есть «образование в области экологии» (науки о взаимоотношениях организмов друг с другом и со средой обитания), что аналогично англоязычному словосочетанию – «ecology education». В то же время с конца 1980-х годов получила распространение другая форма экологического образования, имеющая в английском языке аналог - «environmental education» (вошла в обиход как «экологическое образование», являясь по сути «образованием в области окружающей среды», или «природоохранным образованием»).

Современное «экологическое образование» понимается, как «целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения экологическими знаниями, умениями и навыками (экологическими ЗУНами) и компетенциями, которые обеспечивают ответственное отношение к окружающей природной среде.

Возникновение «экологического образования» - это реакция общества на обострение проблемы разрушения окружающей среды, когда процесс развития «глобального экологического кризиса», обусловленного комплексом причин объективного и субъективного характера, обрел катастрофические перспективы для человечества уже во второй половине XXI века.

Отличия «образования в интересах устойчивого развития» от традиционного «экологического образования» (культивировавшегося до принятия «Стратегии образования в интересах устойчивого развития») в следующем, это:

- ориентация содержания образования на формирование потребностей ныне живущих поколений людей не в ущерб условиям жизни будущих поколений; здорового образа жизни в гармонии с природой, а также с равными правами в социальном, культурном и конфессиональном аспектах;

- постоянное обновление содержания современного образования как неотъемлемого этапа реализации концепции устойчивого развития. При этом требуется постоянное реформирование образования для целостного подхода в образовании: образование через всю жизнь, обеспечение компетентности и баланса знаний местных и глобальных интересов, переход от передачи информации к диалогу и проектному решению проблем [6].

По мнению специалистов, значение школьного экологического образования объясняется тем, что «общеобразовательная школа» охватывает все население; в школьном возрасте – сочетаются любознательность со способностями к анализу явлений; в этот период используются различные методики обучения, воспитания и развития, опирающиеся на современные теории «экологического воспитания». В соответствии с этим процесс формирования «экологической культуры» можно реализовывать на разных уровнях обучения, и с помощью различного дидактического и методического инструментария, позволяя углублять экологические знания и умения и сформировать основы экологической культуры [4].

Реализация содержания экологического образования, направленного на формирование экологической культуры в современной школе, возможна на основе трех моделей (однопредметной, многопредметной и смешанной), однако сегодня эффективна – смешанная, при которой все учебные дисциплины сохраняют свои специфические учебно-воспитательные цели, а координирующую роль берет на себя курс экологической направленности («общая экология» или «региональная экология») (Недюрмагомедов Г.Г.) [5], в содержании которых в органичной связи представлены естественнонаучные и социальные компоненты содержания. В этой модели содержание экологических знаний вводится с учетом особенностей традиционных учебных предметов, а также целостно в самостоятельных интегрированных

предметах. «Смешанная модель» в общеобразовательных школах реализуется «по горизонтали»: учебный предмет («общая экология», «региональная экология»/«Экология Дагестана» и т.д.) + экологизация учебных предметов (биология, химия, география, физика и др.) + внеклассная работа по экологии. Важным компонентом «смешанной модели» экологического воспитания является дисциплина «Экология Дагестана (Западный Прикаспий)» (который вводится на уровне регионального или школьного компонента), изучаемая в 9/10 классе.

Общеобразовательная школа Северного Кавказа сегодня имеет большие возможности в реализации целей «экологического образования в интересах устойчивого развития»:

1-4 класс - учащиеся начальной школы - усваивают начальные теоретические и некоторые практические знания и умения по окружающему миру. На основе них учащиеся могут ответить на такие вопросы как «Что такое экология?», «Зачем бережно относиться к природе?», «Почему нельзя выбрасывать мусор в неполюженном месте» и др. Кроме того, они могут уже проводить и первые экологические исследования;

5-9 класс - учащиеся основной школы получают достаточную естественнонаучную подготовку для того, чтобы разобраться в глобальных и региональных экологических проблемах, причинах их возникновения и последствиях. Школьники уже могут предлагать свои гипотезы, возможности решения и предотвращения неблагоприятных экологических ситуаций;

10-11 класс - ученики старшей школы обучения получают обширные знания по различным естественнонаучным предметам (и в различных областях науки). Уровень общего и экологического образования позволяет учащимся разрабатывать собственные природоохранные проекты и проводить сложные экологические исследования (Коваль П.А., Осадчая Л.М., Пономарева З.В.).

В настоящее время, в тех общеобразовательных школах (5 до 10 % от общего их числа) Северного Кавказа, где предмет «экология» преподается, каждая ступень обучения имеет свои особенности, так:

- в начальной школе вопросы экологии включены в содержание курсов, реализующих образовательный компонент инвариантной части Базисного учебного плана («Окружающий мир» для 1-4 кл.). У младших школьников формируется - элементарная понятийная база в области окружающей среды, происходит осмысление важнейших экологических связей и норм поведения человека в окружающей среде;

- в основной и средней общеобразовательной школе преподавание предмета «экология» осуществляется за счет часов вариативной части:

в 5-х классах - «экология» (2016) (Шурхал Л.И. и др.);

в 6-х классах - «экология растений» (2020) (Былова А.М., Шорина Н.И. и др.);

в 7-х классах - «экология животных» (2020) (Бабенко В.Г., Богомолов Д.В. и др.);

в 8-х классах - «экология человека» (2021) (Федорова М.З., Кучменко В.С. и др.);

в 9-х классах: «региональная экология»/«Экология Дагестана» (2014) (Недюрмагомедов Г.Г., Багирова И.А.) [5].

Однако создание единой системы школьного «экологического образования в интересах устойчивого развития» предполагает не только экологизацию образовательного процесса школы, привлечения современных экологических знаний, но и достижений других естественнонаучных дисциплин.

Экологизация учебной деятельности предполагает выделение экологических аспектов практически во всех темах учебных дисциплин. Экологические проблемы, связанные с отношением человека с окружающей действительностью, настолько многогранны, что практически все темы дают возможность затрагивать проблемы природы и вопросы экологической культуры (это не предполагает необходимости выделения дополнительного времени на сообщение новой информации, но предусматривает изменение подхода к изложению тем курса с учетом новых экологических позиций). При этом следует отметить,

что наибольший объем знаний экологической направленности содержится в дисциплинах биологического и химического и географического профилей, поскольку именно они формируют отчетливое представление - об окружающей природной среде, о ее компонентах частности и в целом; о биосферной оболочке, как среде обитания человека и источника всех необходимых для жизнедеятельности ресурсов.

Экологические знания позволяют разъяснить учащимся структуру и ценность «природы», ее хозяйственное и жизненное значение для человека, а на основе усвоенной системы экологических знаний, формируются - основы экологической культуры, ответственное отношение к природе, а также система умений и навыков взаимодействия с природой [2].

Это позволяет констатировать, что в XXI веке «экологическое образование в интересах устойчивого развития» становится ценностно-смысловым стержнем общекультурного развития и экологического воспитания подрастающего поколения [1].

Таким образом, экологическое образование должно подготовить выпускников школ быстро адаптироваться к изменяющимся условиям при нарастающей неустойчивости в природе и обществе и учитывать в своих действиях возможные негативные последствия в своем регионе, в чём и заключается смысл регионального компонента экологического образования для устойчивого развития.

Библиография:

1. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н., Грачев В.А. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития // Университет им. В.И. Вернадского. Специальный выпуск. - 2012. - Т.39. - С. 55-59.
2. Каропа Г.Н. Системный подход к экологическому образованию и воспитанию (на материале сельских школ). – Минск: Універсітэцкае, 1994. – 211с.
3. Наше общее будущее. Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию / Пер. с англ. - М.: Прогресс. 1989. - ... с.
4. Недюрмагомедов Г.Г., Багирова И.А. Современное экологическое образование учащихся старших классов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин в поликультурной среде. / Педагогический ежегодник: Педагогическая наука, теория и практика. Книга 1. - 2013. - Благоевград: Изд-во «Неофит Рилски», 2013. - С. 256-264.
5. Недюрмагомедов Г.Г., Багирова И.А. Экология Дагестана (Западный Прикаспий). 9 класс: Учебное пособие для 9-х (10-х) классов общеобразовательных учреждений. – Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчиников М.А.), 2014. – 268 с.
6. Степанов С.А. Экологическое образование для устойчивого развития как важное направление модернизации высшей школы России: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.А. Степанов. – М., 2011. – 49 с.
7. Урсул А.Д. Переход России к устойчивому развитию. Ноосферная стратегия. – М.: «Ноосфера», 1998. – 500 с.
8. Jonas H. Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation, technologique. - Paris: Flammarion, 1998. - 470 p.
9. Olson M. Dictatorship, democracy and development // American political science review. 1993. -Vol. 87. - №. 3. -P. 567-576.

УДК К 371.013

<https://orcid.org/0000-0002-4236-107X>

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК РЕСУРС ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Ватаманюк Галина,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методик дошкільної освіти
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: galinavatamanuk@gmail.com
orcid id: [org/0000-0002-4236-107X](https://orcid.org/0000-0002-4236-107X)

Abstract. The article reveals the essence of the concept of "innovative form of educational organization", names the innovative forms of educational organization that are relevant for higher education, reveals their essence and highlights their role in the professional training of future teachers.

Key words: form of education, innovation, higher education students, teacher, higher school.

В умовах кардинальних змін у соціальній сфері України, інтеграції вищої школи до загальноєвропейського освітнього простору, зростання обсягів інформації з багатьох галузей науки та висунення високих професійних вимог до майбутніх педагогів, виникає потреба в інтенсифікації освітнього процесу, що передбачає створення умов для підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів. Однією з таких умов є – використання новітніх технологій, що передбачають комплекс ефективних засобів, методів і форм педагогічної роботи, сприятливих для швидкого і якісного засвоєння знань і набуття вмінь здобувачами вищої освіти.

Мета статті – розкрити сутність інноваційних форм навчання здобувачів вищої освіти педагогічного факультету.

Проблема впровадження інновацій у технології і методи вищої освіти стали об'єктом вивчення як зарубіжних, так і українських учених. Про це свідчать наукові дослідження А. Алексюка, І. Доброскок, Г. Клімової, Г. Коцури, С. Нікітчиної, В. Кременя, В. Ільїна, С. Пролєєва, М. Лисенка, П. Сауха та ін. Різні аспекти проблеми висвітлюється у працях дослідників О. Арламова, І. Бежа, І. Дичківської, В. Журавльова, В. Загвязинського, О. Пометун, І. Підласого, О. Савченко А. Хуторського та ін. [1; 2; 3; 4].

Форма (лат. – forma – зовнішній вияв, обрис) організації навчання – зовнішній вияв узгодженої діяльності педагога та здобувача освіти, яка здійснюється в певному порядку та режимі. Це цілеспрямована, змістовно насичена і методично оснащена система пізнавального і виховального спілкування, взаємодії, відносин педагога і здобувачів освіти. Форма навчання реалізовується як органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, засобів і методів навчання. Одиначна й ізольована форма навчання (заняття, лекція, лабораторна робота, семінарське заняття, екскурсія тощо) має приватне повчальне виховне значення. Вона забезпечує відпрацьовування окремих умінь і навичок, компетентностей. Система різноманітних форм навчання дозволяє розкрити цілісні розділи, теми, теорії, концепції, застосувати взаємопов'язані уміння і навички, має загальне повчальне виховальне значення й формує у здобувачів освіти системні знання й особистісні якості [3]. Необхідність системної залежності і різноманітності форм навчання зумовлена своєрідністю змісту освіти, а також особливостями сприйняття і засвоєння навчального матеріалу здобувачами освіти.

Інноваційна форма організації навчання передбачає активізацію здобувача освіти на занятті за допомогою застосування нових методів, засобів навчання, зміни змісту і способів подачі матеріалу, а також організації нового порядку взаємодії викладача і здобувача освіти.

Застосування інноваційних форм організації навчання дозволяє реалізовувати в практиці процесу професійного навчання одну важливу закономірність: людина запам'ятовує 1/4 почутого, 1/3 побаченого і почутого одночасно і 3/4 матеріалу, якщо вона до всього іншого залучена й активна в дії. Це наочно ілюструється «пірамідою пізнання» Дж. Мартіна. На ній у відсотках позначений той об'єм навчального матеріалу, який засвоюється здобувачами при використанні різних методів [4].

Найбільш відомими на часі є такі інноваційні форми навчання у вищій освіті як: аналітична сесія, бекграунд, бенчмаркінг, вебінар, воркшоп, гейміфікація, кванторіум, квест, діалогова лекція, дискусія панельна, дискусія керована, едьютейнмент, коворкінг, круглий стіл, майстер-клас, тощо. Розглянемо окремі з них.

Аналітична сесія. Сесія (від лат. *sessio* – засідання) збори для обговорення поточних подій чи результатів діяльності; аналітика (від грец. *ἀναλυτική* – мистецтво аналізу) – це форма організації групової мислительної діяльності з метою ретроспективного аналізу (плюси та мінуси) явища або процесу, пов'язаного з встановленням сутності, причин та тенденцій як окремих фактів, подій, так і діяльності загалом. Основний зміст аналітичної сесії складають дослідження елементів освітнього процесу шляхом логічної переробки інформації та оцінка ефективності і якості його результатів. Ефективна при вивченні історії педагогіки, педагогічних інновацій тощо.

Бенчмаркінг (*benchmarking*, від англ. *benchmark* – орієнтир, еталон) – процес визначення, вивчення та розуміння кращих прикладів ефективного функціонування з метою оптимізації своєї роботи; включає два процеси: оцінювання та зіставлення; може розглядатися як діяльність з довгострокового обмірковування стратегії розвитку, що ґрунтується на кращому досвіді партнерів та конкурентів на галузевому, міжгалузевому, національному та міжнародному рівнях. Доцільне застосування пов'язане з аналізом освітніх систем, педагогічних процесів, філософських поглядів, генеруванням власних ідей тощо.

Бекграунд (від англ. *background*) – стислий виклад основного змісту; коротка форма викладу базової інформації, що дає уявлення про ключові ідеї; включає основні відомості про вихідні дані, передумови, хід та результати діяльності; виступ як доповнення, підтримка, ілюстрація на фоні головних учасників.

Вебінар (від англ. *webinar*) – різновид веб-конференції, організація спілкування в режимі реального часу та проведення онлайн-зустрічей, під час яких кожен з учасників перебуває біля свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет [1].

Воркшоп (від англ. *workshop* – майстерня, практикум) – це форма організації навчальної діяльності, учасники якої отримують нові знання та навички у процесі динамічної групової роботи; інтерактивність, ефективне спілкування – найважливіший принцип воркшопу. Головна мета – отримання індивідуального рішення конкретних завдань кожного його учасника; у воркшопі немає слухачів та спостерігачів; мінімум і навіть повна відсутність теорії та максимум практики; процес навчання заснований на особистих переживаннях та отриманому досвіді кожного з учасників.

Гейміфікація – використання в навчанні ігрових елементів, таких як гра з рівнями, змагальність, можливість набирати досвід та ділитися ним, отримувати нагороди; емоційна включеність у процес навчання дозволяє успішно вирішувати математичні та економічні завдання, позитивно впливає на якість освітніх результатів.

Діалогова лекція (від грец. *Διάλογος* – розмова; від лат. *lectio* – читання) – це робота двох викладачів, які читають лекцію з однієї і тієї ж теми і взаємодіють на проблемно-організованому матеріалі як між собою, так і з аудиторією. Зовнішній діалог проходить у вигляді діалогічного спілкування двох лекторів та слухачів, внутрішній діалог – самостійне мислення формується за наявності досвіду активної участі у різних формах зовнішнього діалогу.

Едьютейнмент (*edutainment*, від англ. *education* – освіта та *entertainment* – розвага) – формат організації навчання, що передбачає поєднання навчання та розваг; освіта у вигляді

розваги. Це спосіб навчити чогось людей, слабо мотивованих до отримання знань; одночасне навчання та задоволення від інтересу, що веде до глибокого захоплення предметом, який вивчається. Це форма навчального процесу в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду у всіх його проявах: знаннях, навичках, вміннях, емоційно-оціночній діяльності. Ефективність забезпечена тим, що знімає небажаний тиск на психіку, оскільки серйозні теми обговорюються несерйозним тоном.

Дискусія панельна (від лат. *discussio* – розгляд, дослідження) – одна з форм дискусії, на якій кілька запрошених експертів виступають із коротким повідомленням, викладаючи аудиторії свої позиції, після чого модератор пропонує решті учасників ставити питання; як правило, учасники панельної дискусії викладають різні точки зору щодо обговорюваного предмета; відкрите обговорення передбачає обмін думками по заданій темі, а також отримання відповідей з боку експертів на питання, що цікавлять учасників.

Кванторіум (від англ. *quantum* – кількість (суть); значний, суттєвий (від лат. *quantum satis* – скільки потрібно; стільки, скільки достатньо) – це форма організації додаткової освіти, що передбачає різний зміст інноваційної діяльності (квантів) за інтересами, включає реалізацію індивідуальних і групових (командних) проєктів; це форма організації творчої діяльності у сфері інновацій та сучасних технологій з метою практичного розв'язання актуальних завдань.

Дискусія керована (від лат. *discussio* – розгляд, дослідження) – обговорення будь-якого питання у зборах, «думання спільно»; це – керований процес громадського обговорення будь-якого спірного питання, проблеми. Найважливішими характеристиками дискусії, що відрізняють її від інших видів дискусій, є публічність (наявність аудиторії) та аргументованість. В ході керованої дискусії учасники прагнуть виробити єдину думку, досягти угоди з обговорюваного питання та дійти конкретного результату.

Квест (від англ. *quest* – пошук) – різновид ігрового навчання (що прийшло з комп'ютерних ігор), спосіб побудови сюжету: подорож персонажів до певної цілі через подолання труднощів. Квест – це інтерактивна історія з головним героєм (керованим гравцем), який на своєму шляху до мети зустрічає безліч персонажів, які можуть допомагати або, навпаки, перешкоджати проходженню; найважливішими елементами гри в жанрі квест є розповідь та дослідження світу, а ключову роль відіграє, при цьому, вирішення головоломок та завдань, що вимагають від учасників розумових зусиль [2].

Коворкінг (*co-working*) – певний простір (середовище), обладнаний необхідним інвентарем, яке використовується для спільної роботи та/або взаємодії з метою обміну знаннями, ідеями та роботи над проєктами; проведення конференцій, семінарів, майстер-класів. Освітній коворкінг набув поширення як форма організації додаткової освіти, наприклад безперервної освіти дорослих в умовах додаткової професійної освіти.

Колаборація (від англ. *collaborative learning* – включення, співпраця, участь) уникнення акценту від комунікації з конкретним викладачем (лектором, експертом) та отримання знань від нього в аудиторії (на основі попереднього самостійного опрацювання різноманітних джерел інформації – книг, Всесвітньої мережі Інтернет тощо) для створення колективного загального знання; мережна взаємодія. Це свідомий підхід до спільної роботи над узгодженою спільною метою через обмеження, які можуть бути функціональними, організаційними, географічними або між організаціями. Форми колаборативного навчання – групові проєкти, спільні розробки, тьюторство, навчальні спільноти. Засобом колаборативного навчання є інформаційно-комунікативні технології.

Краудсорсинг (англ. *crowdsourcing*; *crowd* – натовп та *sourcing* – використання ресурсів) – це новий підхід у методології вирішення комплексних завдань (процес розподіляється на складові – дрібніші частини) з мобілізацією ресурсів добровольців та використанням їх інтелектуального потенціалу й координацією діяльності за допомогою інформаційних технологій, – за рахунок чого ціна та час досягнення результатів радикально знижуються.

Круглий стіл – форма організації публічного обговорення актуальних питань (частіше практичного характеру) у рамках більшого заходу (конференції, з'їзду, симпозіуму); всі

учасники обговорення є рівноправними; мета обговорення – узагальнити ідеї та думки щодо обговорюваної проблеми; круглий стіл успішно виконує інформаційно-пропагандистську роль, але не є інструментом вироблення конкретних рішень.

Майстер-клас (від англ. master – майстерний спеціаліст, майстер та class – курс навчання) – форма організації короткострокового курсу підвищення кваліфікації, що проводить відомий фахівець для початківців; за цілями буває навчальний (оволодіння досліджуваним матеріалом) та демонстраційний (демонстрація ідей, можливостей чи досягнень у зазначеній сфері).

Отже, сучасна педагогічна наука володіє достатнім арсеналом ефективних інноваційних форм роботи зі здобувачами вищої освіти. Уміле застосування їх педагогом (доцільність використання у викладанні окремої освітньої компоненти, відповідність темі, меті і рівню вищої освіти) сприятиме створенню комфортних умов навчання, за яких кожен учасник освітнього процесу відчує свою необхідність, зможе розкрити свої здібності й продемонструвати знання, відчути впевненість у собі, а відтак – здобути якісну професійну освіту. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні системи організаційно-педагогічних умов ефективного впровадження інновацій у практику роботи педагогічного факультету.

Бібліографія:

1. Абдалова О. И. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 12. С. 52.
2. Галиця І., Галиця О. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів // Вища школа. 2011. № 1. С. 105-106.
3. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
4. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : [монографія] / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн, С.В. Пролєєв [та ін.] ; Ін-т обдар. дитини АПН України. Київ. : Пед. думка, 2008. 471 с.

УДК 373.2.016:39

<https://orcid.org/0000-0002-4263-8104>

<https://orcid.org/0000-0002-2829-5483>

<https://orcid.org/0000-0001-7421-7438>

ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ

Гордійчук Мар'яна

кандидат педагогічних наук, доцент

К-ПНУ імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

e-mail: 2010msg@i.ua

orcid id: 0000-0002-4263-8104

Мартіна Олеся

кандидат філологічних наук, доцент

К-ПНУ імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

martina@kpnu.edu.ua

orcid id: 0000-0002-2829-5483

Третяк Наталія

кандидат філологічних наук, доцент

К-ПНУ імені Івана Огієнка, Україна

n.tretyak24@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7421-7438

Abstract: The article analyzes the effective application of the theory of multiple intelligences in the process of teaching the native language of older preschoolers. The author showed that the

application will be effective if adequate use of the poetic word is ensured in accordance with the functioning of errors in children's speech of each of the factors of the sound culture of speech; communicative-situational approach to education of the sound culture of speech; a rational combination of different types and types of activities, their emotional saturation; comprehensive solution of all tasks regarding the factors of sound culture of speech; step-by-step education of the sound culture of speech in various types of activities.

Keywords: pedagogical conditions, theories of multiple intelligence in the learning, factors of sound culture of speech.

У педагогічній науці проблема розуміння інтелекту упродовж досить тривалого часу залишається доволі гостро дискусійною. Розкриття інтелектуального потенціалу людей є сьогодні одним із найбільш актуальних завдань, проте його виконання вимагає насамперед уточнення змісту поняття «інтелект», оскільки теоретична невизначеність уявлень про його природу, структуру і механізми ускладнює експериментальні дослідження розвитку й функціонування інтелекту. Вивчення особливостей емоційної регуляції діяльності, зокрема, діяльності інтелектуальної, дає підстави стверджувати, що емоційні чинники найбільш значимі в індивідуально-психологічних механізмах соціальної взаємодії–вихованні, навчанні, спілкуванні. Тому педагогові важливо розуміти, що інтелектуальний розвиток дитини-дошкільника неможливий без підключення емоційних компонентів психіки, дані про стійкі відношення між якими, тобто емоційними та інтелектуальними характеристиками особистості, можуть бути використані для індивідуалізації процесів навчання [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема розуміння множинного інтелекту, як психологічного феномена, постійно перебуває в полі зору вчених різних країн. Проте у поглядах науковців на цю проблему існують величезні розбіжності, які проявляються у досить неоднозначному визначенні сутності, структури і функцій множинного інтелекту, розробці різних, досить суперечливих методологічних підходів до його вивчення.

Застосування теорії множинного інтелекту на заняттях ґрунтується на врахуванні різноманіття індивідуальних психологічних відмінностей дітей та створенні відповідних шляхів для їх актуалізації та організації відповідного навчання на їх основі. Беручи за основу той факт, що теорія множинного інтелекту загалом дає точний опис відмінностей у здібностях людей, можна припустити, що деякі діти можуть легше, ніж інші, навчатися завдяки стимулюванню та підкріпленню домінуючих видів своїх здібностей [1].

Теорія множинного інтелекту, яка зосереджує увагу на таких важливих моментах, як індивідуальний спосіб здобуття знань кожною людиною та особливості її взаємодії зі світом, може бути особливо цінною для викладачів, що працюють зі студентами, які зазнають певних труднощів у навчанні. Томас Армстронг (засновник «Служби творчого навчання Армстронга» (Armstrong Creative Training Services), автор безлічі книг та статей з використання теорії множинного інтелекту) підтверджує цю думку у своїй статті «Вивчення відмінностей - не вивчення недоліків» («Learning Differences is NOT Learning Disabilities»), говорячи про те, що не вірить у відсутність здібностей. Замість того, щоб зосереджуватися на недоліках, на тому, чого студенти не можуть зробити, навчання має бути засноване на тому, як вони це можуть зробити, тобто який спосіб навчання для них найоптимальніший. Насправді все не так. Виникає питання, чому викладачі не цікавляться, чи талановиті їх студенти в музиці, танцях, спорті, комп'ютерному програмуванні або обдаровані іншими неординарними здібностями [3].

Викладач університету Юти Мері Крістінсон наводить чотири найбільш загальних способи вживання теорії множинного інтелекту в навчальних закладах:

- як засіб, який повинен допомогти студентам краще зрозуміти свої власні сили та можливості;
- як засіб, який повинен викладачам допомогти навчитися краще розуміти здібності, таланти і можливості своїх студентів;

- як стимул до створення різноманітних методів викладання і форм представлення знань студентам;
- як стимул до створення різноманітних способів викладання з метою залучення до навчального процесу всіх типів інтелекту [7].

Описуючи основні чинники, які сприяють упровадженню теорії множинного інтелекту в навчальний процес, Г.Гарднер зазначає, що багатьох викладачів приваблює можливість реалізації таких освітніх цілей:

- установа індивідуального навчання;
- створення сприятливих умов для набуття багатого досвіду у процесі навчання;
- доказ доцільності включення всіх видів мистецтва у процес навчання;
- використання міждисциплінарних зв'язків у процесі навчання;
- пошук нових способів оцінювання [2].

Маючи необхідні дані про типи інтелекту, необхідно відповідним чином організувати навчальний процес, підібрати оптимальні форми та прийоми роботи, оформити та подати навчальний матеріал.

Найголовнішими в досліджуваному напрямку, на нашу думку, є психолінгвістичні та міждисциплінарні людинознавчі поняття: мова, мовлення, мовленнєві операція і дія, мовленнєва діяльність, “мовне чуття”, процес породження висловлювання, механізми мовлення тощо [5].

У педагогіці визнається, що *мовлення є діяльністю*; а також підкреслюється тісний зв'язок мови (як конкретної знакової системи, коду, що існує в соціумі), мовлення (як вищої психічної функції людини, її психічний і психофізіологічний процес) та мовленнєвої діяльності, що протікає в часі й виражається в певній формі (звуковій або письмовій).

Відомо, що мовленнєва діяльність не співвідноситься безпосередньо з “класичними” видами діяльності; вона як сукупність *мовленнєвих дій і мовленнєвих операцій* входить в іншу, ширшу діяльність – трудову, ігрову, пізнавальну; має таку ж структуру, як і будь-яка інша форма психічної діяльності: мотив, мета, мовленнєві операції, мовленнєві дії.

Із психолінгвістичних позицій міркування підпорядковане загальній структурі породження монологічного мовлення: починається з мотиву й загального задуму, проходить через стадію внутрішнього мовлення, яке опирається на схеми семантичного запису, призводить до формування глибинно-синтаксичної структури, а потім розгортається у зовнішнє мовленнєве висловлювання, що має свої лінгвістичні особливості (структура: теза, аргументи, умовиводи; складнопідрядні речення, словосполучення, сполучники й сполучні слова причинно-наслідкового значення). Усі ці процеси відбуваються синхронно і взаємно координуються. У них беруть участь відчуття, сприймання, уявлення, мислення, емоції, почуття, воля, пам'ять – усі компоненти інтелектуальної та емоційно-вольової сфер психіки дитини.

Для того, щоб процес навчання дошкільників монологу-міркування був ефективнішим, необхідно знати, які механізми мовлення діють у процесі породження зв'язного висловлювання.

Проблема психологічних механізмів мовлення вперше була піднята М.І.Жинкіним у праці “Механізми мовлення” [6]. За М.І.Жинкіним, процеси *оперативної мовленнєвої пам'яті й випереджувального синтезу* “слугують тими внутрішніми загально-функціональними механізмами, за допомогою яких діє основний операційний механізм мовлення”. Цей механізм становить єдність двох ланок:

- складання слів з елементів;
- складання фраз із слів.

Тісна взаємодія двох ланок регулює й реалізує процес вербального вираження думки мовця.

Важливу роль для досягнення зв'язності мовлення відіграє механізм випереджувального синтезу. В результаті дії цього механізму "... утворюється справді цілісне об'єднання, в якому наступний ланцюг має бути випереджений попереднім імпульсом, щоб сформувався ще один" [1]. Процес випереджувального синтезу здійснюється в трьох напрямках:

- словесно-артикуляційного стереотипу;
- лінгвістичних вимог, до яких входять як вірогідність поєднання слів, так і реалізація (розгортання) граматичних правил;
- смислових вимог до розкриття задуму, що проявляються як на рівні речення, так і на відрізках висловлювань більших, ніж речення.

Дослідження М.І.Жинкіна показали, що труднощі, які виникають у дітей при побудові зв'язних усних висловлювань, пов'язані з невмінням завчасно відшукувати слова. Це призводить до того, що висловлювання або втрачає свою логіку, або містить у собі протиріччя, або взагалі не може реалізуватися.

Отже, конструювання й розгортання монологу спирається на механізм випереджувального синтезу. Саме тому, формуючи в старших дошкільників навички й уміння будувати міркування, необхідно вчити їх завчасно знаходити необхідні слова для вираження індивідуальної думки в міркуванні.

Не менш важливим у мовленнєвій діяльності є механізм оперативної мовленнєвої пам'яті. Оперативна пам'ять дозволяє виділяти суттєвий смисл висловлювання, гальмувати сторонні асоціації й відповідно до поставленого завдання відбирати мовленнєві конструкції. Цей процес проходить на рівні внутрішнього мовлення, або мислення, з випередженням, його обсяг зростає з мовленнєвим розвитком людини. Дослідження М.І.Жинкіна показали, що складність побудови дітьми усного зв'язного висловлювання пов'язана з недосконало розвиненою оперативною пам'яттю, функція якої полягає в тому, щоб у процесі породження висловлювання (речення) утримувати вже поєднані між собою слова [8].

Отже, продукування розгорнутого висловлювання типу міркування обов'язково має включати вибір дітьми доречних (адекватних) мовленнєвих конструкцій для вираження й доведення власних переконань.

Проблему формування в дошкільників мовленнєвих навичок і вмінь побудови міркування неможливо розглядати поза мовленнєвим спілкуванням, адже розвиток мовлення, як вважає О.О.Леонтьєв, це, перш за все, розвиток способу спілкування. У психолінгвістиці встановлено, що для повноцінного спілкування, дитина має оволодіти такими *мовленнєвими вміннями*: швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; правильно спланувати своє мовлення та вибрати зміст акту спілкування; знайти адекватні засоби для передачі цього змісту; забезпечити зворотний зв'язок.

Мовленнєві вміння дошкільника – це особлива здатність дитини, яка виникає в результаті розвитку в неї мовленнєвих навичок. Мовленнєві навички є фундаментом для формування в дошкільників основ мовленнєвих умінь. У психолінгвістиці розмежовують сутність двох понять: мовленнєві навички та мовленнєві вміння, які взаємопов'язані і взаємообумовлені, хоч і є двома діаметрально протилежними явищами, що якісно відрізняються одне від одного. Специфіка дошкільного віку полягає в тому, що дитина володіє такими навичками (операціями), але не знає і навіть не здогадується про це, адже мовленнєві операції неусвідомлені. Дитина володіє ними спонтанно, у певних ситуаціях, коли відповідні ситуації спонукають дитину до виявлення навичок. Поза такими ситуаціями, дитина не може виконувати мовленнєві операції навмисно, довільно й усвідомлено. Формуються мовленнєві навички на мимовільному неусвідомленому рівні, здійснюються несвідомо, з повним автоматизмом, відповідно до мовної норми й слугують для самостійного вираження думок, намірів, переживань (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія) [4].

Так, на думку О.Р.Лурія, жодна дитина 4-5-річного віку не усвідомлює тих способів, за допомогою яких здійснюється її мовлення; правила побудови усного мовлення стають предметом її усвідомлення тільки в школі, коли дитина починає вивчати граматику тієї самої

мови, яку вона практично давно використовує. Усне мовлення засвоюється практично, “живим прикладанням” до мовлення дорослих, його артикуляція ще довго залишається неусвідомленою. Закони побудови мови залишаються неусвідомленими доти, поки в школі дитина не починає спеціально вивчати граматику мови [6].

На думку Л.О.Калмикової, мовленнєві навички, розвиваючись, передбачають, що спонтанно повинна виникнути *рефлексія (підсвідомий контроль)* дитини над мовленням [3, с.21].

Мовленнєві вміння – це мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних (інтуїтивних) знань дошкільників, довільного й варіювання під час вибору та поєднання мовленнєвих операцій (навичок) залежно від мети, ситуації спілкування і співрозмовника, з яким відбувається комунікація. На рівні вмінь діє механізм конструювання висловлювання на основі відбору доречних слів, але з використанням готової схеми граматичної структури фрази, а також механізм конструювання фрази на основі інтуїтивного дотримання граматичних правил-зразків [1].

Отже, вияв у дошкільників мовленнєвих умінь побудови міркування – це можливість довільно користуватися мовленнєвими навичками (операціями) у процесі побудови міркування. При цьому структура (композиція) міркування не є предметом усвідомлюваного засвоєння дітьми. Якщо дитина оволодіває мовленнєвими навичками й вільно використовує їх у процесі комунікації, то можна говорити про сформованість у неї *мовленнєво-комунікативних умінь* щодо побудови міркування (тільки на рівні комунікації, а не на рівні усвідомлення істотних ознак міркування).

Як відомо, мовленнєвим навичкам властива стійкість і здатність до відтворення в нових умовах, нових мовних одиницях та їх поєднаннях. Важливу роль при цьому відіграє так зване “відчуття мови” або “мовне чуття” – вміння користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації без звертання до теоретичних знань про мову [3]. Функціонують і такі терміни, як “чутливість до мовних явищ” (Д.Б.Ельконін, Г.О.Люблінська); “невиразне (нечітке) усвідомлення” (Д.Б.Богоявленський, Н.О.Менчинська; С.Ф.Жуйков), “інтуїтивна мовна здатність” (Л.О.Калмикова).

“Мовне чуття” керує процесами породження мовлення, дає дитині можливість застосовувати сформовані мовленнєві навички до незнайомого мовного матеріалу, відрізнити правильні граматичні форми від неправильних. За словами Л.І.Божович, “відчуття мови” виникає мимовільно, як побічний продукт діяльності, що спрямована на оволодіння практикою мовленнєвого спілкування [6, с.45].

Це неусвідомлене, нерозчленоване емоційне (на рівні почуття, а не мислення) узагальнення мовленнєвого досвіду дитини може бути використане для регулювання й контролю правильності мовлення. На основі аналізу усіх видів інтелекту нами встановлено, що в кожному з них певну роль відіграють емоції і від здатності особистості їх розпізнавати і керувати ними залежить успіх у вибраних людиною видах діяльності. Ці здатності можна розвивати незалежно від рівня розвитку певного інтелекту, бо цей розвиток відбувається за своїми правилами, а рівень розвитку визначається за своїми критеріями. Це означає, що ці здатності можна виділити в окремий вид інтелекту – емоційний інтелект.

Бібліографія:

1. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
2. Бобир В. Внутрішня система забезпечення якості освіти в ЗДО. *Дошкільне виховання*. 2021. № 1. С. 10–13.
3. Нерянова С. Дошкільна освіта: досягнення та перспективи. *Дошкільне виховання*. 2022. № 1. С. 3–5.
4. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. Київ : Науково-метод. центр вищої освіти, 2005. Вип. 40. 279 с.

5. Онокович Г. «Діалог культур» як сучасна педагогічна технологія. *Вища освіта України*. 2011. № 4. С. 42–48.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція) : у 2 ч. / [О. П. Аксьонова ; наук. кер. О. Л. Кононко]. Київ : МЦФЕР-Україна, 2015. Ч. I : Від народження до трьох років. 204 с.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція) : у 2 ч. / [О. П. Аксьонова ; наук. кер. О. Л. Кононко]. Київ : МЦФЕР-Україна, 2015. Ч. II : Від трьох до шести (семи) років. 452 с.
8. Рудік О. А., Березюк В. С. Інноваційні технології в ДНЗ. Харків : Основа, 2017. 224 с.

УДК 371.3.091.32:811.161.2

<https://orcid.org/0000-0003-0330-2920>

<https://orcid.org/0000-0002-6192-3779>

<https://orcid.org/0000-0003-3100-2538>

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Мелекєсцева Наталія

кандидат філологічних наук, доцент
кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: melekesceva@kpnu.edu.ua
orcid id: 0000-0003-0330-2920

Гудима Наталія

кандидат філологічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: hudyma.nataliia@kpnu.edu.ua
orcid id: 0000-0002-6192-3779

Ковальчук Ольга

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: kovalchuk.olga@kpnu.edu.ua
orcid id: 0000-0003-3100-2538

Abstract. The article deals with the problem of forming junior pupils' research skills at the lessons of Ukrainian language in the New Ukrainian school. The notion of research skills is defined; the analysis of state curricula for primary school is made; the examples of exercises are given according to the classification of research skills (ability to see problems; ability to make hypotheses; ability to ask questions; ability to classify; ability to observe; ability to define concepts; ability to make decisions; ability to think associatively; ability to think critically; ability to think logically).

Keywords: research, research skills, Ukrainian language lessons, junior pupils, New Ukrainian school.

У контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» особливої актуальності набуває виховання вільної особистості, готової до саморозвитку та неперервної освіти. Важливим чинником, що впливає на успішне розв'язання цього завдання, є залучення учнів

початкових класів до дослідницької діяльності. Її впровадження в освітній процес активізує механізми саморозвитку дитини та трансформує навчання у самонавчання.

Активна участь молодших школярів у дослідженнях ґрунтується на їхньому природному прагненні до самостійного опанування навчального матеріалу, що сприяє творчій самореалізації дитини, розвитку її інтелекту та критичного мислення, формуванню й удосконаленню вмінь проводити дослідження, самостійно здобувати й застосовувати знання.

Відтак одним із завдань уроків української мови є дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і мовних норм. На реалізацію цього завдання спрямовані змістові лінії типових освітніх програм: «Досліджуємо мовні явища» типової освітньої програми, розробленої авторським колективом під керівництвом О. Савченко, та змістова лінія «Досліджуємо мовлення» типової освітньої програми колективу авторів під керівництвом Р. Шияна.

Вивченню різних аспектів проблеми дослідницької діяльності та формування дослідницьких умінь молодших школярів присвятили свої праці В. Андреев, Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, В. Давидов, С. Дубовик, В. Паламарчук, О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко, Н. Семенова, Т. Чернецька й інші науковці. Проте сучасні вимоги до формування й розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку під час навчання та потреба практики в удосконаленні цього процесу на уроках української мови зумовили **актуальність** обраної теми дослідження.

Мета наукової розвідки – схарактеризувати особливості формування дослідницьких умінь молодших школярів у процесі оволодіння ними початковими лінгвістичними знаннями й мовними нормами.

Поняття «дослідницькі вміння» визначають як сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до самостійних спостережень, узагальнення, аналізу процесів і явищ дійсності; до набуття нових знань і застосування їх відповідно до поставленої мети дослідницької діяльності [1, с. 3].

Розглянемо особливості формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках української мови.

У типовій освітній програмі для початкової школи О. Савченко зазначено, що «змістова лінія «Досліджуємо мовні явища» спрямована на дослідження учнями мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування в молодших школярів умінь послуговуватися українською мовою в усіх сферах життя» [4; 6].

У типовій освітній програмі для початкової школи Р. Шияна змістова лінія «Досліджуємо мовлення» забезпечує дослідження мовних закономірностей і формування на цій основі свідомих мовленнєвих умінь (орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних, словотвірних). Також у межах цієї змістової лінії учні опановують виражальні засоби художніх текстів, що загалом сприяє творенню індивідуального стилю мовлення [5; 7].

Як бачимо, мета змістових ліній обидвох типових освітніх програм практично ідентична, проте програма під керівництвом Р. Шияна має більш інтегрований характер, цінним є спрямування на індивідуалізацію мовлення молодшого школяра.

Аналіз змістових ліній типових освітніх програм виявив, що вони мають компетентнісне спрямування початкового курсу української мови, зокрема, підвищення уваги до практичних аспектів навчання:

- збагачення лексичного запасу учнів новими словами й виражальними засобами мови (порівняннями, епітетами, метафорами, фразеологізмами, синонімами, антонімами);
- розвиток умінь користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної української мови: орфоепічних (правильне вимовляння і наголошування слів), лексичних (дотримання норм лексичної сполучуваності слів), граматичних (правильне утворення форм слова);

- формування умінь правильно будувати і записувати речення, різні за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні) та інтонацією (окличні й неокличні);
- вправління у застосуванні алфавіту;
- формування умінь користуватися словниками та іншою довідковою літературою, інтернет-джерелами [3, с. 82].

Цілеспрямована робота із залучення молодших школярів до дослідницької діяльності на уроках української мови передбачає систематичне вправління з метою набуття дослідницьких умінь, які в методичній літературі об'єднано у групи: 1) вміння бачити проблеми; 2) вміння висувати гіпотези; 3) вміння ставити запитання; 4) вміння класифікувати; 5) вміння спостерігати; 6) вміння давати визначення поняттям; 7) вміння приймати рішення; 8) вміння мислити асоціативно; 9) вміння мислити критично; 10) вміння мислити логічно [2].

Наведемо приклади вправ за окресленими групами.

1. Уміння виокремлювати проблему — інтегральна властивість мислення людини. У процесі виявлення проблеми учень може дослідити об'єкт за різними характеристиками і виявити те, що залишалося непоміченим при його первинному сприйнятті.

Вправа «Хто я? Хто ти?»

Розділ (тема): «Слово. Частини мови. Іменник»

Учитель пропонує учням на дошці дві схеми у формі сонця з променями.

1) Заповни кожен промінь сонця інформацією про себе. Розкажи або напиши про себе, використовуючи іменники.

2) Заповни кожен промінь сонця інформацією про свого друга/подругу. Розкажи або напиши про нього/неї, використовуючи іменники.

2. Уміння висувати гіпотези формується під час навчання учнів ставити проблемні запитання. Міркуючи і припускаючи, учні використовують слова: *може бути, припустимо, можливо, якщо...*

Вправа «Чому така назва?»

Розділи (теми): «Мова і мовлення», «Слово. Частини мови»

Учитель пропонує учням пригадати назви відомих частин мови.

1) Поміркуй над назвами відомих тобі частин мови.

2) Дай обґрунтовані відповіді на запитання:

- Чому іменник має таку назву?
- Чому прикметник має таку назву?
- Чому займенник має таку назву?
- Чому числівник має таку назву?

3. Уміння ставити запитання – запитання дозволяють дізнаватися про нове та досліджувати невідоме. Важливо, щоб учитель зробив завдання на постановку запитань звичкою, частиною способу мислення.

Вправа «Відгадай запитання»

Розділи (теми): «Речення. Питальне речення»,
«Звуки і букви. Голосні звуки і букви, які їх позначають»

Учневі, який вийшов до дошки, учитель дає картки із запитаннями:

- Скільки голосних звуків в українській мові?
- Скільки букв на позначення голосних звуків в українській мові?

Він, не читаючи запитання вголос і не показуючи, що написано на картках, голосно відповідає на них:

- В українській мові є 6 голосних звуків.
- В українській мові є 10 букв на позначення голосних звуків.

Завдання для класу:

- 1) Поміркуй, які запитання написані на картках.
- 2) Сформулюй ці запитання.

4. Уміння класифікувати – пропонуючи учням завдання на класифікацію, варто розвивати в них здатність до такої важливої операції, як комбінаторика: чим більше варіантів розподілу, то продуктивність мислення буде вищою.

Вправа «Класифікація предметів»

Розділ (тема): «Слово. Частини мови. Іменник»

Учитель пропонує учням розглянути декілька предметів.

1) Поміркуй, у які групи можна об'єднати предмети — *яблуко, грушу, банан, помідор.*

2) Назви групи предметів, які можна класифікувати за *формою, кольором, смаком, соковитістю.*

5. Уміння спостерігати — активний процес, під час якого учень спостерігає за предметами та явищами і визначає їхні істотні ознаки.

Вправа «Що змінилося?»

Розділ (тема): «Мова і мовлення»

Учитель добирає парні малюнки, які містять відмінності.

1) Роздивися перший малюнок і запам'ятай усе, що зображено на ньому.

2) Проаналізуй парний малюнок і поясни, що змінилося.

6. Уміння давати визначення поняттям.

Вправа «Встанови відповідність»

Розділ (тема): «Текст. Типи текстів»

Учитель пропонує учням прочитати поняття і його визначення.

1) Пригадай визначення понять «текст-розповідь», «текст-опис», «текст-міркування».

2) Встанови відповідність між поняттям і визначенням поняття за допомогою стрілок.

Текст-опис — текст, у якому є роздуми про когось або про щось.

Текст-розповідь — текст, у якому є опис когось або чогось.

Текст-міркування — текст, у якому є повідомлення про когось або про щось.

7. Уміння приймати рішення.

Вправа «Аналізуємо наслідки рішень»

Розділи (теми): «Мова і мовлення. Текст»

Учитель пропонує учням скласти розповідь на певну тему.

1) Склади розповідь на тему: «Запізнення на урок».

2) Проаналізуй наслідки рішення.

• *Чому такі наслідки?*

• *Яке рішення призвело до таких наслідків?*

• *Як варто було вчинити?*

3) Візьми участь в обговоренні та зроби висновок.

8. Уміння мислити асоціативно — під час такого мислення в людини у думках виникають різні образи, пов'язані з конкретною ситуацією або символом. Особливістю асоціативного мислення є те, що його можна неперервно розвивати, що уможливорює розширення творчого потенціалу особистості учня.

Вправа «На кого ти схожий?»

Розділ (тема): «Мова і мовлення»

Учитель пропонує учням уважно подивитися одне на одного.

Робота в парі

1) Уважно подивись на свого співрозмовника.

2) Розкажи, на кого схожий/схожа твій/твоя однокласник/однокласниця за зразком:

• *Ти схожий/схожа на..., тому що...*

• *Ти мені нагадуєш..., тому що...*

• *Я впізнаю в тобі..., тому що...*

9. Уміння мислити критично — передбачає комплекс мисленневих операцій, що характеризується здатністю людини: аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати

інформацію з будь-яких джерел; бачити проблеми, ставити запитання; висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його.

Вправа «Вільне письмо»

Розділ (тема): «Слово. Частини мови. Дієслово»

Учитель пропонує учням протягом 5 хвилин записати все, що вони знають із запропонованої теми, не відриваючи ручки від аркуша паперу чи зошита.

- 1) Запиши все, що ти знаєш із теми «Дієслово».
- 2) Узагальни і систематизуй свої знання з цієї теми.

10. Уміння мислити логічно – це складний процес, що містить цілий комплекс занять і має значну кількість пізнавальних функцій. Учителеві важливо навчити дітей просто й доступно пояснювати складні речі, формувати вміння: встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати складні ситуації, шукати шляхи їх вирішення і змінювати види діяльності без втрати концентрації уваги та ефективності роботи.

Вправа «Продовжуй думку»

Розділи (теми): «Текст»,

«Звуки і букви. Українська абетка (алфавіт)»

Учитель ознайомлює учнів із зачином та кінцівкою тексту-розповіді.

Зачин *Завтра — День народження в Абетки.*

Кінцівка *Так цікаво й весело провела Абетка свій День народження.*

- 1) Поміркуй над основною частиною розповіді.
- 2) Придумай другу частину тексту і розкажи, кого Абетка запросила до себе на День народження.

Формування у молодших школярів дослідницьких умінь не варто здійснювати на спеціальних уроках, оскільки ця робота вимагає щоденної участі школярів. Елементи дослідницької діяльності варто використовувати на аспектних уроках української мови з вивчення фонетики, лексики, граматики й орфографії, у ході яких динамічно виникають природні або запропоновані вчителем навчальні ситуації, розв'язання яких можливе тільки у процесі колективної діяльності учнів, яка вимагає від них перелічених вище дій, характерних саме для дослідницької діяльності.

Педагогічні можливості уроків української мови на дослідницькій основі передбачають здобування учнями знань самостійно, а не отримання їх у готовому вигляді; удосконалення мислення, розвиток аналітико-синтетичної діяльності, уміння зіставляти, порівнювати, аналізувати й систематизувати, узагальнювати й абстрагувати, висувати твердження та аргументувати їх; скеровування учнів на динамічний пошук, що дасть їм можливість стати дослідниками, першовідкривачами знань, співавторами навчального процесу; більш глибоке осмислення нових знань на основі попередніх і власного життєвого досвіду, у результаті чого навчальний матеріал міцніше запам'ятовується і здебільшого стає переконанням учнів, основою їхнього майбутнього світогляду; переконання в істинності своїх припущень, задоволенні потреби в дослідництві, творчості, що має позитивний вплив на їхнє психічне здоров'я, емоційне самовираження.

Отже, у ході дослідницької діяльності на уроках української мови учні оволодівають уміннями самостійно здобувати знання з мови; відчують потребу в неперервній мовній освіті, коли інтерес до пізнання мовних явищ розвивається із власної ініціативи, без зовнішніх стимулів; можуть розвинути навички самоорганізації; набувають навичок культури мовлення і спілкування (написання тексту, проголошення монологу, ведення бесіди, дискусії, інтерв'ю й інших форм комунікативної взаємодії); аргументовано і переконливо доводити свою думку, прислухатися і брати до уваги думку своїх співрозмовників, розуміти і визнавати власні помилки.

Бібліографія:

1. Вашуленко М., Дубовик С. Формування дослідницьких умінь на уроках української мови // Учитель початкової школи. 2019. №9. С. 3-7.

2. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. Я дослідник. 100 мовних вправ для розвитку дослідницьких умінь учнів: методичний посібник для вчителів. Київ : Освіта, 2019. 64 с.
3. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 88 с.
4. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> (дата звернення: 09.08.2022).
5. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf> (дата звернення: 09.08.2022).
6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (дата звернення: 09.08.2022).
7. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3-4 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf> (дата звернення: 09.08.2022).

УДК 373.3.016:51]:004

<https://orcid.org/0000-0003-2539-3050>

РОЛЬ ОСВІТНЬОЇ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ LEARNING.UA У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗСО УКРАЇНИ

Московчук Людмила

кандидат педагогічних наук,
старший викладач К-ПНУ імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: m.Lyudmyla@ukr.net
orcid id: 0000-0003-2539-3050

Abstract. The article analyzes the Ukrainian online educational platform learning.ua, reveals the role of learning.ua online simulators in the formation of the mathematical competence of elementary school students in mathematics lessons.

Key words: learning.ua online platform, online simulators, elementary school students, mathematics lessons.

Метою навчання математики за новим Державним стандартом початкової освіти є формування в молодших школярів математичної та інших ключових компетентностей. Гнучким, цікавим, інноваційним засобом навчання в закладах загальної середньої освіти в сучасних освітніх реаліях воєнного стану в Україні стали мультимедійні технології.

Мультимедійні технології сприяють реалізації принципів наочності, доступності, систематичності та послідовності, підвищенню інтересу до навчання. Уроки математики з мультимедійною підтримкою допомагають виконати соціальне замовлення на якісну освіту та сформуванню математичної компетентності учня початкових класів на більш високому рівні.

Особливості застосування мультимедійних технологій під час навчання математики в закладах загальної середньої освіти з'ясовано в працях М. Борисенко, К. Власенко Д.

Васильєвої, Л. Грамбовської, О. Яковчук, Т. Дубової, В. Кондратової, Н. Куліченко, В. Пархоменко, О. Онопрієнко, О. Скафи, С. Скворцової, О. Тузової, Л. Югової та ін.

Мультимедійний супровід навчання витлумачений вченими як потужний засіб інтенсифікації освітнього процесу й активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів під час опанування математики у закладах загальної середньої освіти.

Серед широкого спектру мультимедійних засобів навчання в закладах загальної середньої освіти зарекомендували себе в освітньому процесі різні мультимедіа-тренажери.

Мультимедіа-тренажери – це навчально-тренувальні програмні продукти, що орієнтовані на відпрацювання учнями певних умінь й набуття загально біологічних і спеціальних навичок. Відмінність сучасних тренажерів від традиційних полягає в можливості імітувати різні життєві й навчальні ситуації, використовуючи технології мультимедіа, зокрема, високоякісну анімацію, тривимірну (3D) графіку, музику MIDI (Musical Instrument Digital Interface), цифровий інтерфейс музичних інструментів (стандарт, що дозволяє приєднувати до комп'ютера цифрові музичні інструменти) тощо [1].

В Україні спочатку в умовах карантину, а згодом – воєнного стану великою популярністю серед вчителів початкових класів, учнів та їхніх батьків користується онлайн-платформа learning.ua.

learning.ua [4] – найбільша освітня онлайн-платформа, що включає інтерактивні завдання, цікаві задачі, ігри, олімпіади, нагороди, сертифікати з математики, української мови та читання, англійської мови, ЗНО. Кожна вправа сайту являє собою рівень цієї гри, долаючи який дитина отримує винагороди – цікаві міні-ігри, які дають змогу відволіктись і відпочити. Щоб досягти ефективності у викладенні матеріалу автори онлайн-платформи врахували діючі стандарти Міністерства освіти і науки України та міжнародні стандарти Common Core, які були успішно впроваджені у США, створили сторінку аналітики – механізм, який відображає досягнення учня, темпи та слабкі місця. Мета сторінки – показати дитині не оцінки, а дані, які об'єктивно показують результати, та куди і як потрібно рухатись далі.

Дозвіл на використання вищезазначеної платформи в освітньому процесі закладу початкової освіти було надано Міністерством освіти і науки України у Методичних рекомендаціях щодо організації проведення навчальних занять за допомогою дистанційних технологій для учнів початкової школи закладів загальної середньої освіти в умовах карантину. Платформа learning.ua увійшла до переліку веб-технологій та програмних засобів навчальних дисциплін [2].

Курс вправ learning.ua (Математика для початкової школи) присвячено вивченню математики в рамках освітньої програми Нової української школи з 1 по 4 клас. Виконуючи завдання, учні не тільки закріплюють знання, а й на практиці значно покращують рівень володіння математичною компетентністю: опановують математичні дії, вчать користуватись ними у різних ситуаціях. Завдяки різноманіттю завдань учні вчать використовувати математику в житті.

Через збільшення об'єму інформації вправи онлайн-тренажеру learning.ua набули ще більшої образності й інтерактивних елементів. Ігровий аспект здебільшого відходить на другий план, проте цікавість до виконання завдань зберігається завдяки грамотному плануванню програми, різноманітним за форматом подання інформації вправам і великій кількості візуальних деталей. Як результат – комплекс вправ для третьокласників є ефективним доповненням до шкільної програми, що дає можливість закріпити теорію та відпрацювати практичні навички.

Завдання включають два рівні: за міжнародними стандартами та для поглибленого вивчення теми. Наприклад, завдання з математики для 3 класу ЗЗСО розподілено за такими розділами [3]:

Розряди числа (Зображення чисел, Відтворення чисел, Розряд цифри в числі, Цифри та розряди, Розряд цифри в числі до 100 000, Обираємо число за розрядом, Записуємо число за

розрядами, Перетворення за розрядами, Сума розрядів, Додавання розрядів, Зашифровані числа);

Властивості (Чим є число в прикладі? Приклади з дужками, Властивість додавання (тотожність), Зрівняння прикладів з дужками, Властивість множення, Зрівняти приклади на множення, Рівність виразів, Розподільний закон множення, Відношення додавання та множення, Відношення ділення та множення);

Додавання (Додавання трицифрових чисел у стовпчик, Таблиця додавання, Задачі до 1000, Яке число додали?, Урівнюємо приклади, Додавання більше ніж 3 чисел, Задачі на додавання 3 і більше чисел, Виконуємо додавання за збільшенням розряду, Додавання у стовпчик до 100 000, Таблиця додавання до 100 000, Задачі до 100 000, Пропущене число в межах 100 000, Урівнюємо приклади до 100 000, Додавання 3 і більше чисел до 100 000, Задачі на додавання 3 чисел до 100 000, Вписуємо цифри).

Змішані операції (Дії додавання, віднімання, множення, ділення, Доповни вираз, Ділення або множення до 5, Ділення або множення до 10, Ділення або множення до 12, Тотожні приклади, Складні приклади, Задачі на змішані операції, Аналіз табличних даних, Задачі на більше, ніж 2 дії, Якої дії не вистачає?).

Оцінка та округлення (Округлення, Округлення грошової суми, Знайди округлене число, Оцінка нерівностей, Оцінка суми, Оцінка різниці, Задачі на оцінювання, Оцінка числа та виразу, Найближча сотня);

Початки множення (Уявлення про множення, Відповідний приклад до малюнка, Запис приклада за малюнком, Відповідність додавання та множення за малюнками, Множення за малюнком, Пропущене число за малюнком, Відтворюємо множення, Множення за числовим променем);

Таблиця множення (Множення з 0, Множення з 2, Множення з 3, Множення з 4, Множення з 5, Множення з 6, Множення з 7, Множення з 8, Множення з 9, Множення з 10, Множення з 11, Множення з 12);

Множення (Відтворюємо приклад за малюнком, Множення на круглі числа, Множення на підвищення розряду, Заповнення пропуску, Виконуємо задачі на множення, Яке значення відсутнє в завданні, Множення двоцифрових чисел на одноцифрові у стовпчик, Задачі на множення двоцифрових чисел на одноцифрові, Множення трицифрового числа на одноцифрове, Задачі на множення трицифрового і одноцифрового числа, Приклади на множення 3 і більше чисел, Задачі на множення більше 3 чисел, Розбиття на розряди при множенні, Цікаве множення);

Швидке множення (Таблиця множення 2,3,4,5,10, Перевірка множення 2,3,4,5,10, Сортування прикладів на множення 2,3,4,5,10, Таблиця множення 6,7,8,9, Перевірка множення 6,7,8,9, Сортування прикладів на множення 6,7,8,9, Таблиця множення до 10, Перевірка множення до 10, Сортування прикладів до 10, Рівні за значенням приклади на множення до 10, Таблиця множення до 12, Перевірка прикладів до 12, Множення однакових чисел або квадрат);

Віднімання (Віднімання трицифрових чисел у стовпчик, Таблиця віднімання, Задачі на віднімання до 1 000, Вписуємо пропущене число, Урівнюємо приклади на віднімання, Віднімання на збільшення розряду, Віднімання до 100 000 у стовпчик, Віднімання до 100 000, Таблиця віднімання до 100 000, Вписуємо цифри);

Початки ділення (Гра «Розділяємо на рівні частини», Уявлення про ділення, Зв'язок множення з діленням, Записуємо приклади за малюнками, Знаходимо приклад за результатом);

Таблиця ділення (Ділення на 1, Ділення на 2, Ділення на 3, Ділення на 4, Ділення на 5, Ділення на 6, Ділення на 7, Ділення на 8, Ділення на 9, Виконуємо ділення на 10, Виконуємо ділення на 11, Виконуємо ділення на 12);

Ділення (Заповнення таблиці (закономірність ділення), Ділення круглих чисел, Ділення з підвищенням розряду, Задачі на ділення, Ділення чисел до 1000, Чи можливо розділити

порівню?, Кратність 2, 5, 10, Залишок від ділення); Правила ділення (Відновлення ділення, Спільний дільник);

Швидке ділення (Ділення на 2,3,4,5,10, Перевірка ділення на 2,3,4,5,10, Сортування прикладів ділення на 2,3,4,5,10, Ділення на 6,7,8,9, Перевірка ділення на 6,7,8,9, Сортування прикладів ділення на 6,7,8,9, Ділення на числа до 10, Перевірка прикладів на ділення до 10, Сортування прикладів на ділення до 10, Якого числа в діленні не вистачає?, Перевіряємо рівняння, Ділення однакових чисел);

Числа та порівняння (Парні та непарні числа, Парний чи непарний результат, Пропуск числа, Якого числа не вистачає?, Порядкові числа, Записуємо числа, Римські числа, Порівняння чисел, Гра «Знаходимо більше або менше число», Порядок чисел, Порівняння прикладів, Порівняння прикладів з дужками, Утворення римських чисел);

Рівняння (Рівняння або приклад Початки рівняння на додавання/віднімання Основи рівнянь із множенням/діленням, Рівняння, Яке рівняння відповідає задачі?, Чи може бути розв'язком рівняння задане число?);

Властивості (Чим є число в прикладі?, Приклади з дужками, Властивість додавання (тотожність), Зрівняння прикладів з дужками, Властивість множення, Зрівняти приклади на множення, Рівність виразів, Розподільний закон множення, Відношення додавання та множення, Відношення ділення та множення);

Змішані операції (Дії додавання, віднімання, множення, ділення, Доповни вираз, Ділення або множення до 5, Ділення або множення до 10, Ділення або множення до 12, Тотожні приклади, Складні приклади, Задачі на змішані операції, Аналіз табличних даних, Задачі на більше, ніж 2 дії, Якої дії не вистачає?);

Оцінка та округлення (Округлення, Округлення грошової суми, Знайди округлене число, Оцінка нерівностей, Оцінка суми, Оцінка різниці, Задачі на оцінювання, Оцінка числа та виразу, Найближча сотня);

Дробі (Поняття про знаменник, Поняття про чисельник, Знаменник і чисельник дробу, Знаходження дробу за малюнком, Знаходження малюнка за його дробом, Однакові за значенням дробі, Порівняння дробів за малюнком, Сортування дробів, Дріб на числовому промені, Віднови дріб до цілого, Задачі з дробами, Частина від числа, Віднови дріб, Послідовність дробів, Задачі на знаходження дробу числа, Задачі на знаходження числа за дробом, Відображення числа на числовому промені, Чи рівний дріб одиниці, Встановлюємо відповідність малюнка і дробу, Намалюй дріб на числовому промені, Однакові дробі на числовому промені, Порівняй дробі з однаковими знаменниками);

Десяткові дробі (Уявлення про десятковий дріб, Відтворення десяткового дробу, Порівняння десяткових дробів, Додавання десяткових дробів, Віднімання десяткових дробів, Задачі на десяткові дробі);

Графіки (Робота зі стовпчастими графіками, Відтворення стовпчастих графіків, Робота з вертикальними графіками, Відтворення вертикальних графіків, Кругові діаграми, Діаграма Венна, Сортування за діаграмами Венна, Діаграми Венна з 3 кругами, Вибір графіка, Графік за табличними даними);

Гроші (Лічба копійок та гривень, Порівняння копійок та гривень, Чи вистачить грошей для купівлі?, Більша чи менша сума гривень?, Порівняння суми грошей, Сортування гривень та монет, Додавання та віднімання грошових сум, Задачі, Скільки треба заплатити?, Що вигідніше купити?, Решта, Рахуємо копійки);

Час (Цифровий годинник Аналоговий та цифровий годинник Запис часу Частина дня за годинником Запис часу зі словесного в цифровий Котра година буде? Розв'язуємо задачі на час Послідовність часу Одиниці часу Робота з одиницями часу, Календар, Графік часу, Коли сталася подія);

Вимірювання (Робота з термометром, Аналіз температур, Одиниці довжини, Перетворення одиниць вимірювання, Відповідність одиниць вимірювання, Порівняння

одиниць вимірювання, Відповідність одиниць об'єму, Співвідношення одиниць вимірювання, Таблиця перетворень, Математичні дії з одиницями вимірювання);

Геометрія (Двовимірні фігури, Порівняння сторін або кутів, Об'ємні фігури, Лічба сторін і ребер в об'ємних фігурах, Чи має фігура ребра/грані?, Ламана, Робота з кутом, Поворот, переміщення, рух, Рух фігури, Симетрія, Периметр чотирикутників, Периметр багатокутників, Довжина ламаної, Знаходження сторони за периметром, Знаходження площі, Знаходження фігури за площею, Відновлення фігури за площею, Знаходження площі прямокутників та квадратів, Задачі на знаходження сторін, Гра "Що зайве?", Фігури із життя);

Ймовірності (Певні, ймовірні, малоймовірні події, Істинні та хибні висловлювання, Комбінуємо варіанти, Вірогідно/неможливо, Задачі на ймовірність);

Логіка (Відгадай число, Склади найбільше/найменше число, Логічні задачі, Логічні загадки, Невідомі числа, Початкове sudoku, Перестановка шахів);

Послідовності (Повторити послідовність, Зростаюча послідовність, Знайди наступну форму в шаблоні, Повторити послідовність малюнка, Послідовність фігур у таблиці, Знайди порядок у послідовності, Обернена послідовність, Послідовність за розміром, Числова послідовність, Відновлюємо таблицю, Відтворення послідовності за кодом, Складання послідовності за літерами в слові, Віднови малюнок).

Таким чином, онлайн-сервіс learning.ua (Математика. 3 клас) вміщує вправи до всіх розділів початкового курсу математики для учнів 3 класу; дає змогу працювати з усіма структурними компонентами початкового курсу математики – нумерація цілих невід'ємних чисел й звичайних правильних дробів; арифметичні дії додавання, віднімання, множення і ділення з цілими невід'ємними числами; величини; сюжетні математичні задачі; алгебраїчна та геометрична пропедевтика; має достатню кількість платформ для урізноманітнення діяльності учнів в урочний та позаурочний час; зрозумілий та нескладний алгоритм виконання інтерактивних вправ, привабливе оформлення інтерактивних вправ за допомогою анімацій, динамічності, спеціальних ефектів, рисунків, графіків, діаграм, аудіо- та відеоматеріалів тощо.

Найбільші можливості для використання інтерактивних вправ для моніторингу поступу учнів у оволодінні певним поняттям чи способом дії сервіс learning.ua надає на етапі закріплення та формування умінь та навичок здобувачів початкової освіти.

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій онлайн-тренажери learning.ua є одними з найефективніших методів представлення та вивчення будь-якого матеріалу. Вищезазначені онлайн-тренажери дозволяють підійти до процесу навчання творчо, урізноманітнити способи подачі матеріалу, поєднувати різні організаційні форми проведення занять з метою отримання високого результату при мінімальних витратах часу на навчання. Якщо застосування мультимедійних технологій добре продумане, уроки математики в початковій школі будуть образним, наочними, цікавими та забезпечувати формування математичної та інших ключових компетентностей молодшого школяра.

Бібліографія:

1. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2008. 20 с.
2. Методичні рекомендації щодо організації проведення навчальних занять за допомогою дистанційних технологій для учнів початкової школи закладів загальної середньої освіти в умовах карантину. Доступно: <https://myhaylivka.osv.org.ua/news/15-40-50-24-03-2020/> (дата звернення: 04 січня 2023).
3. learning.ua. Математика. 3 клас. Доступно: <https://learning.ua/matematyka/tretii-klas/> (дата звернення: 05 січня 2023).
4. learning.ua. Освіта онлайн-платформа. Доступно: <https://learning.ua> (дата звернення: 04 січня 2023).

УДК 373.3.091.3:811'243]:028

<https://orcid.org/0000-0001-8554-6894>

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ

Олинець Тетяна

кандидат педагогічних наук, старший викладач К-ПНУ ім. І. Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: olynets@kpnu.edu.ua
orcid id: 0000-0001-8554-6894

Abstract. The article examines home reading as an important means of developing foreign language lexical competence of primary school pupils. The forms of the authentic text are indicated for the successful implementation of home reading skills of primary school pupils. A sample of modelling work with home reading in primary school is presented.

Keywords: home reading, authentic texts, individual activities, English language lesson, primary school pupils.

Навчання природному, живому мовленню можливе лише за умови використання матеріалів, узятих із життя носіїв мови або складених з урахуванням особливостей їх культури та менталітету відповідно до прийнятих мовних норм. Методично автентичний текст є природним мовним твором, який створений у методичних цілях.

При доборі текстів для домашнього читання акцент робиться на літературно-країнознавчому підході як на єдиному способі зберегти в матеріалі для читання всі компоненти автентичності.

Інтегративний і комплексний характер домашнього читання (за умови правильної постановки завдань, оптимальної організації навчальної діяльності з їх реалізації та наявності відповідного методичного забезпечення) здатний значно підвищити ефективність навчання іноземних мов у початковій школі, розширити змістовний контекст діалогу культур.

Аналіз сучасної науково-методичної літератури виявив, що питанню важливості домашнього читання та використання автентичних текстів на початковому етапі вивчення іноземної мови присвячена ціла низка публікацій, де особливо важливими для нашого дослідження постають роботи Вороніної Г. І., Захарової О. Ю., Коломінової О. О., Носоновича О. В., Паршикової О. О., Редька В. Г., Романа С. В., Селіванова С. А. та інших.

Метою статті є розглянути домашнє читання як ефективний вид діяльності з оволодіння іноземним лексичним матеріалом в початковій школі.

Під терміном домашнє читання можна розуміти обов'язкове для всіх, хто вивчає мову, додаткове по відношенню до підручника, постійне читання з метою отримання необхідної інформації. Домашнє читання повинно бути постійним, систематичним. Для того, щоб це читання було постійним, воно повинно бути універсальним (хоча постійно може з'являтися проблема з різним рівнем підготовленості учнів). Для цього тексти повинні бути легкими, адаптованими з художньої, науково-популярної літератури. Необхідно, щоб ці тексти базувалися на вивченому лексичному та граматичному матеріалі [3, с. 22].

За характером розуміння прочитаного – це синтетичне читання, так як мовна форма текстів в даному випадку не вимагає від читача значних мисленнево-вольових зусиль для її розкриття, і основна увага спрямована на вилучення інформації. За способом читання – це читання про себе або в ідеальному вигляді – візуальне читання. За місцем і часом читання – це позакласне, домашнє читання. Отже, головне призначення домашнього читання – отримання інформації з текстів іноземною мовою. Разом з цим систематичне і планомірне домашнє читання є важливим джерелом і засобом збільшення лексичного запасу і розвитку навичок усного мовлення учнів [3, с. 22].

Домашнє читання як самостійний аспект навчального предмета «іноземна мова» здатне, з одного боку, забезпечити більш міцне формування всіх видів комунікативної компетенції, з іншого боку, вирішити в процесі навчання іноземної мови завдання, які вимагають спеціального навчального та змістовного контексту. Говорячи про навчання іншомовного читання як опосередкованого способу спілкування, багато вчених-методистів цілком обґрунтовано говорять про розвиток в учнів читацьких потреб, тобто потреб читання літератури іноземною мовою в позаурочний час.

При виборі текстів для домашнього читання важливе значення має змістова сторона навчальних матеріалів, призначених для читання. Саме зміст таїть у собі потенційну можливість пробудити в учнів позитивну мотивацію, викликати потребу в читанні іноземною мовою.

На початковому етапі навчання, коли учні тільки починають знайомитися з лексикою і граматику мови, що вивчається, не будь-який автентичний текст може бути ефективно використаний у навчанні. У зв'язку з цим є доцільною або адаптація автентичних текстів, або складання текстів авторами підручників. Тут виникають проблеми узгодженості автентичних властивостей навчального тексту та його доступності, відповідності умовам і завданням навчання. Необхідно акцентувати увагу на національних традиціях побудови мовленнєвого твору, щоб створити навчальний текст, максимально наближений до автентичного [2, с. 8].

Використання автентичних текстів доцільно розпочинати з найпростішого – фонетичних зарядок та фізкультхвилинок на уроках англійської мови. Фонетичні зарядки з використанням англійської мови є ефективним засобом правильного засвоєння основних понять англійської мови. Слід зауважити, що використання автентичних фізкультхвилинок та фонетичних зарядок на уроках англійської мови – це невичерпне джерело розширення лексичного запасу дитини [1, с. 18].

Враховуючи вікові особливості молодших школярів у початковій школі при відпрацюванні граматичних явищ та для поповнення вокабуляра, доцільно використовувати ігри, вірші, пісні, римівки, подані мовою оригіналу [1, с. 18].

Казки є незамінним засобом не тільки для формування позитивної мотивації у процесі вивчення англійської мови на початковому етапі навчання, а й є чи ненайважливішим та дієвим засобом введення та закріплення лексики і граматики школярами 1-4 класів [1, с. 18].

Отже, для моделювання роботи з домашнім читанням в початковій школі, пропонується розглянути англійську народну казку «Jack and the beanstalk» [4, с. 47-58].

1. Дотекстовий (передтекстовий) етап. Пропонуються такі види роботи з текстом: прочитайте назву тексту і скажіть, про кого (що) йтиметься мова в даному тексті; подивіться на малюнок перед текстом і зробіть припущення щодо змісту тексту; створіть «інтелект-карту» до назви тексту (учитель не розкриває змісту тексту, але повинен використати вже відому інформацію, пов'язану з ним).

2. Притекстовий етап. Передбачає безпосередньо читання (презентацію) тексту. Пропонуються такі види роботи з текстом: прочитайте текст, після прочитання учням пропонується розташувати частини тексту в правильній послідовності.

Розділ I (фрагмент казки)

This is a story about a boy. The boy's name is Jack. He lives with his mother. They are very poor. One day his mom says to him, «It's time to sell our cow – it's the only way.» Jack takes the cow to the market.

On the way Jack meets a stranger. He gives him five beans for that cow and says: «They are magic beans.» «Ok!» says Jack and comes back home.

3. Післятекстовий етап. Пропонуються такі види роботи з текстом (впродовж читання усієї казки): з'єднай правильно питання та відповіді; подивись та напиши слова; з'єднай правильно початок і кінець поданих речень; зроби позначки: правда / неправда; заповніть пропуски в тексті відповідно до змісту тексту; охарактеризуйте головних героїв; продовж речення.

Завдання до Розділу I.

Task 1. Look and write the words.

Task 2. Match the questions to the answers. Act out the dialogue.

Отже, далі представлений послідовний післятекстовий етап роботи з кожним розділом.

Chapter II

At home his mother cries: «Five beans for our cow?» And she throws them out of the window.

All the night a beanstalk grows and grows till it reaches the clouds. And Jack climbs and climbs and he doesn't stop till he reaches the top. There Jack sees a giant castle. He knocks and knocks. A giantess opens the door. Jack can hear a thumping and a banging and a stamping and a crashing! «Quick,» says the giantess. «Hide! My husband is hungry!»

Activities

Task I. Look and write the words.

A beanstalk

g _ _ _ _ and

g _ _ _ _

Task II. Match the beginning of the sentence with the ending:

1. She throws them
2. And Jack climbs
3. There Jack sees
4. A giantess
- a. a giant castle
- b. out of the window.
- c. opens the door.
- d. till he reaches the top.

Chapter III

«Fee, fi, fo, fum! Watch out everyone, here I come!» roars the giant. The giant sits down for his supper. He eats a hundred of potatoes, and a hundred of chocolate biscuits. And then, he feels happier. The giant gets out his gold. He starts counting his coins, but soon... he is snoozing. Jack takes the gold and runs down the beanstalk.

«Gold!» cries Jack's mother when she sees what he's got. «We're not poor any more!»

Activities

Task I. Mark the sentences True (T) or False (F). Correct the false sentences.

1. The giant sits down for his dinner. T / F
2. He eats a hundred of sweets. T / F
3. The giant gets out his money. T / F
4. He starts counting his coins. T / F

Chapter IV

The next day Jack goes back up the beanstalk. He hears the giant roar: «Fee, fi, fo, fum! Watch out everyone, here I come!» And Jack hides again.

The giant sits down for his supper. He eats two hundred of potatoes, and two hundred of jellies. And then, he feels happier. He gets out his hen that lays golden eggs. The hen starts laying golden eggs, but soon...the giant is snoozing.

Jack takes the hen and runs down the beanstalk.

«Golden eggs from a golden hen!» cries Jack's mother again.

Activities

Task I. Fill in the words from the box:

out / down / back / out

1. Jack goes _____ up the beanstalk.
2. «Watch _____ everyone, here I come!»
3. He gets _____ his hen.
4. He runs _____ the beanstalk.

Task II. Look the questions option:

2. Look at the pictures, ask the questions and circle the correct option.

Is the hen laying golden eggs? Yes, it is. / No, it is.

Is the goose eating? Yes, it is. / No, it is.

Chapter V

The next day Jack climbs the beanstalk once more. «Fee, fi, fo, turn! Watch out everyone, here I come!» roars the giant.

The giant sits down for his supper. He eats three hundred of potatoes, and three hundred of cream cakes. And then, he feels happier. He gets out his silver harp. The harp is singing him lullabies, and soon... the giant is snoozing.

Jack takes the harp and runs down the beanstalk.

Activities

Task I. Answer the questions. Write the correct word:

1. Does the giant or Jack sit down for his supper?

2. Does he eat three hundred of potatoes or apples?

3. Does he get out his silver harp or his gold harp?

4. Does Jack run down or up the beanstalk?

Task II. Look at the picture and complete the gaps with the words from the chapter:

He gets out his silver _____.

The harp is singing him _____.

Chapter VI

But the harp calls out, «Master! Master!» The giant wakes up and starts to chase Jack.

«Bring the axe, Mother!» shouts Jack as he reaches the ground. Then he chops and he chops and doesn't stop till...crash!

The beanstalk and the giant fall down. And with the gold and the harp and the eggs and the hen, Jack and his mother are never poor again.

Activities

Task I. Act out the story!

Actors:	Narrator:
Jack and his mother the strange the giant the giantess	a teacher or a student

Task II. Look at the picture and complete the gaps with the words from the chapter:

He has got an a__ in his hand.

He c____ and c_____.

And the g_____ falls down [4, с. 47-58].

Таким чином, систематичне та планомірне домашнє читання є важливим джерелом та засобом збільшення лексичного запасу молодших школярів. При правильному використанні домашнього читання створюються всі передумови для успішного формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Бібліографія:

1. Бичкова Н. А. Навчання читання автентичних текстів лінгвокраїнознавчого змісту // ІМШ. 2009. № 1. С. 18-24.
2. Носовіч Є. В. Критерії змістовної автентичності навчального тексту // ІМШ. 2009. № 2. С. 6-12.
3. Селіванова Н. А. Домашнє читання – важливий компонент змісту навчання іноземних мов в середній школі // ІМШ. 2014. № 4. С. 21-26.
4. Perrault C. Sleeping beauty. Diamonds and toads. English fairy tale Jack and the beanstalk; адапт. та вправи Л. В. Чернової. К. : Арій, 2019. 64 с.

УДК 373.1.016:811.512.165(091)
<https://orcid.org/0000-0001-8782-7497>

ПЕРВЫЕ УЧЕБНИКИ НА ГАГАУЗСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВАЖНЫЙ ВКЛАД НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГАГАУЗОВ

Банкова Иванна Дмитриевна,
доктор филологии, конференциар университетар
кафедры гагаузской филологии и истории,
Комратский государственный университет
bankir54@mail.ru
orcid id: 0000-0001-8782-7497

Abstract. The article describes the first Gagauz language textbooks for schools and educational-methodic works of the authors in the middle of the 20th century. National intelligentsia's multifaceted public education activities resulted in pedagogically correct publication of school textbooks, which laid the foundation for the native language teaching methodology and formation of the Gagauz language terminology. The first published textbooks have also become to a certain extent an ethno-cultural achievement of the Gagauz intelligentsia, which has greatly influenced the formation of the Gagauz ethnic identity.

Keywords: Gagauz language, textbook, education, school, term, methodological achievements.

Вопрос создания учебников по гагаузскому языку вот уже более полувека не сходит с повестки дня гагаузской лингвистики. Сразу после введения письменности (Указ Верховного Совета Молдавской ССР «О введении письменности для гагаузского языка» от 30 июля 1957 года) Совет Министров Молдавской ССР 16 ноября 1957 года принял Постановление «О мерах по улучшению обучения детей гагаузской национальности», предусматривающее постепенный переход к начальному обучению на гагаузском языке с 1 сентября 1958 года [7, с. 42]. Составление школьных книг тогда было наиважнейшим вопросом, так как предстояло открывать новую страницу в истории гагаузского народа – начинать обучение родному языку гагаузских детишек. А для этого нужно было создавать учебники, причем, в краткие сроки и в соответствии с традициями и требованиями педагогической науки того времени.

Известно, что родоначальником теории учебника считается великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670). Именно он выдвинул идею о том, что учебная книга это особый, самостоятельный вид литературы, который создается на основе специальных педагогических принципов. В созданном Коменским первом иллюстрированном учебнике «Мир чувственных вещей в картинках» нашли воплощение принципы дидактики, которые стали основополагающими, классическими: возрастосообразность, научность, доступность, наглядность, системность, прочность и сознательность усвоения материала [13].

В России определяющее влияние на развитие теории учебника оказал К. Д. Ушинский (1824-1870/71). По его мнению, исключительно важным инструментом в учебно-познавательной деятельности ребенка является учебник. Написанный качественно новый русский учебник «Родное слово» (в трех книгах), продемонстрировал пути демократизации содержания учебников (посильность информации, отбор интересов детей, учебного материала с учетом умственного развития школьников через систему вопросов и заданий) и на долгие годы стал образцом для школьных учебных книг [9].

Опираясь на принципы этих великих педагогов, авторы первых гагаузских учебников в конце 50-ых годов прошлого столетия стали создавать новый и важный инструмент для обучения детей родному языку. По воле судьбы гагаузский народ к этому времени взрастил образованных и патриотично настроенных сынов, которые были заряжены идеей

просветительства и готовы были нести эту миссию. Гагаузская национальная интеллигенция, среди которых выделялись Танасогло Н. Г., Арабаджи Н. П., Арабаджи В. П., Танасогло Д. Н., Бабоглу Н.И. по роду своей профессиональной деятельности уже были вовлечены в образовательный процесс, и им, конечно, были известны имена великих педагогов, заложивших основные принципы организации учебного процесса и теорию учебника. При участии Л.А. Покровской они ещё в 1958-1962 гг. приступили к разработке учебных пособий на гагаузском языке для школы [14; 15; 16]. И можно утверждать, что первые учебники по гагаузскому языку потому получили признание, что были составлены с учетом передовых идей известных педагогов, на которых базировалась советская педагогика.

Один из авторов первых учебников, Танасоглу Д.Н., вырос в семье учителя, получил педагогическое образование, был образованным человеком, владеющим несколькими языками. За его плечами также был практический опыт сельского учителя и государственного управленца, он обладал особым педагогическим талантом и был большим патриотом своего народа и носителем богатой гагаузской культуры [6]. Работая научным сотрудником Института школ, Д.Н. Танасоглу приобрёл большой опыт управленческой и организаторской работы. Все эти качества автора предопределили успех первых школьных учебников на гагаузском языке, достоинства которых можно отметить как выдающиеся методические достижения гагаузской педагогической науки. Другой автор Арабаджи Н.П., родом из Кириет-Лунги. О его вкладе в становление гагаузской письменности, в разработку грамматики гагаузского языка и ее включения в школы Советской Молдавии с гагаузским контингентом учащихся пишет Грек И.Ф. [10]. Арабаджи Н.П. учился в Московском институте востоковедения, обладал поэтическим даром, сочинял стихи на гагаузском языке. Самостоятельно занимался проблемами гагаузской письменности, был включен в комиссию гагаузоведения АН СССР. Впоследствии Н.П. Арабаджи участвовал и в разработке «Правил орфографии гагаузского языка». Будучи человеком активным и неравнодушным к судьбе своего народа, в конце 50-х – начале 60-х гг. прошлого столетия также участвовал в составлении двух школьных учебников гагаузского языка [15; 21].

Составители учебников имели достаточные теоретические и практические компетенции в методике обучения, а также обладали определенным управленческим опытом, что позволило им взяться за решение сложнейшей социальной задачи – содействие этнокультурному образованию своих земляков – гагаузов. С другой стороны, при подготовке учебников очень важно было найти нужные методические подходы для организации успешного обучения родному языку, устной и письменной речи, чтению. Но была еще одна проблема – неразработанность терминологии. Надо было фактически начать формирование терминологии на гагаузском языке по многим направлениям – грамматика, методика обучения, литература, арифметика и др. В решении этого вопроса участие ученого-тюрколога Покровской Л.А. неопределимо. Многие понятия и термины на гагаузском языке, введенные тогда, хорошо закрепились в языке и действуют до сегодняшнего дня. Говоря о периоде создания лингвистических терминов, Банкова И.Д. отмечает, что для создания терминологической базы по грамматике гагаузского языка были приложены титанические усилия [5, с. 22].

Как показывает наш анализ, обе проблемы нашли решение, и авторские коллективы выполнили важную историческую миссию. За 4 неполных года было издано 8 наименований учебников на гагаузском языке. Это был первый опыт учебного книгоиздательства на гагаузском языке, на кириллической графике и в соответствии с только что утвержденными Правилами орфографии и пунктуации. Несмотря на многие нерешенные на тот период актуальнейшие вопросы по организации обучения на родном языке [7, с. 42], даже беглое знакомство с этими школьными книгами дает представление о хорошем методико-педагогическом уровне первых учебников.

1) При подготовке и издании учебников соблюдены незыблемые правила дидактики – последовательное обучение, и в первую очередь были изданы учебники для начального звена (позже – и для среднего): 1 – *Буквалык. 1958*; 2 – *Гагауз дили. Башланкы школанын хазырлык*

классы ичин. 1959; 3 – Гагауз дили. 2-жи класс ичин. 1960; Пчёлко А.С. хем Поляк Г.Б. Арифметика. Башланкы школанын 1-жи классы ичин. 1960.

2) Авторы включили в учебники хороший текстовый и иллюстративный материал с этнокультурным содержанием, который приобщает гагаузских школьников к этнической культуре народа через изучение национального быта, промыслов, праздников, одежды. Картинки и иллюстрации имеют большой воспитательный потенциал и отражают гагаузскую культуру и быт, национальный колорит. Так, например, в учебнике *Буквалык* дается рисунок-изображение косточки *ашык*, которая известна с детства гагаузам, особенно старшему поколению [14, с. 15]. *Ашыки* использовались в гагаузских семьях как игровое развлечение для детей и подростков (играли и девочки, и мальчики, но по-разному). К сожалению, игра в *ашык* у гагаузов забывается и уходит в прошлое, а вот в Казахстане игра в *асыки* – символ детства – вошла в список объектов всемирного наследия ЮНЕСКО [12].



Другой очень выразительный рисунок-картинка *Маму тутэр ушаа* [14, с. 76]. Для гагаузских детей это живая картина из их мира, так как они росли в многодетных семьях, и мама с младшим братиком или сестричкой на руках часть их мира. Картинка показывает любовь гагаузской матери к ребенку, заботу о нем и дает учащимся ощущение семейного уюта и счастья, рождает чувство защищенности.



3) Размещенные в учебниках иллюстрации и рисунки хоть и черно-белые, но они реалистичны, естественны, и формируют у учащихся правильное и адекватное мировосприятие и мироощущение, особенно фигуры и изображения людей, их лиц, а также фигуры животных, например, иллюстрация к тексту *Бу клуб* [14, с. 72], иллюстрация к тексту *Ясли* [13, с. 76].



4) В учебнике «Арифметика» для 1-ого класса содержание большинства задач составлены (адаптированы) так, что отражают каждодневную жизнь гагаузских школьников: игра в жмурки (*йуманжак*), работа по домашнему хозяйству (вывод цыплят, стрижка овец, удобрение почвы навозом, плетение корзин из лозы и др.), школьная жизнь (уборка школьного двора, каникулы, участие в кружке, посещение библиотеки и др.) [17, с. 4, 6, 13, 29]. Очень важно, что в текстах задач подавляющее большинство имен – гагаузские: Коли, Тоди, Петри, Пачи, Васи, Вари, Танас, Тодур, Лянка, Гёрги, Вани, Нади [17].

Цырцыр хем карымжа.
Кыш капады. Суук. Кар ёртту херерсини.
Цырцырын имелии йок. О бутун йаз турку чалды — ишлямедни, имелик топламады.

5) Предназначенные для развития, чтения и анализа тексты в *Буквалык* построены из немногословных, но очень содержательных предложений. В

начальных классах в первых текстах для чтения – 2-3-4 слова; в 4-5 классах предложения тоже

небольшие, не осложнены и состоят из 4-5 слов, очень редко 6-7 слов, и только постепенно конструкция предложений усложняется [14, с. 73]:

6) Весьма ценным считаем включение в учебники разнообразных переводных текстов как познавательного, так и художественного характера. Такие материалы делают книгу интересным и привлекательным, а также расширяют кругозор ребенка и обогащают его внутренний мир. В учебники включены отрывки из произведений авторов различных национальностей: молдавского писателя Е. Букова «Достлар», азербайджанского писателя Г. Мусаева «Ики дост», детского писателя Б. Житкова «Почта», русского баснописца И. Крылова [21, сс.187, 202, 204, 226-231] и др.

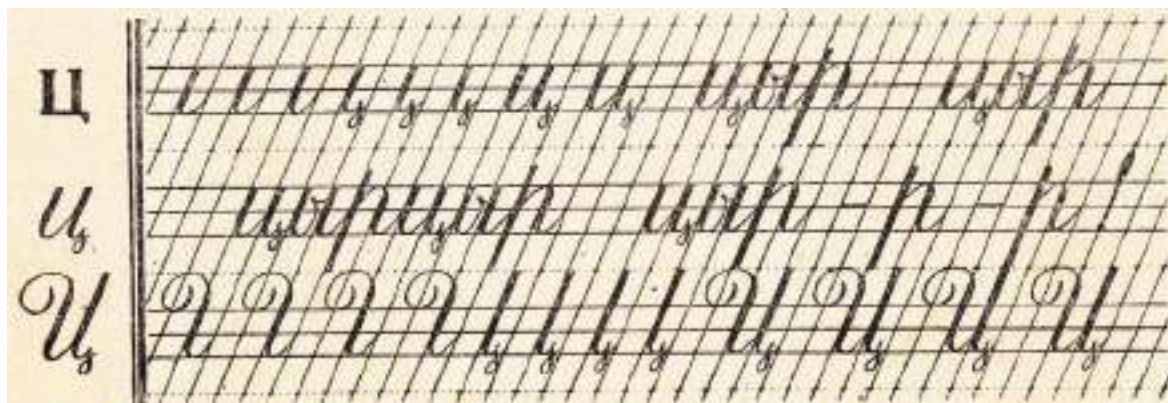


7) Дидактический и языковой материал дается с учетом грамматических особенностей гагаузского языка. Например, в учебнике *Гагауз дили. Башланкы школанын хазырлык классы ичин* при ознакомлении детей с домашними животными задается правильный вопрос *Бу недир?* [18, с. 32], а не *Бу кимдир?* В тюркских языках одушевленными считаются только люди и отвечают на вопрос *Kim?* К сожалению, впоследствии другие составители учебников ошибочно включили в группу одушевленных и животных, и птиц и др. И до настоящего

времени эта ошибка воспроизводится в школьных учебниках.

8) Учебники содержат вопросы и задания для контроля и самоконтроля усвоения знаний; вопросы формулируются корректно и методически верно.

9) Большую помощь ученику дают образцы письма – в учебнике для начальных классов дают каллиграфию/прописи элементов букв, самих букв, соединение различных букв и т.д. [14, с. 73].



Прописи к букве *ц*, *Буквалык*

10) Строго соблюдены санитарно-гигиенические требования, которые предъявляли ко всем школьным учебникам советского периода: между текстами и заданиями есть свободный простор, фигуры и рисунки не нагромождены, все четко различается, глаз младшего школьника не напрягается и не утомляется.

11) Поскольку до введения обучения на родном языке гагаузский язык не имел функциональную нагрузку, терминология на нем не была разработана. Составители первых учебников положили начало формированию терминологии на гагаузском языке и первые стали использовать термины на письме. Так, например, для обозначения понятий были приняты и использовались такие термины: *Ўүредиджиллик Министерлиги*, *башланкы клас*, *колверим*, *сынашмак*, *үүренмак йылы*, *школажы* и др. – из сферы образования; *сес*, *жүмлэ*, *жүмлэ пайлары*, *дар жүмлэ*, *консон*, *көк* и др. – лингвистические; *катламак*, *пайлаштырмак*, *саймак* и др. – арифметические. Таким образом, школьные учебники явились фактором обогащения лексики и развития терминологии гагаузского языка.

12) Первые гагаузские учебники печатались в государственных типографиях (*Шкоала советикэ, Картя молдовеняскэ*) с соблюдением всех полиграфических стандартов того времени. Этот факт говорит о том, что гагаузские учебники были признаны в одном ряду со всеми остальными школьными учебниками. Они утверждались Министерством образования МССР и имели статус государственного учебника, соответствующего образовательным стандартам того времени.

13) Учебники, изданные на гагаузском языке, оказали большое влияние на развитие гагаузского общества во второй половине XX века. Они не только давали учащимся много информации на их родном языке, но и расширяли функцию самого языка: из предмета изучения гагаузский язык превращался в инструмент познания и в язык науки. Более того, как пишет известный этнолог Губогло М.Н., «Создание гагаузской письменности, попытки использования гагаузского языка для обучения в школе ... имеют огромное этнокультурное и этнопсихологическое значение, если рассматривать этот опыт с точки зрения его влияния на формирование этнической идентичности гагаузского населения» [11, с. 126-127].

Нам не удалось найти документов, прямо указывающих на заинтересованность и озабоченность чиновников от образования вопросами подготовки гагаузских учебников в период 1958-1962 гг. Полагаем, что и организация обучения на родном языке, и издание первых учебников состоялось в значительной мере благодаря усилиям и энтузиазму деятелей национальной культуры того периода и исследователя гагаузского языка Покровской Л.А. То, что гагаузская интеллигенция осознавала важность создания учебников для гагаузских школ и обращала внимание на вопрос этнокультурного образования, подтверждают сведения, приведенные в книге Булгара С.С. и Константиновой И.А. [«Гагаузские школы в Молдавской ССР в 1957-1961 гг.: история и документы»](#). В ней, например, размещена копия *Справки о мерах по развитию национальной культуры гагаузов, проживающих на территории Молдавской ССР*, подписанный зав. Отделом науки, школ и культуры ЦК КП Молдавии К. Ильяшенко (без указания даты), в котором говорится, что *«Проекты программ для гагаузских школ на 1958-1959 учебный год составлены. В настоящее время заканчивается составление следующих учебников для подготовительного класса: Букварь, Гагаузский язык, Родная речь, Арифметика (перевод) и для IX-X классов – Гагаузский язык (фонетика и морфология)»* [7, с. 43].

В другом документе *Важный вклад в развитие культуры гагаузского народа*, подготовленном Министром просвещения Молдавской ССР Е. Постовым в этой же книге читаем: *«В течение ближайших двух лет будут составлены и изданы «Букварь» на гагаузском языке, «Гагаузский язык (грамматика)», «Родная речь», «Арифметика», «Русский язык (устный курс)» и многие другие учебники и пособия для гагаузских школ»* [7, с. 70].

К сожалению, не получив широкой общественной поддержки, а также по стечению различных обстоятельств (которые, несомненно, заслуживают отдельного изучения и освещения), история обучения на родном языке оказалась очень короткой: 3 января 1961 года последовал Приказ Министерства просвещения Молдавской ССР «О переводе школ с учащимися-гагаузами на русский язык обучения». Одной из причин, затрудняющих обучение на родном языке, о которой писал сам Д.Н. Танасоглу, была проблема подготовка учительских кадров [7, с. 52]. Кроме этого, как нам кажется, для реализации столь грандиозного проекта в условиях того времени имеющихся у гагаузов человеческих, интеллектуальных и кадровых ресурсов оказалось недостаточно. Как бы то ни было, надо признать правоту Г.А. Гайдаржи, что этим был нанесен сильный удар по развитию гагаузского языка: *«Этот приказ стал на долгие годы непреодолимым препятствием на пути развития и функционирования гагаузского языка. Он стал причиной последовательного свертывания функциональной нагрузки гагаузского языка не только в сфере школьного образования»* [7].

Приобретенный опыт разработки и издания учебников оказался востребованным лишь спустя четверть века, на втором круге истории изучения родного языка: когда в 1986 году в школах с гагаузским контингентом учащихся ввели изучение гагаузского языка. После

повторного введения в школах предмета по родному языку, начиная с 1989 г., Д.Н. Танасоглу и Н.И. Бабоглу активно включаются в процесс создания нового поколения учебников по гагаузскому языку и литературе, по которым школьники обучались почти до конца столетия – до 1999/2000 гг. К этому времени уже действовали новые учебные планы, новые программы, также появились новые авторы и авторские коллективы – Василиоглу К.К., Гайдаржи Г.А. и Колца Е.К., Бабоглу И.И., Мариноглу Ф.И., Кеся М.В. Школьные библиотеки заметно пополнялись новыми учебниками, учебными пособиями и хрестоматиями. В распоряжении учителей гагаузского языка был достаточно большой и разнообразный арсенал учебной литературы, потребность в которых росла в геометрической прогрессии. Первые учебники, изданные в 1987-1996 гг., соответствовали требованиям учебно-воспитательного процесса на том этапе, и учащиеся с интересом изучали родной язык под руководством учителя. Важно отметить, что наблюдался и этнокультурный подъем среди гагаузского населения, родительского сообщества, заметно возрастало и желание изучать гагаузский язык и говорить на нем.

Общая история создания школьных учебников на гагаузском языке и по гагаузскому языку исчисляет немало лет – около 50-и. И условно её можно разделить на несколько этапов в соответствии с периодами реформ, которые проводились профильным Министерством, и, соответственно, с изданием новых учебных программ/куррикулумов и новых поколений школьных учебников. В 2000 г. был переход на новые стандарты обучения – введен Куррикулум – стали издаваться учебники нового стандарта и новой структуры. До последнего времени данный Куррикулум обновлялся, совершенствовался, модернизировался с учетом изменяющейся языковой и образовательной политики в Республике Молдова, соответственно переиздавались и учебники. В настоящее время идет переход на интегрированное обучение по родному языку, и с 2018-2019 гг. стал внедряться новый (уже 4-ое поколение), последний вариант Куррикулума [1; 2]. Справедливым становится мнение, что с «изменением языковой ситуации в регионе должны измениться и содержание предметного куррикулума, учебников, методы и приемы обучения гагаузскому языку...» [3, с. 435]. И на сегодняшний день этот вопрос настолько важен, что требует отдельного рассмотрения и глубокого изучения.

Большая заслуга первых составителей школьных учебников по гагаузскому языку и литературе в том, что при всех исторических, политических перипетиях, а также разных творческих взглядах, гагаузская интеллигенция, сплотившись, проявила организаторские качества и раскрыла свои педагогическое и методическое мастерство. Таким образом, плеяда интеллигенции конца 50-ых годов XX в. оставила не только яркие образцы художественной литературы и хорошие школьные учебники, но и внесли огромный вклад в этнокультурное образование гагаузов. Совместный научно-методический труд оказался результативным и явился плодом практического опыта лучших представителей гагаузского народа, среди которых известные имена – Танасогло Н.Г., Арабаджи Н., Танасогло Д.Н., Бабоглу Н.И. Именно они составляют созвездие гагаузских педагогов-новаторов 50-ых годов уже прошлого века, которые стояли у истоков совершенного нового вида многогранной деятельности – организаторской, творческой, лингвистической, педагогической, методической, – которую и требует составление школьных учебников. Позже практическими вопросами разработки школьных учебников по гагаузскому языку в разное время занимались Гайдаржи Г.А., Колца Е.К., Бабоглу И.И., Бабоглу Н.И., Василиоглу К.К., Столетняя А.И. и др.

В настоящее время назрела острая потребность в систематизации и обобщении накопленного теоретического и эмпирического опыта с целью создания концепции современного учебника по гагаузскому языку и литературе. И самым актуальным становится вопрос об учебниках нового поколения – с интегрированным обучением. Педагоги и специалисты видят «острую необходимость разработки методики преподавания гагаузского языка в гимназии, издании методических рекомендаций, гидов, учебников, где прослеживалась бы линия интеграции материалов языкового, речевого и литературного характера» [4, с. 183]. Надеемся, что отмеченные нами достоинства первых учебников

послужат положительным примером начинающим авторам. Самостоятельные поиски, широкие обсуждения вопроса создания учебников также помогут нынешним коллегам проявить свои таланты так же ярко и результативно, как это сделали много лет назад создатели первых учебников.

Библиография:

1. Gagauz dili hem literatura: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitcenko ; grupul de lucru: Anna Stoletneaia (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 80 p. https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_gagauza_liceu.pdf
2. Gagauz dili hem literatura: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitcenko; grupul de lucru: Anna Stoletneaia (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 100 p. https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_gagauza_gimnaziu.pdf
3. Банкова И.Д., Кочанжи Н.П. Об актуальности вопроса преподавания гагаузского языка в образовательных учреждениях региона на современном этапе // Conferința științifico-practică internațională "Știință, educație, cultură" = Международная научно-практическая конференция "Наука, образование, культура", посвященная 28-ой годовщине Комратского государственного университета: Сборник статей. Комрат: КГУ, 2019. Том 1: Экономические науки. Сельское хозяйство и перерабатывающая промышленность. Право и политические науки. Психолого-Педагогические науки. Психолого-педагогические науки. Информационные технологии, математика и физика. – С. 432-437.
4. Банкова И.Д., Кочанжи Н.П. Реализация интегрированного подхода на уроках гагаузского языка и литературы в гимназическом звене общего образования // Conferința științifico-practică internațională "Știință, educație, cultură" = Международная научно-практическая конференция "Наука, образование, культура": Сборник статей. – Комрат: КГУ, 2020. Т. 3. Психолого-Педагогические науки. – С. 182-187.
5. Банкова И.Д. Иноязычные лингвистические термины в гагаузском языке // Международная научно-практическая конференция «Международный опыт освоения иноязычных терминов». «Шетгилдік терминдерді игерудің халықаралық тәжірибесі» халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдарының жинағы (15.10.2021. on-line). Сборник статей. – Нұр-Сұлтан, 2021. – С. 22-30.
6. Библиографический указатель: Дионис Танасоглу - писатель, учитель, музыкант, драматург 07.07.1922 - 23.08.2006 = Dionis Tanasoglu - yazarı, üređici, müzikçi, dramaturg. Сост. Н.Ф. Гарчу; КГУ. – Комрат, 2022. – 20 с.
7. Булгар С., Константинова И. Гагаузские школы в Молдавской ССР в 1957-1961 гг.: история и документы. НИЦ Гагаузии им. М. Маруневич. – Комрат (E.E.-P. «Tipografia Centrală»), 2019. – 192 с.
8. Гайдаржи Г.А. Язык и культура гагаузов: вчера, сегодня, завтра // Советская Молдавия. 1990. 10 января.
9. Горячева И.А. Учебные книги К. Д. Ушинского как образец педагогической классики. 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: Издательство «Артефакт», 2019. – 304 с.
10. Грек И.Ф. К истории создания гагаузской письменности // Международная научно-практическая конференция, посвященная дню славянской письменности «Функционирование славянских и других языков и литератур в контексте языковой ситуации РМ», 11 мая 2016 г., 19 мая 2017 г. – Комрат: КГУ, 2018. – 282 p. <https://kdu.md/images/Files/sbornik-slav-pismennosti-2018.pdf>
11. Губогло М.Н. Русский язык в этнополитической истории гагаузов. – М., 2004. – 432 с.
12. Казахская традиционная игра в асыки // <https://tengrinews.kz/mixnews/igra-asyiki-simvol-detstva-voshla-spisok-obyektov-vsemirnogo-333165/>

13. Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения. Том III. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех главнейших предметов в мире и действий в жизни. Под ред. и со вступит. Статьей проф. А. А. Красновского. М., 1941. 354 с. <http://nesudobro.ru/library/book/komensky.pdf>

Учебники 1958-1962 гг.

14. Танасоглу Д.Н. Буквалык. Молдавия ССРин девлет нешприяты «Шкоала советикэ». – Кишинев, 1958.
15. Арабаджи Н., Покровская Л., Танасоглу Д. Гагауз дили: Гагауз школасынын 4-5 класслары ичин. – Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1959.
16. Бабоглу Н. Гагауз дили. VII-VIII класслар ичин. Илк колверим. Редактору Д. Танасоглу. – Кишинев, «Картя молдовеняска», 1962. – 256 с.
17. Пчёлко А.С. хем Поляк Г.Б. Арифметика. Башланкы школанын 1-жи классы ичин. Рус дилиндәп чевирдиләр Ф.А. Ангели хем И.М. Коврик. Девлет нешприяты «Картя молдовеняскэ». – Кишинев, 1960. – 135 с.
18. Танасоглу Д.Н. Гагауз дили: Башланкы школанын 1-жи классы ичин. – Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1959 (второе издание в 1960 г.).
19. Танасоглу Д.Н. Гагауз дили: Грамматика, орфография, лаф етмек илерлетмеси: Башланкы школанын хазырлык классы ичин. – Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1959 (второе издание в 1960 г.)
20. Танасоглу Д.Н. Гагауз дили: Грамматика киады: Башланкы школанын 2-жи клыссы ичин. – Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1960.
21. Танасоглу Д., Арабаджи Н. Гагауз дили. 5-6-жы класслар ичин. Икинжи колверим. Редактору Л.А. Покровская. – Кишинев, «Картя молдовеняска», 1962. 306 с.

УДК 378.2

<https://orcid.org/0000-0002-4651-4379>

<https://orcid.org/0000-0002-7807-622X>

<https://orcid.org/0000-0002-8586-550X>

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Кудрявцева Елена

кандидат педагогических наук, доцент

ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: ekudris@mail.ru

orcid: 0000-0002-4651-4379

Сазонова Ольга

кандидат педагогических наук, доцент

ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: sazonova_03@mail.ru

orcid: 0000-0002-7807-622X

Кергилова Наталья

кандидат педагогических наук, доцент

ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: kergilova@mail.ru

orcid: 0000-0002-8586-550X

Abstract. The authors of the article describe the experience of organizing and implementing pedagogical projects in the process of professional development of future specialists at the Gorno-

Altai State University. The article presents the most interesting and practice-oriented projects implemented at the university. These projects are important for the formation of professional competence of future teachers. The possibilities of the educational environment of the university, contributing to the implementation of pedagogical projects through the integration of educational programs of higher education, which allows to ensure high quality training of future specialists, are analyzed. It is the practice-oriented platforms created on the basis of the university that contribute to the formation of professional competence of future teachers aimed at self-disclosure, self-realization. The authors pay a special role to the organization of partner interactions of the teaching staff with students in the projects being implemented. According to the authors, this makes it possible to immerse yourself in an interesting, scientific, creative educational environment of the faculty and the university as a whole.

It should be noted that in changing conditions, there is a constant updating of the technology and content of education. This actualizes the need to form such an educational learning environment that helps students develop a wide range of general cultural, general professional and professional competencies. Immersion in projects of various directions contributes to the formation of competencies and skills for solving non-standard practice-oriented tasks.

Keywords: project, interactive platform, pedagogical project, distance learning, specialist, professional formation, professional development.

Модернизация профессионального образования ориентирована на повышение качества подготовки будущих педагогов. Современное образование отличается практико-ориентированной направленностью, подготовкой к научно-исследовательской деятельности, творческому подходу к педагогической деятельности, открытому к инновациям.

Образовательная среда вуза способствует созданию педагогических проектов через интеграцию образовательных программ высшего образования, что позволяет обеспечить высокое качество подготовки будущих специалистов.

Как показывает практика, в последние десятилетия увеличивается создание и развитие инновационных площадок, которые ориентированы на разработку и реализацию инновационных проектов и программ, имеющих существенное значение в профессионально подготовке.

Площадки, создаваемые на базе вуза, способствуют формированию профессиональной компетентности будущих педагогов, направленное на самораскрытие, самореализацию. Наиболее значимыми компетенциями являются: умения работать в команде, управленческие навыки и в том числе бесконфликтное общение, умение выстраивать индивидуальную траекторию, направленную на ситуацию успеха и моделирование профессионального жизненного пути [1].

Образовательная среда вуза способствует созданию педагогических проектов через интеграцию образовательных программ высшего образования, что позволяет обеспечить высокое качество подготовки будущих специалистов.

Как показывает практика, в последние десятилетия увеличивается создание и развитие инновационных площадок, которые ориентированы на разработку и реализацию инновационных проектов и программ, имеющих существенное значение в профессионально подготовке.

Площадки, создаваемые на базе вуза, способствуют формированию профессиональной компетентности будущих педагогов, направленное на самораскрытие, самореализацию. Наиболее значимыми компетенциями являются: умения работать в команде, управленческие навыки и в том числе бесконфликтное общение, умение выстраивать индивидуальную траекторию, направленную на ситуацию успеха и моделирование профессионального жизненного пути [1].

Особую роль на современном этапе играет создание партнерских взаимодействий педагогического коллектива со студентами в реализуемых проектах, что дает возможность погружаться в интересную, научную, творческую среду факультета.

На базе психолого-педагогического факультета Горно-Алтайского государственного университета реализуются проекты различной направленности: олимпиадное движение, неделя педагогики, неделя межнационального взаимодействия, деятельность волонтерского движения «Вместе в жизнь».

Для поддержки авторитета педагогической профессии, обобщение знаний по основным понятиям педагогики; рекламирование идей современной педагогической теории и практики; раскрытие креативных способностей конкурсантов и создание условий для самореализации и развития профессиональных компетенций.

Вот уже более 10 лет проводятся межрегиональные эвристические олимпиады по педагогике, которая направлена на практико-ориентированную деятельность участников и включает теоретические, практические, индивидуальные и коллективные конкурсы. Формат проведения конкурсов ежегодно меняется. Это и защита творческих проектов, отражающих современные взгляды на школу и роль учителя в ней, «Перспективы развития нашего региона»; традиционный теоретический конкурс «Умники умницы», квиз-онлайн «Эрудиты»; педагогический анализ видеосюжетов, историко-педагогический маршрут, Брейн-ринг, педагогический квест и пр.

Реализация данного научного педагогического проекта стало площадкой для эффективного сотрудничества с вузами Сибирского федерального округа.

Еще одним интересным реализуемым педагогическим проектом на факультете является традиционная «Неделя педагогики». Ее цель - повышение статуса и популяризация педагогической профессии в студенческой среде, а также повышение компетентности будущих специалистов в условиях информационного пространства.

Неделя педагогики - одна из форм профессионального становления будущих специалистов, отражающая целенаправленную, коллективную, индивидуальную, творческо-исследовательскую и практическую деятельность для успешного решения профессиональных задач в условиях подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Данный проект способствует взаимодействию коллектива преподавателей и студентов, а также формирует совместную ответственность за результаты деятельности, путем организации совместной разработки проектов, их организацию и проведение. Мероприятие позволяет сохранять традиции и творческие новации в профессиональном становлении будущих специалистов.

С 2019 года на базе психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» совместно с ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» реализуется Всероссийский социокультурный проект «Неделя межнационального взаимодействия».

Цель проекта - сохранение и передача культурного наследия и традиционных ценностей народов России. Задачей проекта является воспитание культуры межнационального взаимодействия среди учащейся молодежи. Каждый год Новосибирский государственный педагогический университет и Горно-Алтайский государственный университет на одну неделю превращается в мощную площадку для обсуждения ключевых проблем межнационального взаимодействия [5].

Проект «Неделя межнационального взаимодействия» стартует с такого мероприятия, как «Встреча с интересным человеком». Одним из гостей мероприятия стал российский актер театра и кино, заслуженный артист Республики Алтай и Республики Тыва Амаду Мамадаков.

Также в рамках данного проекта среди студентов проводится интеллектуальная игра «Брейн-ринг», которая является определённой платформой для создания необходимых условий для полноценного интеллектуального развития и самосовершенствования студентов через игровую деятельность [5].

Большую роль в профессиональном становлении играет участие в студенческих научно-практических конференциях, проводимой в рамках Недели межнационального взаимодействия (Актуальные проблемы межнационального общения, Диалог культур и толерантность общения). Ведь такая форма позволяет будущим педагогам презентовать результаты своих исследований и что немаловажно – познакомиться с исследованиями и учебно-методическими разработками студентов и преподавателей.

Неделя межнационального взаимодействия по традиции завершается фестивалем национального студенческого творчества «Весна в Сибири», в котором принимают активное участие представители разных народов и национальностей, что непосредственно является живым примером национального богатства нашего государства.

Н.В. Кергилова является одним из организаторов проекта международного брифинга «Диалог культур и толерантность общения» (Россия-Узбекистан-Казахстан). Это площадка для обсуждения вопросов формирования этнокультурной компетентности в процессе профессиональной подготовки, опыты организации межнационального взаимодействия в молодежной среде [6].

На факультете активно развивается практика организации добровольческой деятельности. В 2017 г. создан волонтерский центр ГАГУ. Студенты и преподаватели активно участвуют в организации и проведении добровольческих мероприятий в вузе и регионе. Цель этой работы заключалась в приобретении опыта волонтерской работы и затем самостоятельно работать в молодежной студенческой среде. Основные задачи, которые поставило перед собой добровольческое движение, связаны, с одной стороны, с их практико-ориентированной профессиональной деятельностью, а с другой стороны с формированием социальной активности студенческой молодежи [2].

В 2018 году на территории Республики Алтай впервые состоялся Международный научно-практический форум «Добровольчество как ресурс и механизм повышения социальной активности молодежи в современном Российском обществе». Форум проводился при финансовой поддержке проекта РФФИ №18-413-041003 р_г. [4].

По мнению организатора Форума Е.Ю. Кудрявцевой «он явился «точкой роста» для дальнейшего системного развития добровольческого движения на территории Республики Алтай» [4]. Он дал возможность обсуждения различных предложений по совершенствованию и развитию научно-методической базы добровольчества; затронул вопросы относительно проведения социологических опросов и исследований, которые имеют важное значение в изучении вопроса развития добровольчества; затронул вопросы организации международного сотрудничества с организациями по добровольчеству. Участники Форума обсудили вопросы, касающиеся информационного взаимодействия, обмена опытом в сфере добровольческой деятельности. Важным моментом было обсуждение вопросов связанных с популяризацией идей, практик добровольческой деятельности, организации и проведения общероссийских добровольческих акций [6] и работающие в единой сети; подготовка специалистов, которые активно занимаются добровольческой деятельностью.

Результаты форума были представлены в сборнике статей Международного научно-практического форума «Добровольчество как ресурс и механизм повышения социальной активности молодежи в современном Российском обществе»: сборник статей по материалам I Международного научно-практического форума [4].

Одной из форм привлечения студентов к научной работе и развития у них навыков исследования является деятельность научного студенческого общества (СНО). Студенческое научное общество - студенческое объединение, включающее на добровольных началах студентов вуза, активно участвующих в научно-исследовательской работе и организации научных мероприятий.

По мнению авторов Гаврина А.С., Ребышева Л.В. «Студенческое научное общество - одна из форм самоорганизации студенческой науки на факультете, основной целью которой является содействие процессу развития студенческой науки Создание студенческого научного

общества – это результат студенческой инициативы, стремления учащихся к самостоятельности, научно-исследовательской и организаторской работе, желания стать квалифицированными и успешными специалистами» [3].

На базе психолого-педагогического факультета в 2014 году было организовано студенческое научное общество, которое имеет название «СНО ППФ» и действует на факультете по настоящее время.

Ежегодно состав Совета обновляется, уходят выпускники, на их место принимаются новые члены из числа студентов 1-2 курсов. Как начинать работу с ними, как сплотить дружный творческий коллектив? На этот вопрос кураторы факультета, занимающиеся с ребятами научно-исследовательской деятельностью, нашли свое решение, в начале учебного года проходит торжественное посвящение юных исследователей в ряды СНО ППФ. Другим направлением нашей работы является вовлечение студентов в организацию и проведение «Недели науки». Мы используем различные форматы вовлечения студентов в работу научного общества. Наиболее интересной стала неделя науки, когда совет СНО, совместно с куратором, проводит методологический семинар для начинающих исследователей «Первые шаги в науку».

В тоже время, в меняющихся условиях происходит постоянное обновление технологии и содержания образования. Это актуализирует необходимость формирования такой среды обучения, которая помогает развивать у студентов широкий спектр общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Погружение в проекты различной направленности способствует формированию компетенций и навыков для решения новых сложных социально-педагогических задач.

Краснова, Г.А. отмечает, «Первая половина 2020 г. из-за пандемии новой коронавирусной инфекции привела к возникновению новых моделей взаимодействия между обучающимися, образовательными организациями и преподавателями, что привело к переходу на обучение в режиме онлайн» [4]. Одним из самых эффективных видов дистанционного обучения стал онлайн-формат на платформах Zoom, Skype, Moodle.

Наиболее востребованными и эффективными стали такие формы как: электронная почта (e-mail), чат-технология (chat), аудиоконференции, видеоконференции, вебинары (webinars).

Впервые в ноябре 2020 г. на психолого-педагогическом факультете прошла XI Межрегиональная (эвристическая) дистанционная олимпиада по педагогике «Педагогические ориентиры современности» с использованием онлайн платформы Moodle [7].

Все конкурсные задания проводились в онлайн формате, взаимодействие между организаторами олимпиады, руководителями и участниками команд осуществлялось посредством аудиоконференций, видеоконференций. В 2021 году проведение дистанционной олимпиады по педагогике стала традицией. Была организована и проведена XII Межрегиональная (эвристическая) дистанционная олимпиада по педагогике «ФОРСАЙТ-ПЕДАГОГИКА». Одними из наиболее интересных конкурсов, по мнению, участников были конкурсы:

- домашнее задание «Ed-Lab»: «Настольный класс» (командный конкурс), где команды моделировали и представляли настольную игру в реальном режиме;

- онлайн квест «В лабиринте педагогических идей», где в созданных виртуальных комнатах участники выполняли педагогические задания.

В 2021 году в онлайн формате была проведена Неделя педагогики. Участниками педагогического батла стали студенты 1 курса, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Программа батла включала такие конкурсы как: «Ed-Skill: Педагогическая мастерская», «Ed-Word: Полигистор» и др.

Таким образом, опыт реализации педагогических проектов в процессе обучения в Вузе является мощной площадкой для профессионального становления будущих специалистов в современных условиях. Несмотря на успешность реализации проектов в режиме офлайн, мы смогли достаточно быстро перестроиться на организацию проектов в режиме онлайн.

Благодаря возможностям современных технологий процесс реализации проектов не прерывается, но даже становится более разнообразным. Это мобилизует и дает дополнительные возможности при реализации проектов в современном информационно-коммуникативном пространстве. Педагогу предстоит научиться более мобильно и интерактивно работать со студентами.

Библиография:

1. Белошапка, Р. А. Внеучебная деятельность как фактор формирования профессиональных компетенций студентов / Р.А. Белошапка // Вестник Сургутского государственного педагогического университета – 2017. – №1 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneuchebnaya-deyatelnost-kak-faktor-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentov> (дата обращения: 02.09.2022).
2. Кудрявцева, Е. Ю. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности студенческой молодежи / Е. Ю. Кудрявцева, Н. В. Кергилова // ЦИТИСЭ. – 2017. – № 2(11). – С. 12. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29461687> (дата обращения: 15.04.2022).
3. Гаврин, А. С. Развитие студенческой науки в современных условиях / А. С. Гаврин, Л. В. Ребышева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1487. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25325233> (дата обращения: 15.10.2022).
4. Добровольчество как ресурс и механизм повышения социальной активности молодежи в современном Российском обществе: сборник статей по материалам I Международного научно-практического форума, Горно-Алтайск, 01–04 июля 2018 года. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2018. – 163 с. – ISBN 978-5-91425-159-5. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36261449> (дата обращения: 22.09.2022).
5. Касенова, Н. Н. Формирование и развитие культуры межнационального общения у представителей коренных народов Сибири в процессе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе / Н. Н. Касенова, Н. В. Кергилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-3. – С. 115-123. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25658065> (дата обращения: 22.11.2022).
6. Кергилова, Н. В. Диалог культур как одно из условий сотрудничества между вузами в рамках недели межнационального взаимодействия / Н. В. Кергилова, Н. Н. Касенова, Э. Т. Акунова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 12 февраля 2020 года. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2020. – С. 81-85. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43920048> (дата обращения: 22.12.2022).
7. Краснова, Г. А. Состояние и перспективы дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 / Г. А. Краснова, А. О. Полушкина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2021. – Т. 18. – № 1. – С. 36-44. – DOI 10.22363/2312-8631-2021-18-1-36-44. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45609158> (дата обращения: 22.12.2022).
8. Концептуальные подходы к совершенствованию и развитию законодательства в области добровольчества. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/375/668.php>
9. Кудрявцева Е.Ю. XI Межрегиональная (эвристическая) дистанционная олимпиада по педагогике «Педагогические ориентиры современности» / Е.Ю. Кудрявцева, О.К. Сазонова // Горно-Алтайский государственный университет : официальный сайт. – Горно-Алтайск, 2022 - URL: <https://www.gasu.ru/university/news/9782/> (дата обращения: 22.12.2022).
10. Кергилова Н.В. Международный брифинг «Диалог культур и толерантность общения» // Горно-Алтайский государственный университет : официальный сайт. – Горно-Алтайск,

2022 – URL: https://www.gasu.ru/university/news/9961/?sphrase_id=70368 (дата
обращения: 22.12.2022).

УДК 372.461 [https://orcid.org/
0000-0003-1895-4470](https://orcid.org/0000-0003-1895-4470)

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И ЕЁ МЕСТО В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Курачицки Анжела,
доктор пед. наук, конференциар, КГПУ
им. И. Крянгэ, Молдова
acuracitchi@gmail.com
orcid id: 0000-0003-1895-4470

Abstract: The modern approach to learning correlates with the changes taking place in society and education. Particularly important is the intensification of the intellectual activity of pupils, contributing to the expansion of knowledge about the world and the formation of its integrity through transdisciplinarity. In the light of the curriculum requirements of 2018 in the Republic of Moldova, the promotion of a transdisciplinary approach is highlighted, which is aimed at deep penetration of knowledge from different subject disciplines into the content of Russian language and literature lessons. Given the advanced position, various types of work are taken into account that update the information that is not the subject of study of the discipline Russian language and literature in primary school, but is successfully used in the context of teaching and the formation of the knowledge component of the educational process.

Keywords: transdisciplinarity, integration, transdisciplinary approach, holistic (transsubject) knowledge, transdisciplinary teaching.

Современный подход к обучению соотносится с изменениями, происходящими в обществе и образовании. Тенденция формирования личности человека в контексте требований гуманизации, сосредоточенности на потенциале обучаемого и актуализации его витагенного опыта – те немногие составляющие образования на современном этапе, которые меняют процесс приобретения и построения учебного знания, его применения в контексте решения учебных задач и интеграции в жизненное пространство.

«Трансдисциплинарность — это новый уровень интеграции (в отличие от межпредметности, многопредметности), который не ограничивается междисциплинарными отношениями, а формирует знание без строгих границ между дисциплинами» [5].

Иерархия процесса интеграции соотносится с понятиями внутрипредметности, межпредметности, многопредметности и трансдисциплинарности.

Внутрипредметная интеграция позволяет углубить содержание изучаемой дисциплины, осуществляя опережающее обучение или дальнейшее повторение изученного. Целью межпредметной интеграции является органичное соединение как минимум двух предметов. Ярким примером такой интеграции является *Русский язык и литература* в начальной школе (согласно требованиям нормативных документов РМ об интеграции учебных дисциплин), когда на текстовой основе изучаются все языковые явления. Многопредметная (мультипредметная) интеграция раскрывает особенности блочной передачи информации в содержании дисциплины, где каждый блок сохраняет относительную самостоятельность, но целостное представление блоков формирует суть самой дисциплины. В организации трансдисциплинарной интеграции происходит углубленное изучение одной темы информационными средствами большого числа дисциплин. Реализовать такой вид

интеграции можно через организуемые в пространстве школы трансдисциплинарные дни, курсы по выбору или факультативные занятия.

По мнению Склифос Л., «трансдисциплинарность означает не только преодоление дисциплинарных границ и возникновение новых научных тандемов, ее сущность в кооперации познавательной деятельности и инновационной, в результате которой возникает новое системное качество» [6, с.39].

Термин *трансдисциплинарность* впервые был рассмотрен швейцарским ученым Жаном Вильямом Фрицем Пиажэ в 1970 г. в процессе организованных дискуссий с Э. Янчем и А. Личнеровицем по вопросам межпредметности. Как следствие было выдвинуто предложение о рассмотрении трансдисциплинарности как более высокого этапа исследований, который следует за междисциплинарным. Активное обсуждение трансдисциплинарности в мировой науке началось с середины 80-х гг. XX в. К 2013 году проблемами трансдисциплинарной методологии стали заниматься учёные разных стран.

Понятие трансдисциплинарности нашло свое отражение и в официальных международных документах, например во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в., принятой участниками международной конференции в октябре 1998 г. в Париже. В частности, в статье 5 (а) указывается, что «Необходимо поощрять и укреплять новаторство, междисциплинарность и трансдисциплинарность программ, преследуя долгосрочную перспективу, ориентированную на достижение целей и удовлетворение потребностей в социальной и культурной сферах» [2].

Лидер современного направления трансдисциплинарности в Западной Европе Басараб Николеску (международный центр исследования трансдисциплинарности, Париж) трактует трансдисциплинарность как единство фактологического, ментального и лингвистического уровня исследований явлений природы [1, с.47-48].

Фактологический уровень обеспечивается отбором фактов о предмете разговора из разных областей знаний. Ментальный уровень связан с осмыслением воспринятой информации, позволяющей выстроить образы и представления, которые формируются под влиянием установок к запоминанию информации. Лингвистический уровень нацеливает на использование информации в контексте различных видов человеческой деятельности, где данная информация важна для получения ответов на поставленные вопросы, для организации научного поиска, для расширения информации, которой уже владеет человек.

Согласно Б. Николеску как одного из ведущих теоретиков концепции трансдисциплинарности, она базируется на следующих положениях. Во-первых, отдельные области знаний изучаются отдельными дисциплинами, в то время как трансдисциплинарная методология ориентирует на формирование целостного знания информацией сразу из нескольких дисциплин. Во-вторых, получаемые знания по различным дисциплинам не противопоставляются, а синтезируются по принципу дополнительности. В-третьих, трансдисциплинарность предполагает сближение и проникновение научных дисциплин и методов.

Трансдисциплинарный подход — это способ расширения горизонта научного мировоззрения в рамках естественнонаучной картины мира, посредством реализации интегративных тенденций дисциплинарных, междисциплинарных и мультидисциплинарных знаний и моделей объекта [4].

Внедрение трансдисциплинарного подхода в практику образования учебных заведений осуществляется для реализации различных целей.

1. Формирование целостного влияния на все личностные сферы, обеспечивая связь познавательной и эмоциональной сторон образования.

2. Превращение процесса обучения в органическую часть жизни. Холистическое образование, построенное как обучение в соответствии с законами природы, где все взаимосвязано и изменчиво провозглашает отсутствие границ между специально организованными занятиями и повседневностью. Предполагается, что «обучение должно быть

построено на открытости, интересе к жизни, радости существования, гибкости, умении разрешать конфликты, объединении с окружением» [3].

3. Раскрытие целостности знания в разработке новых образовательных подходов.

4. Развитие парадоксального (диалектического) мышления как процесса мыслительной деятельности, в ходе которой появляются новые знания, а совмещение несовместимых суждений и фактов способствует созданию нестандартных идей.

Учебная дисциплина *Русский язык и литература* в начальной школе с момента появления куррикулума (1998) в Молдове рассматривается как пример межпредметной интеграции двух дисциплин – русского языка и литературы, а основной формой проведения является интегрированный урок.

Потребность в возникновении интегрированных уроков объясняется целым рядом причин.

- Предметы школьного цикла, направленные на изучение отдельных явлений часто не дают представление о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты.
- Форма проведения интегрированных уроков нестандартна, интересна.
- Использование различных видов работы, чередующихся друг с другом в течение урока, поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить об эффективности уроков [8].
- Интегрированные уроки раскрывают значительные педагогические возможности: за интегрированный урок, объединяющий два и более предмета, можно успеть выполнить заданий больше, чем на отдельном уроке каждой предметной дисциплины.

Межпредметная интеграция дисциплины позволяет построить процесс формирования языковых знаний учащихся на уровне текста, формируя коммуникативную компетенцию учащихся.

В свете куррикулумных требований 2018 года выделяется продвижение трансдисциплинарного подхода [6, с.7], нацеленного на глубокое проникновение знаний из разных предметных дисциплин в содержание уроков русского языка и литературы.

Учитывая выдвинутое положение, во внимание принимаются следующие виды работ, актуализирующие информацию, не являющуюся предметом изучения дисциплины *Русский язык и литература*, но успешно используемую в контексте преподавания и формирования знаниевой составляющей учебного процесса.

1. На этапе подготовки к восприятию текста или после прочтения, следует обнаружить ситуации из текста в окружающем мире и выразить к ним отношение.

2. Связать изучаемую тему урока (речевую или языковую) с информацией страноведческого компонента, приближающей к традициям и культуре народа страны проживания.

3. Ввести в содержание урока познавательную информацию, которая повлияет на дальнейший поиск и изучение новой информации, синтезируемой по принципу дополнительности.

4. Ответить на поставленные вопросы перед прочтением произведения (догадайтесь по названию, о чём будет говориться в тексте?), на основе собственного опыта, собственной интеграции знаний.

5. Спрогнозировать будущие действия героев как продолжение содержания текста с учетом анализа и констатации того, что в жизни подобные мотивы и поступки, описанные в тексте, ведут к определенным последствиям. В данном случае происходит актуализация всех составляющих сформированного ранее знания.

6. Размышлять о понятиях окружающего мира в контексте читаемого текста, позволяющих выбрать отдельную характеристику ранее сформированного транспредметного знания.

7. Синтезировать информацию из различных текстов и создать целостное представление о предмете разговора.

8. Сопоставить информацию из различных текстов разных авторов для установления противоречивости целостного знания.

При эффективном трансдисциплинарном преподавании русского языка и литературы в начальной школе надо учитывать ряд условий.

- Необходимо выявлять трудности, которые возникают у учащихся при усвоении информации, формирующей целостное знание. Выходом является хорошо адаптированная информация текстов (замена сложных понятий доступными для восприятия, уход от конструкции сложных предложений и т.д.)

- Следует провести отбор методов и форм для развития у учеников структурного мышления, среди которых мини-исследования, проекты, алгоритмы, диаграммы, чтение таблиц, соотносимые как с чтением художественных, так и нехудожественных текстов.

- Целенаправленно осуществлять формирование у детей умения использовать фундаментальные мыслительные операции, содействующие междисциплинарному подходу: анализ и синтез, классификацию, систематизацию и иерархизацию, которые могут быть реализованы в содержании предлагаемых упражнений на уроках русского языка и литературы.

Организуемый подход к обучению на уроках русского языка и литературы в указанном направлении с учетом предлагаемых условий и видов работ предполагает глубокую интеграцию, сосредотачиваясь на проблемах реального мира в повседневных контекстах, преследуя развитие компетенций для жизни; призывает к созданию связей между разрозненными компетенциями / единицами компетенций в разных дисциплинах (важно больше не фокусироваться на отдельных предметных дисциплинах, а превосходить их, подчиняя ребенка).

Трансдисциплинарность – это новый подход не только к содержанию, но и к организации всего процесса обучения. С его помощью у учащихся развивается целостный взгляд на мир и жизнь, основательно усваиваются ценности разных уровней и лучше осознаются цели и средства их достижения. Организация преподавания таким образом позволяет углубить содержание того, что уже было изучено учеником, постепенно расширить границы формируемого знания.

Использование трансдисциплинарного подхода в процессе обучения формирует целостное видение ребенком проблем. Происходит актуализация полученных ранее знаний для обеспечения функциональности информации. Такой подход к обучению способствует мобильности мышления, а знания сохраняются дольше, поскольку рассматривается их многократное использование в контексте преподавания различных дисциплин.

Трансдисциплинарность способствует оптимизации образовательного процесса, предлагая динамичный подход усвоения знаний, приобретения значимых умений, интеллектуальное развитие учащихся, а также, рост школьной продуктивности.

Библиография:

1. Nicolescu V. Transdisciplinarity – Theory and Practice (Ed.). Hampton Press, Cresskill, NJ, USA, 2008, p. 47–48.
2. ВСЕМИРНАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. 9 октября 1998 года // <https://docs.cntd.ru/document/901839539> (дата обращения: 02.02.2023).
3. Кабрин В.И. Холистическая модель когнитивно-ноэтического развития личности // <https://psy.su/feed/10258/> (дата обращения: 04.02.2023).
4. Максимова Б.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. - М.: Просвещение, 1987.
5. Мокий В.С., Лукьянова Т.А. Трансдисциплинарность: стереотипы, подходы и направления // <https://cyberleninka.ru/article/n/transdistsiplinarnost-stereotipy-podhody-i-napravleniya/viewer> (дата обращения: 05.02.2023).

6. Начальное образование: Национальный куррикулум / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова. – Кишинэу: Luceum, 2018.
7. Склифос Л. Меж-/трансдисциплинарный подход к изучаемому материалу – контекст для формирования компетенций: Учебное пособие //Методологический тренинг для лицейских дидактических кадров /Министерство просвещения Республики Молдова. Проект Качественное образование в сельской местности Молдовы// <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RU.pdf>, с.39-44. (дата обращения:05.02.2023).
8. Черникова И. В. Междисциплинарные и трансдисциплинарные методологии и технологии современной науки: Учеб. пособие. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2018.

УДК 378.046.4

<https://orcid.org/0000-0001-6762-1686>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН СЕРВИСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПРЕСС-ОЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Куртева Оксана Викторовна,

доктор, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

oxana-curteva@mail.ru

orcid id: 0000-0001-6762-1686

Abstract. At the present time, with the transition of the education system partly in the distance learning format, it becomes relevant to review and adapt the basic principles of the organization of the system of control of educational results in higher education institution. The control of learning outcomes and their corresponding correction is one of the components of didactics. Modern achievements in the field of informatization of the educational process contribute to the emergence of new approaches in the organization of control and self-control, evaluation of educational results

Keywords: education, control, test, online testing

В настоящее время, с переходом системы образования частично в дистанционный формат обучения, все более актуальным становится пересмотр и адаптация основных принципов организации системы контроля образовательных результатов в высшем учебном заведении. Контроль результатов обучения и соответствующая их коррекция – один из компонентов дидактики наряду с такими элементами, как: цели, содержание, методы, формы организации и средства обучения.

Организация процесса оценивания образовательных результатов студентов включает разнообразные инструменты, позволяющие выявить сформированные знания и умения обучающихся при условии комплексного применения соответствующих ресурсов. Одним из таких инструментов является тестирование как форма контроля, которое является достаточно объективным способом определения уровня сформированности знаний, умений и навыков. В свою очередь, компьютерные системы тестирования позволяют не только освободить преподавателя от рутинной работы в ходе экзамена и промежуточном оценивании в традиционном учебном процессе, но и привнести разнообразие, повысить интерес и мотивацию студентов к изучаемому предмету. Возможность автоматизации обработки результатов, объективность контроля и оперативная проверка качества подготовки большого числа обучающихся - еще одно из основных преимуществ применения онлайн тестирования.

В контексте рассматриваемой темы отметим, что итоговый тест, как простой, быстрый и эффективный метод формирующего оценивания, используют по окончании изучения образовательной дисциплины или ее раздела. Применяя формат онлайн тестирования, педагог имеет возможность вариативного использования различных типов вопросов или действий, заложенных в содержание теста. Существуют тесты множественного выбора, на выбор «да/нет», короткий письменный ответ, соответствие, заполнить пробел и ряд других. С точки зрения реализации в группе студентов, итоговые задания должны быть краткими, не двусмысленными, побуждать к самоконтролю. Возможен и вариант, когда преподаватель начинает занятие с итогового теста предыдущего раздела в целях актуализации опорных знаний обучающихся.

В распоряжении педагога в настоящее время имеется множество цифровых инструментов для сбора важных данных об успеваемости студентов. Представим обзор некоторых инструментов оценивания, с помощью которых можно получить объективные сведения относительно уровня сформированности знаний обучающихся.

ONLINE TEST PAD - универсальный конструктор, с помощью которого можно решать разнообразные учебные задачи в цифровом формате: опросы, тесты, кроссворды, логические игры, сканворды, диалоговые тренажеры [1]. Также позволяет педагогу создать авторскую платформу для дистанционного обучения. Online Test Pad, известный как сервис для организации и проведения тестирования, благодаря разработчикам, стал системой дистанционного обучения. Online Test Pad представляет собой площадку для создания онлайнкурсов с целым списком полезных инструментов, возможностью добавлять текст и видео, проводить тестирования

Конструктор тестов QUIZZZ, который поддерживает интеграцию изображений и аудиофайлов, позволяет вводить математических формулы, использовать библиотеки уже созданных сообществом тестов. Данный сервис отлично применяется и для создания онлайн-викторин, в том числе и при использовании мобильных устройств, что особенно удобно при организации смешанного обучения.

Сервис QUIZLET помогает создавать удобные флэш-карточки с картинкой или без для ввода или закрепления лексических понятий, что позволяет тренировать навыки как чтения, говорения, аудирования и письма.

КАНООТ – цифровой ресурс для организации онлайн-викторин, тестов, опросов, образовательных мини-игр. Данный инструмент включает несколько режимов, каждый из которых решает разные учебные задачи в ходе тестирования. Также есть возможность отследить персонально, кто из обучающихся с каким результатом прошел тест и за какое время. Специальный режим PRACTICE помогает в финале прохождения всех вопросов проработать ошибки [3].

Сервис CORE, предназначенный для конструирования образовательных материалов. Платформа CORE позволяет удобно организовать не только объяснение новой темы, но и использовать различные формы контроля качества усвоения. Core – это онлайн-платформа конструирования образовательных материалов и проверки знаний с обратной связью и электронным журналом, а также позволяет автоматизировать проверку домашних заданий, срезов и контрольных работ.

Рассматривая возможности тестирования в цифровом формате, следует отметить и виртуальную платформу Moodle - модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. Данная платформа является системой управления содержанием образовательного сайта и обладает всеми возможностями полноценной организации образовательной деятельности. Следует отметить, что учебная среда Moodle специально была разработана не программистами, а преподавателями дистанционных курсов, что обеспечивает доступность ее освоения любым преподавателем. В набор элементов дистанционного курса входят:

- глоссарий;

- анкетный опрос;
- задание (вид деятельности студента);
- форум (для реализации технологий сотрудничества);
- wiki (для коллективного редактирования текстов);
- лекция (обеспечивает пошаговое изучение учебного материала);
- семинар;
- тест;
- и другое.

Тесты и опросы в составе курса на Moodle – это инструменты, посредством которых можно решить следующие задачи:

1. Комплексно проверять уровень сформированности знаний, умений по широкому спектру вопросов.
2. За счёт автоматизации сократить время, которое педагог тратит на проверку знаний.
3. Организовать контроль на всех этапах обучения.

Помимо многочисленных возможностей, платформа Moodle позволяет встраивать интерактивные задания, разработанные в формате тестирования с применением описанных выше цифровых инструментов. Таким образом, все тесты, разработанные в рамках изучаемой дисциплины, сосредоточены в самом курсе, размещенном на платформе, что позволяет получить доступ к необходимому инструменту в нужное время.

При проведении практических (семинарских) занятий преподаватель может применять индивидуальную или коллективную формы работы, или их комбинацию. Предложенные формы работы носят рекомендательный характер. Активные формы работы на практических (семинарских) занятиях преподаватель может изменять и дополнять в зависимости от уровня подготовки студентов. Подобные изменения можно вводить по всем темам курса.

Итак, современные достижения в области информатизации образовательного процесса способствуют появлению новых подходов и в организации контроля и самоконтроля, оценивания образовательных результатов, повышая качество обучения и ориентируют студентов на умение самостоятельно добывать знания и применять их на практике [2]. Вместе с тем, стоит принять во внимание, что хоть онлайн-образование – это необходимая форма современного образования, но не в качестве формы, которая заменяет классическое офлайн-образование, а как дополнительная опция расширения образовательных возможностей в ходе получения классического образования.

Библиография:

1. Аствацатуров Г.О. Как использовать конструкторы тестов и викторин в условиях удалёнки. Режим доступа: <http://didaktor.ru/kak-ispolzovat-konstruktory-testov-i-viktorin-v-usloviyax-udalyonki/>
2. Венков С. С. Компьютерное тестирование: проблемы и перспективы / С. С. Венков // Информационные и коммуникационные технологии как инструмент повышения качества профессионального образования: материалы 3-й Международной Интернет-конференции, 15-25 декабря 2006 г. - Екатеринбург: РГППУ, 2007. - С. 179-183.
3. Куртева О.В. Виртуальная образовательная среда в повышении качества образования в высшей школе: обзор онлайн-сервисов // Ученые записки ИУО РАО, 2018. С.92-95. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38207136>

УДК 378.046.2

<https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>

<https://orcid.org/0000-0003-4924-4842>

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Ткач Любовь,

доктор педагогики, конференциар

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.ru

orcid id: 0000-0003-4924-4842

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of forming the abilities to self-education among university students, presents a variety of approaches to self-education as a form of cultural self-improvement of personality and substantiates the role of project activity in activating the self-educational activity of students. Self-educational activity of students is considered as a component of lifelong learning and an adaptive condition for professional-pedagogical activity in modern educational institutions.

Keywords: continuous education, ability to self-education, self-educational activity, educational project, ethnographic club

Модернизационные процессы в системе образования требуют от педагогов постоянного пересмотра своих профессиональных взглядов и позиций, полного или частичного отказа от имеющегося педагогического опыта и стереотипов, стимулируют к освоению новых знаний, современных технологий и внедрению инновационных педагогических идей в практику педагогической деятельности. В качестве приоритетной задачи формулируется необходимость развития кадрового потенциала в сфере науки и образования и формирование системы непрерывного образования, структурным элементом которого выступает самообразование.

Проблема самообразования и готовности педагога к нему активно начала изучаться в 60-70-х гг. прошлого столетия. В научных работах педагогов, психологов, философов, социологов (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, А.К. Громцева, В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко, А.Ю. Козырева, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, А.Э. Симановский, С.Д. Смирнов, Г.Д. Чистякова, Н.М. Яковлева и др.) самообразование представлено как деятельность и как процесс личностного саморазвития.

Термин *самообразование* можно трактовать с двух позиций: в широком и узком смысле. Самообразование в узком смысле слова носит практическую направленность и его можно представить, как синоним понятий самонаучение, самообучение. Более широкий, гуманистический смысл самообразования сопряжен с пониманием как образовыванием себя, то есть сознательное созидание своей личности, ее «строительство». В таком понимании самообразованию присуща психологическая и культурологическая функция. При встрече с культурой, в диалоге с ней у человека совершенствуется интеллект, память, он меняет всю структуру своей личности (В.С. Библер). Если самообразование представить, как форму культурного самосовершенствования личности, то оно направляется в область приобретения и уточнения общих профессионально-личностных идей, преодоления профессиональной замкнутости.

Содержание и эффективность самообразования в современной культурной ситуации определяют социокультурную независимость и самостоятельность личности педагога. По мнению Н.А. Моревой, деятельность по самообразованию начинается тогда, когда у личности сформирована «способность рефлексировать свои поступки, общественно значимого целеполагания, когда происходит так называемое самоопределение личности, которое тесно связано с процессом личностного роста индивида» [6]. Способность к самообразованию характеризуется уровнем развития самостоятельности, который сопряжен у педагога с высокой степенью компетентности. Закономерности процесса самообразования обусловлены устремлением педагогов к реализации своих образовательных потребностей, которые необходимы профессионалу для нормального функционирования. То есть они определяют характер, структуру и меру нуждемости педагога в новых направлениях, видах, формах профессиональной деятельности и совершенствовании в них своего педагогического мастерства.

Деятельность по самообразованию или самообразовательная деятельность предполагает сформированность «самообразовательной компетентности» [3].

Концепции самообразования исследователей В. Прокопюк и В.Г. Воронцовой отражают роль гуманитарно-аксиологического подхода к изучению проблем профессионального развития педагога, а именно теории ценностей духовной жизни и культуры, личности и общества, теории среды. Основываясь на данном подходе, Э.М. Никитин при разработке концептуальных основ системы дополнительного педагогического образования, формулирует общие цели повышения квалификации педагогов: повышение уровня профессиональной компетентности, педагогического опыта; удовлетворение потребности в самообразовании; расширение ценностных гуманистических представлений; расширение общекультурного и социального кругозора; развитие творческой активности и стремления к инновационной деятельности; формирование у педагогов навыков научно-исследовательской работы и создание условий для их непрерывного образования [7, с. 43].

Дальнейшее развитие общая теория самообразовательной компетентности педагога получила в исследовании Р.С. Бондаревской, которое выполнялось в русле ведущих положений акмеологии Н.В. Кузьминой. Р.С. Бондаревской были расширены теоретические знания о возможностях проектирования педагогом достижения своего индивидуального «акме» в процессе образования, самообразования, самовоспитания, самовыражения и самоутверждения как единого процесса профессионально-личностного совершенствования. Исследователь разработала методiku построения обучающего педагогического проекта, на основе реализации базовых взаимосвязей структурных компонентов деятельности и ее функциональной психологической системы в условиях формального образования и самообразования [1 с. 8].

Н.А. Морева, М.Л. Ханина [6] раскрывают особенности педагогического самообразования в контексте становления педагогического мастерства и представляют его в качестве «процесса совершенствования педагогического мастерства на основе самообразования; как способ улучшения, расширения и повышения качества педагогического процесса» и подчеркивают необходимость овладения педагогом навыками самообразования. Учеными осуществлен анализ взаимосвязей таких понятий как «самообразование, самообучение, «Я-концепция», самосовершенствование, самопознание, личностный рост, профессиональный рост, рефлексия», выделены критерии их сформированности и определены возникающие барьеры к самообразованию.

В научно-методической литературе представлены преимущественно следующие виды педагогического профессионального самообразования: общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое, которые понимаются как разновидности самостоятельных занятий, различающихся по ряду признаков:

- целенаправленность – наличие или отсутствие плана (программы) самообразования, нацеленной на достижение определенного профессионального результата;

- внешнее руководство – уровень участия руководителя/преподавателя;
- форма учебной работы – индивидуальная или групповая;
- содержание самообразования – профессиональное, непрофессиональное;
- социальная цель самообучения – карьерный рост, осознание необходимости изменения содержания/технологии образования, изменения личностных установок, решение субъективных проблем и др.

Следует уточнить, что самообразование – это, прежде всего, индивидуально-личностный процесс целенаправленного и систематического улучшения, совершенствования себя и своей профессиональной деятельности. Самообразование позволяет педагогу расширить и углубить свой уровень теоретических знаний, совершенствовать имеющиеся и приобретать новые профессиональные навыки и умения в контексте современных требований психолого-педагогических наук.

Существуют различные подходы к классификации стадий самообразования, но общая его характеристика сводится к определению в качестве динамического и непрерывного процесса. Способность к самообразованию (самообразовательная компетентность) формируется постепенно, она определяется психологическими и интеллектуальными показателями каждого отдельного обучающегося и во многом зависит от условий, обеспечивающих мотивацию к самообразованию и его содержательное наполнение [9]. Создание таких условий и оказание действенной помощи в самообразовании студентов, в приобретении знаний, умений, навыков и компетенций должно стать важнейшей функцией образовательного процесса в вузе.

Реализации обозначенной функции способствует использование нами в педагогическом процессе образовательного проекта «Народоведение страны» [8]. Для реализации целей и задач проектной деятельности [2] в 2022-23 учебном году со студентами профиля подготовки Преподавание истории в доуниверситетских учреждениях нами в качестве формы учебной работы был использован виртуальный «Этнографический клуб». Мы исходили из того, что в профессиональной подготовке студентов следует использовать те формы, которые способствуют личностному развитию обучающихся и их способности к деятельности на основе самостоятельно выбираемого направления и присвоения «знаний, которые человек считает для себя необходимыми» [4]. Первоначальная идея при определении содержания самостоятельной работы обучающихся в процессе изучения дисциплины «Педагогика многообразия» состояла в том, что учителя-историки должны владеть знаниями истории той местности, в которой они живут и работают, и умело их использовать в своей профессиональной деятельности.

Основная цель создания этнографического клуба в школе состоит в изучении, сохранении и распространении истории и культуры народов, проживающих в регионе. На территории АТО Гагаузия, как и в Республике Молдова, проживают люди разных национальностей и их отличительной особенностью является стремление к традиционному укладу жизни, взаимоуважению народных традиций и обычаев. Учителю самому необходимо в них ориентироваться, уметь организовать работу с учениками таким образом, чтобы изучение этнографического материала стало интересным и увлекательным путешествием по стране, в которой ты живешь, а затем и по всемирно известным местам.

Для сбора информации студентам была рекомендована технология этнографических экспедиций (сплошное или выборочное обследование). В нашем случае им было предложено в ходе самостоятельной работы по освоению курса изучить технологию организации клубной работы, проведения экспедиций [5] и провести исследование по сбору информации о родном городе (селе) по следующему плану: название, дата основания, основатель (возможно легенда о возникновении), наиболее значимые архитектурные памятники, объекты социального и промышленного значения, а также иллюстрации.

Завершающим этапом работы стало проведение мастер-классов по представлению собранных материалов и обоснованию возможности их использования в педагогическом

процессе образовательных учреждений. Проведение «экспедиции» и представление полученных результатов на «заседании клуба» стало не только средством профессиональной подготовки обучающихся, но и способствовало формированию их мировоззрения, эстетических представлений, воспитанию патриотических чувств, развитию способностей к самообразованию.

Библиография:

1. Бондаревская Р.С. Становление проектной деятельности педагога на основе акмеологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 23 с.
2. Гукаленко О.В., Ткач Л.Т. Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №4(77). С. 99–106. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106.
3. Долгушина Т.Н. Компетентностный подход к проблеме самообразования / Т.Н. Долгушина, С.Н. Юревич // Тенденции формирования науки нового времени: Сборник статей международной научно-практ. конф. 27- 28 декабря 2013 г.: в 4 ч. Ч2. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – С.222-226.
4. Иванкина Л. И. Соотношение профессионализма и духовного развития специалиста // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2004. Вып. 2 (39). С. 77-80.
5. Леонтович А. В., Цветков А. В. Экспедиция как форма реализации исследовательской педагогической технологии // Исследователь/ Researcher. 2012. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekspeditsiya-kak-forma-realizatsii-issledovatel'skoj-pedagogicheskoy-tehnologii> (дата обращения: 22.01.2023).
6. Морева Н.А., Ханина М.Л. Проблемы самообразования педагогов дошкольного образования в процессе совершенствования педагогического мастерства // Преподаватель XXI век. 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-samoobrazovaniya-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya-v-protse-ssse-sovershenstvovaniya-pedagogicheskogo-masterstva> (дата обращения: 20.01.2023).
7. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. СПб., 1999. 47 с.
8. Ткач Л.Т. Гукаленко О.В. Культурологические основы трансформации содержания непрерывного педагогического образования / Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / под ред. Л.М. Митиной; Психологический институт РАО. – Издательский дом «Бахрах-М», 2022. – 276 с. – С.48-56.
9. Халзакова Л.А. Теория и практика формирования самообразовательной компетентности учителя // Вестник ЗабГУ № 10 (89) 2012г. С. 52-57

УДК 378

<https://orcid.org/0000-0002-8418-8316>

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ВЫЗОВЫ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Шепелева Ирина

Кандидат филологических наук, доцент
МГИМО МИД России, г. Москва, Россия

e-mail: irene-shepeleva@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-8418-8316

Abstract The article deals with the process of developing communicative skills in modern higher education and the difficulties along the way associated with the digitalization of society. The

purpose of communication in the educational process is not only the transfer and exchange of information, imparting or conveying knowledge and understanding but on the part of students mastering the art of free expression of thoughts and formulating ideas. Digitalization of the educational process opens up new grandiose prospects, offers new platforms and teaching methods. It also enriches the teacher's arsenal with limitless digital resources.

MGIMO studies make full use of the opportunities provided by new digital resources, but at the same time pay great attention to the development of students' communication skills and combine traditional methods of education with new trends. However, modern information society exerts a powerful formative influence on the younger generation, and some of the manifestations of this influence have a negative character. Thus, it is necessary to take into account these peculiarities of the worldview and behavior of the younger generation so that in the process of their professional growth they receive the necessary competencies and successfully cope with the challenges of the modern world.

Keywords: digitalization, methods, communication, purpose, information, education, relations, importance.

Современный учебный процесс в высшем учебном заведении определяется уровнем социально-технического прогресса, а также тем огромным багажом традиционных знаний и методик, используемых в подготовке специалистов высшей школы, накопленных за время существования данного университета. Информационные цифровые технологии уверенно вошли в систему образования и вносят большой вклад в ее качественное развитие. Они используют два основных ресурса: Интернет и мультимедийные программы, разработанные методистами в области цифрового образования. Использование цифровых технологий на занятиях предлагает широкие возможности для повышения эффективности занятий, стимулирования интереса учащихся, а также развития их коммуникативных навыков. «Цифровизация... предполагает использование знаний, характеризующих разные социальные, культурные и антропологические процессы, работы по цифровизации можно осмыслить как относящиеся к социальному проектированию»[3, с2].

Основной задачей, стоящей перед педагогическим коллективом МГИМО, является подготовка новых профессиональных кадров, обладающих высокой компетентностью в избранной сфере деятельности, а также способностью полноправно участвовать в информационно-коммуникативном процессе. В современном обществе не вызывает сомнения тот факт, что представители дипломатических и деловых кругов должны в совершенстве владеть всеми навыками как формального, так и неформального общения с партнерами и коллегами; поэтому студенты приобретают так необходимые им коммуникативные навыки в процессе их учебной подготовки. В частности, на занятиях по иностранным языкам, при всем обилии используемых цифровых ресурсов, студенты всячески стимулируются к коммуникативной деятельности.

Начиная с первого курса, на занятиях по различным языковым аспектам задействованы новейшие учебные ресурсы, направленные на развитие речевых навыков, начиная с базового уровня и заканчивая сложными материалами, требующими продвинутого и высокого уровня владения иностранным языком. Чрезвычайно эффективными в плане развития устной коммуникации являются также учебные проекты, исследовательская деятельность, а также ролевые деловые игры, инициирующие самостоятельное мышление и обмен мнениями. На занятиях по литературному домашнему чтению, помимо знакомства с произведениями на иностранных языках и расширения активного вокабулярного запаса, учащиеся знакомятся с лингвокультурными особенностями изучаемого региона и расширяют навыки обсуждения вопросов литературы и культуры. На старших курсах студенты приобретают профессиональную компетенцию владения формальной экономической и коммерческой устной и письменной речью. Этой цели также служат профессионально ориентированные конкурсы и конференции, организуемые и проводимые самими учащимися. Активно работают

многочисленные дискуссионные и литературные клубы. Свободная от стрессов, дружеская обстановка на занятиях способствует тому, что у студентов развивается рефлексивность (способность анализировать самого себя, свои реакции на действия других и выявлять мотивы поведения других участников), и эмпатия (осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека), чем достигается цель по созданию «духа команды» (англ. team spirit). Практика совместного обсуждения раскрепощает студентов, стимулирует их стремление внести свою лепту в общую деятельность.

Коммуникация во все исторические периоды являлась основным средством, которое позволяло детерминировать поведение людей, осуществлять радикальные изменения и достигать поставленные цели. Современное цифровое общество обладает глобальным информационным пространством, которое максимально индивидуализировано. (Любой смартфон предоставляет неограниченный доступ к информации любого рода). Большая часть необходимых для человека данных хранится в цифровом виде, в компьютере. Такие данные образуют личное информационное пространство, которое, благодаря удобству использования, всегда находится в распоряжении студента. Это является мощным отвлекающим фактором на занятии, так как легкость и быстрота получения информации может негативным образом повлиять на готовность студента к аналитической и креативной деятельности и заменить процесс мышления готовыми сведениями и решениями, почерпнутыми из Интернета.

При анализе основных функций электронной коммуникации отмечается, что основная функция Интернета с точки зрения В.Е. Иванова, связанная с получением информации, в наши дни перестает быть основной; эту роль берет на себя функция коммуникации [1, с 52-56]. Коммуникация, полностью перенесенная в цифровое пространство, является виртуальной активностью и имеет определенные функциональные ограничения: она сокращается из-за отсутствия такого определяющего ее смысл элемента, как непосредственный живой диалог. Дистанционное обучение не дает возможности воспринимать и моментально реагировать на манифестации вербального и невербального общения. У участников подобного рода коммуникации активно вырабатывается лишь навык упорядоченного монологического высказывания в рамках отсроченного по времени дискурса.

Постоянное совершенствование и распространение цифровых носителей приводит к появлению такого негативного явления, как «цифровая зависимость». Доктор Кимберли Янг, основоположница теории Интернет-зависимости, определяла этот вид технологической аддикции, как постоянное стремление использовать Интернет, приводящее к межличностным, профессиональным и социальным проблемам. В образовательном процессе у молодых людей часто появляется иллюзорное представление о главенстве и самозначимости цифровой информации, которая может восприниматься как факт, без осмысления и критического анализа. В этом случае, роль информации становится гиперболизированной, хотя правдивость информационных сообщений, зачастую, сомнительна. При этом принижается коммуникативный аспект учебной деятельности, что также является неверным. В экстремальных случаях среди молодежи наблюдаются явления «цифрового аутизма» - состояния, при котором студенты, полностью погруженные в свои смартфоны, не в состоянии поддерживать постоянный психологический контакт с людьми, не находя естественного интереса в общении. Психологи с тревогой говорят о возможном скором наступлении эпидемии цифрового аутизма. По статистике в 2007г., в момент появления на рынке iPhone, экранное время человека, в среднем, составляло более 8 часов, тогда как живое общение лицом к лицу – менее 2 часов.

Полноценная коммуникация является двунаправленным процессом: все участники отправляют и получают информацию не последовательно, а одновременно. В этом процессе присутствует настоящее (конкретная ситуация общения), прошлое (пережитой опыт) и будущее (принятие решений). Огромную роль в понимании партнера играет невербальное общение. Оно спонтанно, произвольно и практически не поддается контролю; поэтому так

просто выявить истину и настоящие цели партнера при живой вербальной коммуникации. Следовательно, развитие коммуникабельности и социальной активности студента посредством его участия в конференциях, форумах и дебатах является приоритетом для подготовки полноценного специалиста и активного члена социума.

Главным дефицитом современного времени становится время и внимание пользователя, а для использующих Интернет-ресурсы – получение ярких впечатлений. Информационное наполнение является первым шагом в рабочем процессе, за которым следует анализ материала, его осмысление, структурирование и затем выработка собственных выводов и креативных решений. Это, безусловно, длительный и сложный процесс, требующий сосредоточенности и целеустремленности, чему препятствует превалирующее среди молодежи «клиповое мышление». Оно подразумевает, что информация воспринимается фрагментарно, в виде коротких и ярких образов (от англ. clip – фрагмент, отрывок). Этот термин появился в середине 1990-х годов и первоначально означал восприятие мира человеком через короткие послания теленовостей или видеоклипов. При этом типе мышления человек воспринимает мир как видеоклип – не целостно, а фрагментарно. Как отмечает Е. Ларина, «... у все большего числа пользователей, особенно молодежи, понятийно-логическое мышление уступает место образно-ассоциативному, или клиповому. Клиповое мышление подразумевает сосредоточенность на восприятии и переживании, а не на понимании и анализе. Исследователи установили, что клиповый тип мышления на порядок повышает внушаемость людей, их склонность к суггестии» [2, с.28]. Клиповое мышление является противоположностью традиционному системному и последовательному типу, который позволяет глубоко погружаться в материал и структурировать содержащуюся в нем информацию.

Современное молодое поколение учащейся молодежи также получило название «поколение быстрых кнопок» (англ. click generation). Студенты научились одновременно пролистывать новостные сайты, переписываться в мессенджерах, отвечать на занятиях и реагировать на сигналы смартфона. В результате мы наблюдаем неблагоприятное состояние нервной системы, быструю утомляемость, ухудшение внимания, поверхностность знаний и суждений, прокрастинацию. Существует множество причин этой тенденции: лавинообразный рост информационного потока, необходимость быстро получать необходимые данные, разнообразие и зачастую противоречивость поступающих сведений, диверсификация форм подачи материала. Студенты постоянно находятся в ситуации многозадачности (англ. multitasking), которая обуславливает необходимость выполнения нескольких действий одновременно и в быстром темпе.

Фактор отсутствия свободного времени становится одним из наиболее серьезных препятствий для поддержания коммуникации и анализа информации. Постоянная занятость и перегруженность внешней информацией (англ. information overload) сужают личное интеллектуальное пространство пользователя и негативным образом влияют на развитие аналитических и коммуникативных навыков. Ситуацию усугубляет падение качества доступной учащемуся информации, и его желания вникать в суть предлагаемого контента. Уже сегодня некоторые студенты испытывают трудности в восприятии и осмыслении обширного по размеру и сложного по содержанию материала.

Таким образом, в настоящее время образовательный процесс в высшей школе сталкивается со значительными вызовами объективного характера. Трансформация общества в целом неизбежно приводит к трансформации отдельной личности. Это, в первую очередь, касается молодого поколения и их наставников. Наиболее эффективным подходом к решению насущных проблем в педагогике является осознание необратимости происходящих технологических и социальных процессов и адаптация к новым реалиям. В то же время, следует объяснять молодому поколению, что приоритетными являются не информационные кластеры, а установление логических связей между событиями и явлениями. Именно эти связи могут дать ценную информацию о мироустройстве, позволят сделать надлежащие выводы, и

будут способствовать принятию верных решений. Образование должно сохранить наиболее ценное из традиционной базисной методологии при обогащении ее в качестве нового ресурса продуктами передовых технологий.

Библиография:

1. Иванов, В.Е. Интернет в формировании диалогического пространства в социокультурной среде / В.Е. Иванов // Мир психологии. 2000, №2.
2. Ларина, Е.Н. Способность к саморазвитию: структура, динамика, условия формирования. // LAP LAMBERT Academic Publishing 2014. ISBN-10: 3659129704.
3. Розин В.М. Цифровизация в образовании (по следам исследования «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования») Мир Психологии. Журнал Московского психолого-социального университета. 2021. ISSN:2073-8528.

УДК 373.21

<https://orcid.org/0000-0002-9817-5081>

<https://orcid.org/0000-0001-8163-8273>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ЛОГОПЕДА

Волкова А. Б.

аспирант, преподаватель

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,

г. Йошкар-Ола, РМЭ

email: anya.lesovshchikova.98@mail.ru

orcid id: 0000-0001-8163-8273

Научный руководитель: **Федорова С.Н.**

проф., д-р. пед. наук

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,

г. Йошкар-Ола, РМЭ

email: svetfed65@rambler.ru

orcid: 0000-0001-8163-8273

Abstract. The article discusses digital technologies used in the practice of a speech therapist. These include audio and video files, multimedia presentation games, speech therapy online games, computer programs and simulators, online services for creating games and exercises, messengers, as well as digital technical devices and distance learning. Specific ways of using the listed digital technologies are described. The advantages of using digital technologies in working with children are substantiated, limitations are noted.

Keywords: digital technologies, digital equipment, speech therapy practice, children with speech disorders, preschool age, school age.

Ведущей тенденцией развития современного образования является её цифровизация. Согласно Федеральному проекту «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» в образовательных организациях должны быть созданы «условия для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды...» [13]. Обеспечивая создание цифровой образовательной среды, педагоги образовательных учреждений активно используют цифровые технологии в своей работе с учащимися и воспитанниками. «Цифровые образовательные технологии – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность» [1, с. 54]. Прежде всего, цифровые технологии призваны повысить эффективность образовательного процесса, обеспечить учебную мотивацию

обучающегося, а так же индивидуализировать процесс обучения. Рассмотрим, какие цифровые технологии используют в своей практике логопеды.

Основное поле деятельности логопеда – это коррекция речевых нарушений, а так же развитие всех компонентов речевой системы (лексики, грамматики, фонетики, фонематики, связной речи). Анализ практики показывает, что логопеды используют в своей работе аудио и видео файлы, мультимедийные игры-презентации, логопедические онлайн-игры, компьютерные программы и тренажеры, онлайн-сервисы для создания игр и упражнений [3].

Аудиофайлы зачастую используются в практике работы с неговорящими детьми. Аудиодорожки различных неречевых звуков (пение птиц, голоса животных, шумы бытовых приборов, звучание музыкальных инструментов) используются для развития слухового внимания ребенка, а так же для развития звукоподражательных навыков, что в дальнейшем является основой для развития речи. Кроме того, аудиофайлы используются на логоритмике – интегрированном способе построения занятия, где соединяются речь, движение и музыка. В качестве музыкального сопровождения используются специальные логоритмические песенки. Самые популярные из них песенки, разработанные автором Е. Железновой [8].

Видеофайлы могут использоваться логопедами при ознакомлении детей с новой лексической темой. Видеофрагменты позволяют показать то, что не всегда можно передать словами или показать в изображении. Например, изучая животных или птиц, можно посмотреть видеоролики с местами их обитания, проследить основные повадки. Знакомство с профессиями станет более интересным и понятным, если дети увидят непосредственную деятельность людей. Помимо этого, логопеды часто используют видеофайлы при отработке артикуляционных упражнений. Такой подход вызывает интерес воспитанников и мотивирует к повторению упражнений, отображаемых в видеоролике. Логопеды могут создавать видео сами или использовать готовые, размещенные на платформе YouTube.

Привычной в использовании в работе всех педагогов, в том числе и логопедов, является программа для создания презентаций Microsoft PowerPoint. В данной программе логопеды создают мультимедийные игры-презентации. Мультимедийность заключается в использовании сразу нескольких видов данных, представленных звуковой и визуальной информацией. В отличие от обычных презентаций, игры-презентации выстроены в определенном алгоритме, позволяющим управлять процессом игры с помощью гиперссылок на управляющих кнопках. Обучающие игры-презентации, представляющие информацию на экране компьютера в игровой форме, вызывает у детей огромный интерес; движения, звук, анимация привлекают внимание ребенка [9].

Помимо создания обучающих игр в виде презентации, логопеды пользуются готовыми онлайн-играми. В сети Интернет разработано большое количество сайтов с логопедическими онлайн-играми. Среди них: «Шкатулка логопеда» [15], «ЛогоМир» [6], «Мерсибо» [10], «Логозаврия» [5], «ЛогоНоябрьск» [7]. На сайтах игры распределены по изучаемым звукам с учетом этапа автоматизации, по возрастам. Кроме того, разработанные игры направлены на развитие высших психических функций (памяти, внимания, мышления, восприятия), на формирование лексического и грамматического строя речи, а так же развития связной речи.

В настоящее время создавать игры можно не только в программе Microsoft PowerPoint, но и на специальных онлайн-сервисах, таких как LearningApps.org, Flippity, ProProfs, Kahoot, Umaigra, UI Editor. Готовые шаблоны и инструменты для работы позволяют создать уникальный продукт. Логопеды могут создавать интерактивные задания и упражнения для конкретного ребенка или на группу детей. Отсутствие готового тематического материала, позволяет сделать упражнение более точно направленным на потребность ребенка или группы детей на определенном этапе обучения. Логопед может сам «заполнить» шаблон с учетом изучаемой лексической темы и обрабатываемого звука [14].

Эффективным средством коррекции нарушений речи могут выступать компьютерные программы и тренажеры. Наиболее известные и применяемые: «Игры для Тигры», «Домашний логопед», «Дэльфа-142.1», Dizartria.NET, «Учимся говорить правильно»,

«Речевой калейдоскоп», «Компьютерный практикум для логопедических занятий в начальной школе», «Цицерон.ЛОГО диакорр 1». Перечисленные компьютерные программы и тренажеры различны по содержанию и принципу работы. В каждой из них представлены разные направления работы, направленные на устранение речевых нарушений. В программе «Цицерон.ЛОГО диакорр 1», в отличие от других, есть блок диагностики речевых нарушений. В комплекте некоторых программ идет микрофон. Его используют для отработки просодических компонентов речи: темпа, ритма, тембра, силы, высоты голоса и речевого дыхания.

В практике логопеда могут использоваться и современные цифровые технические средства. Например, «Профессиональный мультимедийный образовательный комплекс для проведения коррекционно-логопедических занятий с детьми с ОВЗ» "Вундеркинд" Logo 4 [11]. Данный комплекс представляет собой настенный сенсорный планшет. В комплект входит микрофон, беспроводная клавиатура, два стилуса, а так же 500 двусторонних карточек для автоматизации звуков. Пособие предназначено для работы логопедов и воспитателей логопедических групп с детьми, имеющими речевые нарушения. Логокомплекс «Вундеркинд» оснащен игровыми обучающими программами: «ЛогоАссорти», «ЛогоСтрана», «РАСкройся Миру». В каждой из них представлены разделы по развитию разных сторон речи. Например, в программе «ЛогоАссорти» 5 блоков: 1) Развитие речевого дыхания; 2) Коррекция звукопроизношения; 3) Развитие фонематических процессов; 4) Развитие лексики, грамматики, связной речи; 5) Развитие общей и мелкой моторики. В программе «ЛогоСтрана» главное меню представляет собой несколько тематических картинок, стилизован под различные природные зоны: заснеженные горы, пески пустыни, зеленые джунгли, морские просторы – это разделы речи (звукопроизношение, просодика, фонематика, лексика). В программе «РАСкройся Миру» 8 разделов, игры и упражнения которых направлены на развитие высших психических функций, математических представлений, представлений об окружающем мире и развитие моторики. Данное цифровое оборудование имеется в лаборатории «Цифровая дидактика» Марийского государственного университета. Комплекс используется в работе со студентами направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование профиля «Логопедия» с целью формирования их профессиональной компетентности в условиях цифровой образовательной среды вуза и дальнейшее применение сформированных цифровых компетенций в своей логопедической практике.

Многие логопеды дошкольных образовательных учреждений отмечают возможность использования цифровых технологий как инструмента для создания различных наглядных пособий для работы с детьми, а так же для проведения консультаций с родителями. Кроме того, средством взаимодействия с родителями детей выступают различные мессенджеры (Viber, ВКонтакте, WhatsApp). Логопеды создают группы, беседы или ведут индивидуальную переписку с родителями ребенка. Таким способом можно передавать домашнее задание, представленное в цифровом формате. Например, выполнить артикуляционную гимнастику по видео, прослушать фрагмент логопедической аудиосказки, выполнить задание, созданное в онлайн-сервисе и многое другое.

Новым способом проведения логопедических занятий является дистанционная форма. В настоящее время данный формат работы приобретает все большую популярность. Переход на онлайн-занятия открывает возможности для детей, не способных посещать очные занятия в силу ограниченных возможностей здоровья или в связи с удаленностью места проживания. Дистанционные занятия проводятся на платформах Zoom, Skype и др. Крупная образовательная платформа «Дефектология. Проф» [2] Московского института коррекционной педагогики предлагает пройти логопедическую практику онлайн. Портал предоставляет доступ к просмотру реальных логопедических онлайн занятий, а так же их обсуждение. Кроме того, на платформе есть возможность проведения собственных онлайн-занятий с детьми. Конечно, занятия в таком формате имеют свою специфику проведения.

Нужно обладать определенными знаниями, умениями и навыками работы в онлайн-пространстве. Нужно организовать процесс обучения так, чтобы внимание ребенка было полностью сосредоточено на заданиях, а занятие имело эффективность [12].

Перечисленные цифровые технологии имеют свои преимущества. Во-первых, они повышают мотивацию ребенка к выполнению упражнений, поскольку являются современным средством, привлекающим внимание. Во-вторых, большинство цифровых технологий обеспечивают высокую наглядность, а значит, способствуют лучшему усвоению информации через зрительный канал восприятия. В-третьих, цифровые технологии позволяют индивидуализировать процесс коррекции, что так же повышает результативность проведенной работы. В-четвертых, вызываемый интерес к выполнению заданий создает положительный эмоциональный настрой и способствует лучшему закреплению пройденного материала. Следовательно, логопед затрачивает меньше временного ресурса для процесса коррекции и быстрее достигает поставленной цели.

Важно отметить, что использование цифровых технологий в практике логопеда и любого другого специалиста должно быть ограничено временными рамками. По требованию СанПин дети 5 лет могут находиться у экрана не более 10 мин, дети 6-7 лет - не более 15 минут в день. При этом компьютерные игровые занятия в дошкольных учреждениях рекомендуется проводить не чаще двух раз в неделю и обязательно завершать их гимнастикой для глаз. Для школьников непрерывная длительность занятий с компьютером или другим цифровым устройством не должна превышать: в 1-5-м классах - 15 минут, в 5-7-м классах - 20 минут, 8-9-м классах - 25 минут, 10-11-м классах - 30 минут на первом часу занятий и 20 минут на втором [16]. Исходя из данных требований, можно утверждать, что цифровые технологии могут использоваться только как дополнительное, а не основное средство обучения.

Несмотря на широкий ассортимент представленных цифровых технологий и возможности их использования в практике логопеда, возникает ряд проблем. Во-первых, в настоящее время, не во всех дошкольных и школьных образовательных учреждениях есть специализированное цифровое оборудование. Во-вторых, не все специалисты обладают навыками пользования цифровыми технологиями. Решение данных проблем заложено в Федеральных проектах «Цифровая образовательная среда» и «Кадры для цифровой экономики» национального проекта «Образование» [13].

Библиография:

1. Ваганова О. И., Гладков А. В., Коновалова Е. Ю., Воронина И. Р. «Цифровые технологии в образовательном пространстве» // Балтийский гуманитарный журнал, Т. 9. №. 2 (31). 2020. С. 53-56.
2. Дефектология.Проф: Повышение квалификации и переподготовка [сайт] // Московский институт коррекционной педагогики. 2023. URL: <https://www.defectologiya.pro/prv/> (дата обращения: 28.01.2023).
3. Козлова М. В. Цифровые технологии в логопедической практике // Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 21 октября 2021 года. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет. 2021. С. 246-250.
4. Кондратьева О. С. Использование цифровых технологий в работе учителя-логопеда // Цифровая школа: Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 11–22 апреля 2022 года / Сост.: Н.В. Ломовцева, И.Н. Максимова. Екатеринбург: ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования». 2022. С. 27-28.
5. Логозаврия: сайт детских компьютерных игр [сайт]. 2008-2023. URL: <https://www.logozavr.ru/> (дата обращения: 26.01.2023).
6. ЛогоМир – логопедические игры онлайн [сайт]. 2019-2023. URL:

- <http://vini.by/artikulyacionnaya-gimnastika-s/> (дата обращения: 25.01.2023)
7. ЛогоНоябрьск: Сетевое сообщество учителей-логопедов, учителей-дефектологов муниципального образования города Ноябрьск [сайт]. 2023. URL: <https://logoped-defektolog89.ru/p89aa1.html> (дата обращения: 26.01.2023).
 8. Логоритмика Е. Железновой // Мишкины книжки. URL: <https://mishka-knizhka.ru/muzyka-s-mamoj-zheleznovy/> (дата обращения: 25.01.2023).
 9. Мастер-класс для учителей-логопедов «Использование мультимедийных игр-презентаций в работе с детьми с ОВЗ» //Международный образовательный портал МААМ.RU. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/master-klas-dlja-uchitelei-logopedov-ispolzovanie-multimediinyh-igr-prezentacii-v-rabote-s-detmi-s-ovz.html> (дата обращения: 25.01.2023).
 10. Мерсибо. Развивающие игры для детей, логопедов, педагогов, психологов [сайт]. 2023. URL: <https://mersibo.ru/> (дата обращения: 26.01.2023).
 11. Профессиональный сенсорный настенный коррекционно-развивающий логопедический комплекс Вундеркинд Logo 4 [сайт] // ООО «АВ КОМПЛЕКС». 2013-2022. URL: <https://www.avkompleks.ru/catalog/interaktivnoe-oborudovanie/logopedicheskie-kompleksy/navesnye-logokompleksy/kompleks-vunderkind-logo-4> (дата обращения: 27.01.2023).
 12. Романова Г. А. Обучение педагогов применению дистанционных образовательных технологий в организации инклюзивного образования детей с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. №. 72-1. 2021. С. 248-251.
 13. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда. Национальный проект «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 25.01.2023)
 14. Чуванькина Н.Н. Обзор интернет-платформ для создания логопедических игр [презентация] // Мультиурок. URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/obzor-internet-platform-dlia-sozdaniia-logopediche.html>. Дата публикации: 09 декабря 2022 (дата обращения: 26.01.2023).
 15. Шкатулка логопеда. Играем - развиваем [сайт]. 2016-2022. URL: <https://shkatulkalogopeda.blogspot.com/2022/08/blog-post.html> (дата обращения: 26.01.2023).
 16. Школьные СанПиН – 2022: актуальные требования к помещениям, организации образовательного процесса и учебникам [сайт] // Гарант.ру: информационно-правовой портал. 2023. URL: <https://www.garant.ru/article/1479461/> (дата обращения: 29.01.2023)

УДК 37.

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ АЗЕРБАЙДЖАНА

Джафарова С.Н.

Бакинский Славянский Университет, г. Баку, Азербайджан

e-mail: sabina_16_86@mail.ru

Научный руководитель

Кулиева Э.М.,

доктор педагогических наук, профессор,

Бакинский Славянский Университет,

г. Баку, Азербайджан

Abstract: The article deals with the aspects of modern family relations between the child and parents, how the family affects the establishment of the child's personality, what types of parent-child

relationship happen. The role of the family in the formation of the personality is determined by dependence: how the relationship in the family developed, this is how the person grew up. The influence of parents on their own child is manifested in various forms. Mistakes in raising children in a family arise when parents do not see the requirements and differences between the past and the present. In our time, the upbringing of children in a family takes place in democratic conditions. Using the right upbringing methods, parents try to integrate their children into society and comprehensively educate them in order to properly organize their future social status.

Key words: family, child, method, personality, parents.

С момента рождения ребенок окружен любовью, заботой и привязанностью к родителям. Конечно, без любви невозможно правильно воспитывать детей. В семейном воспитании родители должны следить за тем, чтобы их дети росли как личность в соответствии с современными требованиями. Ошибки в воспитании детей в семье возникают тогда, когда родители не видят требования и различия прошлого и настоящего. В наше время воспитание детей в семье проходит в демократических условиях. Используя правильные методы воспитания, родители пытаются интегрировать своих детей в общество и всесторонне обучать их, чтобы правильно организовать свой будущий социальный статус. В современной семье здоровое состояние и семейное мышление играют положительную роль в правильном воплощении истинной сути воспитания. Используя правильные методы и инструменты, родители устанавливают богатство эмоционального мира в семье. И если ребенок воспитывается в семье, где его понимают и поддерживают, то к их воспитательным воздействиям он особенно чувствителен.

Методы воспитания - это методы и способы, которые используются для достижения цели и формирования правильного отношения. В целом, родители должны целенаправленно влиять на ум и поведение своих детей при воспитании. Формирование правильного психологического климата в семье, организация всеобъемлющих уз любви и уважения между родителями и детьми напрямую влияет на правильное воспитание детей.

В наше время есть несколько разных подходов к воспитанию детей. Посмотрев на исследования современных семейных исследователей, то можно увидеть, что каждая семья играет важную роль в формировании поведения детей. Дисциплина детей в семье, общение детей с родителями напрямую влияют на формирование их характера. Для этого современные семьи должны правильно выбрать методы воспитания в семье. В нормальной благополучной семье ребенок окружен заботой и вниманием взрослых, и, казалось бы, не должно быть поводов для беспокойства. Прежде всего, родителям важно получить педагогические знания, потому что их воспитание с использованием правильных методов и средств оказывает непосредственное влияние на формирование личности детей. Следует отметить, что выбранные родителями правильные методы воспитания при воспитании детей создают прямую основу для их внутреннего мира, формирования личности. Конечно, необходимо учитывать индивидуальные, возрастные и половые особенности детей.

Известно, существует множество методов воспитания детей в семье. Сегодня правильное применение этих методов зависит от педагогической культуры родителей, понимания цели воспитания, роли и ответственности родителей в семье, семейных ценностей, семейных отношений. В наше время родители используют общие методы воспитания детей в семье: убеждение, личный пример, поощрение и наказание. Известный педагог А.С. Макаренко подчеркнул, что, прежде всего, если мы хотим правильно организовать воспитание детей, то должны знать цель в воспитании. Не может быть воспитания без цели. «Наши дети - это наша старость. Правильное воспитание - это наша счастливая старость, плохое воспитание - это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной. Дорогие родители, прежде всего вы, всегда должны помнить о великой важности этого дела, о вашей большой ответственности за него» [3, 65]. Действительно, цель играет важную роль в воспитании.

Пример родителей играет важную роль в дальнейшей судьбе их детей, в формировании их личности, в правильном поведении и самопожертвовании в обществе. Выдающийся педагог К.Д. Ушинский призывал родителей следовать авторитетному стилю воспитания, при котором в семье сохраняются теплые отношения, основанные на взаимном уважении родителей и детей. Он отрицал чрезмерную строгость в отношении к детям, излишнее морализаторство, напоминая родителям, что их воспитание должно быть основано в первую очередь на добродетельном примере. Прежде всего, родители должны быть примером для своих детей своим поведением, искренним, добрым, заботливым и позитивным взглядом на их воспитание [4, 192 с.].

Родители должны использовать средства педагогического воздействия при использовании методов воспитания. Эти средства воздействия могут быть убеждением, подстрекательством, поощрением и наказанием, а также другими средствами. В зависимости от обстоятельств они должны уметь правильно использовать эти методы и не допускать ошибок в своих решениях. Родители должны влиять на внутренний мир своих детей, верить в них и воспитывать их в семье на основе ценностных представлений. Они должны поощрять добрые дела детей. Родители должны использовать методы стимуляции, чтобы поощрять их добрые дела и наказывать их за плохие дела. На основании исследовательских экспериментов можно сказать, что дети всегда довольны совершаемыми добрыми делами, повышают их уверенность в себе и стараются подняться еще выше в глазах родителей. Иногда действия ребенка приводят к его наказанию, и ребенок стыдится этих наказаний и сожалеет о содеянном.

Касаясь важных аспектов влияния семейных обычаев и традиций на нравственное воспитание детей, педагог Н. Мирза в своей диссертации отмечал, что ежедневный отчет детей родителям играет важную роль в воспитании детей. Отчет о повседневной деятельности ребенка является одним из инструментов, помогающих родителям получить новую информацию о своем ребенке, узнать больше о его характере, глубже взглянуть на успехи и неудачи своего ребенка и пообщаться с ними.

М. Горький говорил, что каждый может воспитывать ребенка, но воспитание - это настолько важный вопрос, что эта работа требует большого умения, кругозора, жизненных знаний. По сути, всестороннее воспитание детей сегодня считается одной из самых актуальных проблем современной педагогики. Сегодня, если, посмотрев на семьи, можно увидеть, обеспечение всестороннего развития детей, повышение их мировоззрения, умственных способностей, нравственного мышления, эстетических вкусов, повышение экологических и экономических знаний, защита их здоровья и забота о них являются важной и приоритетной целью семьи. В семьях родители должны готовить своих детей к жизни в обществе с раннего возраста, учитывая их умы, воли и чувства. Под руководством родителей дети приобретают первый опыт, способность приобретать жизненные навыки и привычки в обществе. А.С. Макаренко, отвечая на вопрос, когда нужно начинать воспитание моральных качеств у детей, сказал: «Как можно раньше» [3, 124]. Родители должны воспитывать у детей хорошие нравственно-моральные качества.

Конечно, семья может выступать как положительный, так и отрицательный фактор. Семья - это институт, который формирует личность ребенка и оказывает на него положительное влияние. В итоге следует подчеркнуть, что ни один социальный институт не может нанести такой вред воспитанию детей, как семья. Правильные методы и средства в воспитании детей в семье, напрямую повлияют на их положение в обществе.

Библиография:

1. Воспитание семейных ценностей: партнерство семьи, школы и общества. Всероссийская заочная научно-практическая конференция с международным участием (28 декабря 2018 г.). – Чебоксары, 2019. – 414 с.

2. Макаренко А.С. Избранные педагогические произведения / А.С. Макаренко Баку: Маариф, 1988, - 328 с.
3. Мирзоев Н.Х. Социалистические семейные обычаи и традиции как средство идейно-нравственного воспитания детей/ Кандидат. дисс. по педагогич. наук. / Москва, 1982. – 178 с.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. - Баку, 1953, 312 с.

УДК 372.8:811.512.165

<https://orcid.org/0000-0003-0670-313X>

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ГАГАУЗСКОМ ЯЗЫКЕ В 5-9 КЛАССАХ

Кочанжи Надежда,

докторант, Государственный университет, Кишинев,

Республика Молдова

e-mail: gaidarsh2009@yandex.ru

orcid id: 0000-0003-0670-313X

Abstract: The article reveals the role of a systematic approach in the formation of students' communicative competencies in the Gagauz language. The main types of exercises for purposeful teaching of dialogue in the Gagauz language are identified. The author proposes a system of speech exercises that are most appropriate when working on a dialogue. Examples of thematic dialogues are also given in order to form speaking in the Gagauz language.

Key words: Gagauz language, speech exercises, dialogue, communication situation, question-answer level, system of exercises, communicative setting.

Формирование национально-этнических направлений и полиэтнических образовательных подходов в Республике Молдова связано с изучением родных языков. С сожалением следует подчеркнуть тот факт, что в опубликованной ЮНЕСКО обновленной версии Атласа вымирающих языков в 2010 году, гагаузский язык вошел в их число.

В самой Гагаузии носителей гагаузского языка становится все меньше и меньше. В настоящее время языковая ситуация в АТО Гагаузии представляется неоднозначной. Большинство населения городских и даже сельских населенных пунктов предпочитают использовать в общении русский язык, а не родной – гагаузский язык.

Поиск новых подходов к изучению и распространению гагаузского языка в Гагаузии должен быть направлен, прежде всего, на расширение сферы употребления гагаузского языка, на создание стройной системы обучения гагаузскому языку в общеобразовательных учебных заведениях, ориентированной на формирование коммуникативных навыков (разговорной речи), на популяризацию гагаузского языка.

Общая характеристика. В методике обучения родным языкам многими специалистами отмечается, что одним из наиболее существенных пробелов является отсутствие упорядоченной системы упражнений, хотя для создания этой системы принимались, продолжают приниматься и будут осуществляться неоднократные тщательные попытки, поскольку обучение устной речевой деятельности представляет собой довольно трудоемкий образовательный процесс, в котором как педагог, так и обучающийся стремятся достичь поставленных коммуникативных целей. Так, например, И. В. Рахмановым выделяются следующие типы упражнений:

- по их назначению упражнения могут быть
- языковыми

- речевыми
- рецептивными
- репродуктивными
- учебными
- естественно-коммуникативными
- тренировочными · контрольными [173, с. 61].

Подготовительные упражнения для обучения диалогической речи на гагаузском языке. Для формирования коммуникативной способности пользоваться диалогическим общением, необходимо разработать систему подготовительных упражнений для учащихся гимназического звена, которая будет способствовать формированию коммуникативных компетенций на гагаузском языке. Данная система строится на структурировании упражнений по уровню формирования специфических компетенций по гагаузскому языку и литературе в соответствии с возрастными возможностями учащихся.

Национальный Куррикулум – 2019 определяет специфические компетенции предмета «Гагаузский язык и литература», которые являются непосредственной целью для достижения, определенным стандартом и продуктов речевой деятельности, для реализации которых и разрабатывается система упражнений по развитию коммуникативной компетенции у учащихся гимназического звена региона, где компактно проживают гагаузы.. [144, с.10]

Система упражнений для развития диалогической речи нацелена на формирование обозначенных в Куррикулуме - 2019 специфических компетенций по гагаузскому языку, то есть на обучение учащихся не только вопросам и ответам, но и на составление ответных высказываний, на обмен мнениями, на подхватывание мысли собеседника и др.

Нужно последовательно учиться: слушать и понимать диалогическую речь на гагаузском языке; правильно проговаривать реплики диалогов; строить диалог, аналогичный образцу; самостоятельно строить диалог.

При обучении диалогу выполняются **подготовительные** (тренировочные) и **речевые** упражнения.

Цель выполнения подготовительных упражнений – выработка речевых автоматизмов, подготовка к спонтанной речи. Перенос речевых автоматизмов в естественное общение осуществляется через выполнение коммуникативных (речевых) упражнений. Выполняя их, учащиеся направляют внимание на цель и содержание высказывания, соотносят его с речевой ситуацией, т.е. их речевая деятельность на уроке приближается к речевой деятельности в условиях естественной коммуникации. Речевые упражнения призваны обеспечить формирование умений самостоятельного диалогического общения. Для достижения этой цели широко применяется ситуативная наглядность (репродукции картин, рисунки, слайды, предметы классного обихода).

Значительное место при обучении диалогу занимает постановка вопросов. Например, преподаватель произносит предложение: *Benim var dostum. (У меня есть друг)*, а к учащимся обращается с заданием: *Kurun soruşları: Nesoy onun adı, kaç yaşında, neredä yaşêêr. “Спросите, как его зовут, сколько ему лет, где он живёт...” (oyun “Yıldız patlaması”)*

При выполнении подготовительных упражнений на развитие речевой реакции предлагаются задания следующего типа:

- Gösterin kendi kayıllunızı işidilmiş iş için (Выразите согласие с услышанным);*
- Cuvar edin kafadarın soruşuna hem kendiniz dä koyun ona bir soruş ... : (Ответьте на вопрос собеседника и, в свою очередь, задайте ему вопрос) и т.д.*

Непременным условием выполнения этих упражнений является наличие коммуникативной установки на

- а) выражение согласия/несогласия, сомнения, удивления;
- б) обращение с просьбой, советом, предложением;
- в) сообщение;
- г) уточнение, пояснение, дополнение;

- д) выражение сожаления, благодарности;
- е) опровержение.

Предлагаем рассмотреть некоторые примеры подготовительных упражнений с образцами на гагаузском языке для обучения диалогической речи учащихся гимназического звена в регионе с компактным проживанием гагаузов.

На подготовительном этапе используются следующие виды упражнений.

-Перцептивные, направленные на восприятие диалога. Okumaa dialogu. Okumaa rollara dörä. Annatmaa ne iş için gider laf. Açıklamaa sözlerin maanasını.

- Alo, Mişa, sänsin mi orada?
- Bänim, Vani, bän seni tanıdım!
- Selâm, Mişa! Sän ne iş yapêsin?
- Sabansêêrsın, Vani! Bän kiyatlarımı kaplêêrim.
- Neçin?
- Taa islää korunsunnar deyni.
- Kolay gelsin işinä! Bän dä ozaman kaplayacam.
- Saa ol! Sana da kolay gelsin! [25, c.10]

-Репродуктивные, задания на нахождение и воспроизведение диалога в тексте. Bullmaa dialogu teksttä. Okumaa rollara görä.

Bir ihtar babucuk sepetlän yolca gidärdi. Onun sepedi dop-doluydu kırmızı almaylan.

- Eh, olsa alayım almaların birisini, - düşündüm bän.

Babunun ardına yavaşıcık yaklaştım, bir almayı kaptım da cöbümä sakladım. Babucuk bişey görmedi. Ama o tezdä durgundu da bana dedi:

- Çocucak, senin adım nicä?
- Petrika.

- Gözäl adın var.

Babucuk sepettän aldı en büük almayı da bana verdi.

- Buyur, i! Almalar bizim başçamızdan.

Bän pek utandım.

- Necin sän almayı almêêrsın?

Bän çabuk almayı cöbümdän çıkardım, onu sepedin üstünä sıbıttım da kaçtım. Evä etiştinyän, aalamaa başladım. (Em. Bukova görä) 25, c.10]

-Имитационные, направленные на повторение образцов диалогической речи. Okuyun dialogu. Belli edin ne iş için gider laf.

Bir dä işidildi telefonun zırıldaması, bän kasavetsiz kaldırdım kulaklı:

- Aşşamınız hayırlı olsun! - işittim bän üüredicimin sesini da henk-benk oldum.

- Hayır olsun, - cuvap ettim bän tutnuk seslän.

- Neçin, - ilerletti o, - Oİi büün yoktu şkolada, çünkü bilärdi, ani kontrol işi olacek algebrada?

- Onun başı acıdı, yangını vardı, - korkudan deyiverdim bän, başka bişey aklıma gelmedään.

Üüredicim, olmalı, benzetti sesimi, duruklanıp biraz, sordu:

- Kiminnän bän lafederim e?

O vakit düşünmedään, deyivedim:

- Benim mamumnan!

Dedicään bu lafları, annadım, ani heptän dolaştım kuvetsiz sıbıttım telefonun kulaklını erinä.

(Kosti Vasiliogluya görä)[23, c.48]

-Аналитические, направленные на определение участников диалога, темы диалога.

Okumaa dialogu. Annatmaa, ne iş için gider laf. Açıklamaa sözlerin maanasını.

Selemneştiktän sora doktor sorêr:

- Oturun koltaa da söläyin, ne olduumu.

- Pek acıyêr dişim, bütüün gecä gözümü kıpmadım hem diil sade bu gecä.

- Daa, - bakêr doktor, - çıkarmaa lăâzim olacek ...

- İlaçlamaa yakışmêêr mı e?

- Olmaz, mikroplar daalmış artık, şansora geç, sora var nicä yanaan şışsin, başına zarar olsun.
- Ozaman çıkarın, bıktım artık bu acılara, - istär-istemöz kayıl olêr Oli.
(Pelageya Filiogluya görä)[28, c.194]

На этапе развития умений построения диалога используются такие виды упражнений как:

– **Дополняющие, направленные на дополнение диалога репликами в зависимости от ситуации.**

1. Aşaada verili dialogu. „ **Telefonda** ” okuyunuz da koyunuz ona bir uygun başlık.

Telefonda

- Alo, Radi, sänmysin? Seläm!
- Seläm, Sandi, bänim.
- Unutmadın mı, ne annaştıydık?
- Yok, unutmadım, bekleirim pazar günü gelsin.
- Büün cumertesi.
- Elbetki, az kaldı. Yaarına pazar, kalkacez erken.
- Hazır mı oltan? [26, c.106]

2. Okumaa da ilerletmää verilmiş dialogu.

Yolda

Alçacık bir karış kadar çocucak, torbası omuzunda, alatlardı yoluna. Beni görüncä duraklandı, çıkardı kalpaanı da, iilip, seläm verdi.

- Zaman hayır olsun, dädu!
- Hayır olsun, saa ol, çocuum! Kim seni üüretti bölä hatırlı, gözäl seläm vermää?
- Evdä anam-bobam, şkolada da üüredicim.
- Şindi nereyi gidersin?
- Şkolaya giderim.
- Sän taa küçük diilmisın mı? Ne artık üüreniciymiysin? [26, c.100]

– **Трансформационные, направленные на изменение одной реплики другой.**
Temelleneräk verilmiş dialogu, kendi dialogunuzu kurunuz.

Petri: Pek beenerim şefteli. O pek faydalı meyvalık.

Koli: Bän beenmeerim şefteli.

Petri: Nasıl var nicä beenmemää şefteliyi?

Koli: Te olä, bän beenmeerim.

– **Построение диалога по образцу. Учащиеся на основе предложенных образцов-диалогов строят собственные диалоги.**

Replikaları okuyunuz. Kendi adından dialogu erleştiriniz.

Mani: Bän büün isteerim gitmää teatruya.

Safi: Bän dä kayılım seninnän gitmää. Çoktan spektakli siiretmedik.

На этапе формирования коммуникативных умений предлагаются следующие виды конструктивных упражнений, направленных на **построение диалогов**

✓ **по заданной теме** (Kurun dialog verilmiş temalara görä: Evdä, Komuşularda, Musaafirliktä, Duuma günüündä),

✓ **по началу текста** (Aşaadaki „Bobaylan ool” dialogu ilerledin olä. ki tema bütünnüü olsun.

Bobaylan ool

Oolun birisi aalaşmış bobasma:

- Baka, ban bu yazın bıktım artık ayak kaplarımı çamurdan paklamaa. Her gün-her gün yaamurlar yaayerlar. Siirektä bir gün oler yaamursuz.

- *Yok zararı, çocuum, - demiş bobası, - ayaklanınız sıkça çamurlu durursa, kamımı: tok olur, ama çamur erinä toz içindä gezärsäk, ozaman bizim islerimiz kötüyü varar, olur aaç kalalım...*[26, c.74]

✓ **По рисунку (рисунок №1)** (Kurun dialog verilmiş resimä görä: *Bibliotekada, Bolnişada, Sokakta*),

✓ **по содержанию произведения** (*Cuvap edin soruşlara: açıklayın tekstin öz, sıralayın personajları, belli edin zamanı, neredä geçer annatmanın olayları hem başka*),

✓ **заданной ситуации** (Kurun dialog verilmiş situatıyaya görä: *telefonda lafetmäk, (рисунок №2) geç kalmak uroon çeketmesinä, ii haber getirmäk*).



Рисунок 2



Рисунок 1

Кроме традиционных форм, организовывается групповая работа. Например, упражнение «Диалог». Суть данного упражнения заключалась в совместном поиске каждой группой согласованного решения. Например, во время закрепления знаний об имени существительном, этот прием был использован с целью проверки умений учащихся находить имя существительное в предложении. Работа была организована таким образом, что в группах учащиеся объединялись в пары и вели диалог. (рисунок №3)

По нашим наблюдениям, школьники вступают в диалогический контакт, они «разговорчивы», практически лишены чувства лингвобоязни, чувства неловкости в связи с неудачным высказыванием. Учащиеся этого возраста с готовностью отвечают, часто обстоятельно, но инициативу в ведении диалога в учебных условиях обычно не проявляют. Они легко подключаются к игровым ситуациям, начинают фантазировать, активно вступают в диалог.



Рисунок 3

Для обучения диалогической речи на основе ситуаций используются **учебно-коммуникативные речевые упражнения**, которые позволяют строить диалогические единства, т.е. соблюдают реплики-стимулы и реплики-реакции.

Так, например, учитель предлагает ученикам построить диалогическое единство по модели «Поздравление с днем рождения – благодарность». Здесь же учитель предлагает ребятам вспомнить известные им формы поздравления. Дети называют: *bütün canımdan* (от всей души), *bütün ürektän* (от всего сердца), *kulluca olasin* (поздравляю), *dillerim* (желаю), *dua ederim* (желаю, молюсь за ...). Называются и формы благодарности: *Çok saa olasin!* (Большое спасибо!); *Bütün ürektän şükür deerim!* (От всего сердца благодарю!); *Saa ol!* (Благодарю!/Будь здоров!); *Şükürüm sana* (Очень признателен тебе!).

В языковых упражнениях постановка вопросов, как правило, коммуникативно не обусловлена. В процессе выполнения таких упражнений, учащиеся ставили вопросы по содержанию прослушанного или прочитанного текста или предложения, по сюжету картины, рисунку и т.д.

Используя интерактивную технологию «Звездный взрыв», учитель предлагает учащимся, основываясь на содержании произведения, рисунка, ситуации составить вопросы, которые начинаются с предложенного вопросительного слова: *Yıldız patlaması*” (*Kim ..? Neçin ..? Neredä ..? Nezaman ..? Kaç kerä ..? Nekadar ..?*)

Например: учитель произносит «*Скоро начнутся каникулы...*» (*Tezdä çekedecek kanikullarınız!*) и предлагает выяснить все, что учащихся интересует относительно каникул: *Когда они начнутся?* (*Nezaman onnar yollanaceklar?*), *Как долго они продлятся?* (*Nekadar vakit onnar olaceklar?*), *Когда они заканчиваются?* (*Nezaman onnar biteceklär?*) и т.д. Для ответов на каждый из этих вопросов в учительском предложении не содержится информация.

Умение реплицирования вырабатывалось в процессе выполнения ситуативных упражнений, при разработке которых мы исходили из того, что речь должна быть,

- ✓ во-первых, мотивирована;
- ✓ во-вторых, что в ней должна быть определенная коммуникативная направленность, ибо высказывание всегда к кому-то обращено, для чего-то и для кого-то предназначено;
- ✓ в-третьих, для того, чтобы учащийся высказал что-то, необходимы стимулы, которые побуждают его к высказыванию.

Важным видом речевой подготовки в этой системе считаем условно-коммуникативные репликовые упражнения. Целью данных упражнений является развитие умений реплицирования.

Под *репликой* понимаются отдельные высказывания, взаимосвязанные в диалоге, а сам механизм взаимосвязей реплик называется *реплицированием*. *Реплика в составе диалогического единства не тождественна предложению*. Под умениями реплицирования понимается способность отреагировать инициативной репликой на предложенную ситуацию общения и дать ответную реплику на инициальную реплику партнера с учетом ситуации общения. [135, с.23]

Таким образом, к *репликовым упражнениям* относятся упражнения, направленные на обучение реагированию на реплику собеседника, и упражнения, стимулирующие высказывания учащихся. Проиллюстрируем сказанное примерами упражнений, в том числе игровыми [135, с.45]:

- **опрос общественного мнения.** Цель данного упражнения — опросить как можно больше присутствующих на уроке учащихся, чтобы выяснить их мнение или получить ответы на поставленные вопросы.

Например: *Dostlara soruşlar: kim ne iyer, ier sabaalen, üüendä hem avşammen (doldurmaa tabliřayı)* (“Опросите друзей: кто что ест, пьет за завтраком, обедом и ужином, заполните таблицу”);

- **восполнение информации.** Основу данного упражнения составляет прием информационного неравновесия, предполагающий различие в объеме информации. Задавая вопросы, учащиеся восполняют недостающую информацию (*didaktika oyunnarı “6 Neçin?”*, “*Payacan*”, “*Asořiativ sırası*”).

- **«Игра в мяч».** Ведущий бросает мяч и придумывает утверждение. Поймавший мяч должен отреагировать подходящей к данному утверждению фразой-клише:

- *Senin nesoy halın?*
- ... (*İidir / Kötüydür / İslää / Pek ii / Şükür / Pek käämil / Helal*)
- *Sän saba katılacan mı bu işä?*
- ... (*Elbet / Bilmeerim / Mutlak / Hiç bir lafsız / Belliki / Büük havezlän / Katılamam / Yok, istämeerim*)

- **«Кто ответит на вопрос?»** Всем участникам присваивается номер. Каждый игрок два раза бросает игральный кубик. Первый раз он показывает номер конверта с утверждением или вопросом, а второй раз — номер игрока, который должен отреагировать фразой-клише на утверждение или вопрос (*oyunnar “Yıldız patlaması”, “Blumun kubu”, “Soruřların aacı”, “Kalın hem incä soruşlar”*)

- **Поинтересуйтесь у вашего товарища...** Используйте следующие образцы:

- *Sän nereyi gidersin?*
- *Angı kiyadı sän diil çoktan okudun?*
- *Nesoy çiçekleri sän beenersin?*
- *Neredä sän yaşêersın?*
- *Kaç yaşındaysın sän?*
- *Kaç kiři var senin aylendä?.....*

- **Посоветуйте вашему товарищу...** Используйте следующие образцы:

- *Bän düsünerim, ani taa islää olacek ...*

- *Buyur ederim, al te bu ...*

- *Yalvarêrim, beklä biraz...*

• **Восстановите пропущенные реплики.** Как вы думаете, какая реплика может следовать за фразой ... в соответствии с ситуацией?

- *Afediniz, bay Vasil evdä mi?*

- ...

- *Sizi nezaman taa göräbilirim?*

- ...

- *Şindi sizin çok işiniz mi var?*

- ...

- *Bana yardımcı olabilirsiniz mi?*

- ...

• **Отреагируйте на фразу...**

- *Angı zaman dışarda?*

- - ...

- *Ana tarafımızın nesoy adı?*

• **Дополните диалог фразами-клише.**

- *Biz bütün meraklı geçirdik günümüzü!*

- (*elbetki ölä, kayılım, helal, var dooruluunuz*)

Pek çok eni işlärlän tanıştık!

- (*kayılım, dooru, haliz dä ölä, bu dooru*)

• **Выберите из предложенных реплик подходящую к данной.**

- *Hergün olalım barabar, birliktä!*

- (*Ko olsun ölä, islää, diilim kayıl, afediniz ama bana yakışmêêr, büük havezlän, bu iş olmaz*)

• **Расширьте диалог (например, объясните причины отказа).**

- *Bän istämeerim , neçin deyni.....*

- *Bän gelmedim şkolaya, neçin deyni.....*

- *Bän уаратам bu işi, neçin ki....*

• **Восстановите пропущенные реплики. Как вы думаете, какая реплика предшествовала данной?**

..... *Bän dä isteerim seninnän barabar!*

..... *Diil dooru, baän savaştım işlää уартаа!*

.... *İslää, çıkalım, gezinelim!*

..... *Bän pek meraklandım.*

По мере формирования диалогических речевых умений размер диалога увеличивается, усложняются коммуникативные задачи, сокращаются опоры. После этапа совершенствования речевых умений, использования речевых клише и навыков оформления реплик учащиеся переходят к обучению общаться в группе.

Изучив технологию обучения и апробировав предложенные элементы системы упражнений по развитию диалогической речи на гагаузском языке, мы пришли к выводу, что обучение диалогической речи с помощью серии упражнений предполагает овладение навыками и умениями, нужными для реализации диалогической речи в ситуации общения в соответствии с коммуникативными задачами обучающихся, с учетом конкретных условий общения, а также с опорой на разные типы межличностного и межролевого взаимодействия обучающихся. В подобных упражнениях предусматривается также тренировка ситуативного употребления, как разнообразного языкового материала, так и разных функциональных типов речевых высказываний и типов коммуникативного взаимодействия обучающихся.

Библиография:

1. Айдарова С.Х. Дидактические условия дифференциации упражнений в процессе обучения русскоязычных учащихся татарскому языку: Автореф. дис. . канд. пед. наук. — Казань, 2001. — 21 с
2. Доржиева С. Б., Тумакова Н. А. Система упражнений для развития умений диалогической речи: общая характеристика // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1340-1342. — URL
3. Исламова Л.А. Методика обучения диалогической речи на уроках русского языка в 7-8 классах башкирской школы: Дисс. канд. пед. наук. — М., 1988. — 208
4. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. Пособие для учителей немецкого языка средней школы / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение. – 1978. – С. 128.
5. Peretti, A.; Legrand, J-A.; Boniface, J. Tehnici de comunicare, Polirom, Iași; 2001.
6. Petrescu, P.; Pop, V. Transdisciplinaritatea, o nouă abordare a situațiilor de învățare. Ghid pentru cadre didactice. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.
7. Gagauz dili hem literatura: Curriculum național: Clasele 5-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare/Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republica Moldova : coordonatorii : Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitcenko; grupul de lucru : Anna Stoletneia (coordonator) – Chișinău : Lyceum 2020 (.F.E.P “Tipografia Centrală” -100p
8. Gagauz dili hem literatura okumakları: 8 klas /I.D.Bankova, A.I. Stoletnăya, I.I.Baboglu, K.K.Vasilioglu, N.I.Baboglu. Min. Educației al Republika Moldova.- Ch: I.E.P. Știința, 2013-304 p.
9. Gagauz dili hem literatura okumakları: 9 klas /I.D.Bankova, A.I. Stoletnăya, I.I.Baboglu, K.K.Vasilioglu, N.I.Baboglu. Min. Educației al Republika Moldova.- Ch: I.E.P. Știința, 2016, 304 p.

УДК 378.147:004

<https://orcid.org/0000-0001-8163-8273>

<https://orcid.org/0000-0002-7426-3925>

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНСАЛТИНГ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Голикова Наталия

аспирант, преподаватель
МарГУ, г. Йошкар-Ола, Россия
e-mail: ndgolikova@yandex.ru
orcid id: 0000-0002-7426-3925

Научный руководитель:

Федорова Светлана

доктор пед. наук, профессор
МарГУ, г. Йошкар-Ола, Россия
e-mail: svetfed65@rambler.ru
orcid id: 0000-0001-8163-8273

Abstract: In today's world, digital technology is developing rapidly in various fields, including education. Teachers and students need to adapt to the new conditions of existence as quickly as possible, as well as to form the skills of using digital technologies in their activities. Educational consulting can help in mastering these innovations, within the framework of which digital assistants, helpers, and other services can be created. In this article the existing models of organization of

educational consulting using digital technology are considered, as well as possible prospects for the organization of educational consulting at the university.

Keywords: consulting, educational consulting, digital assistant, digital helper.

Как известно, за последние несколько лет общество столкнулось со стремительным развитием и внедрением новых технологий, активной информатизацией и цифровизацией, предъявляющие новые требования к будущим специалистам в плане их соответствия современному рынку труда, их цифровой компетентности, дальнейшего образования и самообразования. Поэтому высшие учебные заведения нацелены на решение данной проблемы, которая отражается в следующих вопросах: как готовить будущих специалистов в условиях цифровой трансформации образования? Как мы можем обучать с помощью новых цифровых технологий? Какие ресурсы должны быть использованы для этой цели? И как можно повысить уровень цифровой компетентности выпускников? Все это актуализирует проблему профессиональной подготовки будущих специалистов, которая прослеживается в работах многих ученых: С.И. Архангельского, О.А.Абдуллиной, В.И.Андреева, Е.П.Белозерцева, Н.И.Вьюновой, С.И. Зиновьева, В.А. Е.И.Исаева, Н.В.Кузьминой, В.В.Серикова, Слостёнина, Т. А. Ильиной, Н.В. Кузьминой, А.М. Матюшкина, Н.А.Шайденко и др.

Подготовка конкурентоспособных специалистов всегда была одной из важнейших задач высшего образования, так как от молодого поколения зависит будущее всей страны. Поэтому для ведения успешной профессиональной деятельности, приобретения истинных и актуальных знаний, формирования профессионально важных умений и навыков необходима постоянная работа педагога в плане самообразования. Идея профессионального развития в сфере образования отражена в Национальной доктрине образования Российской Федерации (отменена Постановлением Правительства РФ №245 от 29 марта 2014 года) [3], на данный момент обозначается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [4] и в других нормативных документах. На данный момент предпринято немало действий, способствующих цифровой трансформации системы образования, в частности в учебные планы внедряются дисциплины цифровой направленности, на которых обучающиеся могут получить актуальные знания, умения и навыки по использованию различных цифровых технологий.

Высшие учебные заведения адаптируются к новым условиям и предпринимают различные действия в отношении подготовки конкурентоспособных и адаптированных к новым реалиям выпускников. Но достаточно ли только ввода таких дисциплин, разработки программ цифровой направленности? Как показывает практика, после выпуска молодой специалист, осуществляя свою профессиональную деятельность в области образования, зачастую сталкивается с трудностями как профессиональными, так и технологическими, при использовании цифровых ресурсов и не всегда знает, куда можно обратиться, чтобы решить данную проблему [1].

На наш взгляд, решить данную проблему может такое направление как образовательный консалтинг (консультирование). В широком смысле, консультирование «представляет собой предоставление интеллектуальной помощи в самых разнообразных сферах жизнедеятельности человека» [6]. В зарубежных источниках консалтинг определяется как процесс, способствующий решению проблем для отдельных лиц, групп и организаций [10]. Отметим, что в отечественных источниках чаще встречается понятие «консультирование» нежели консалтинг, как в зарубежных [5]. На наш взгляд, это связано с тем, что термин «консалтинг» (от англ. «consulting») появился в США, а у нас данный термин рассматривается в адаптированной (переведенной) версии.

Соответственно, под образовательным консалтингом понимается «вид сопровождения клиента в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении

проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностно профессиональным развитием» [6].

Рассмотрев теоретическую составляющую вопроса, перейдем к анализу практики применения образовательного консалтинга в высших учебных заведениях.

В настоящее время, существует немало цифровых разработок и моделей, направленных на оказание помощи субъектам образовательного процесса. Так, Тихонова Л.П. в своих исследованиях предлагает организацию образовательного консалтинга в форме цифрового ассистента (робота), который может выполнять следующие функции: передвигаться по аудитории, преодолевать различные препятствия; «отмечать» присутствующих студентов на занятии с помощью QR-кода или через экран (при проведении дистанционных занятий); запускать демонстрацию презентаций, фото- и видеоматериалов, а также различные интернет-ресурсы; осуществлять голосовое сопровождение учебного процесса, отвечать на возникающие вопросы студентов; работать в облачных сервисах; совершать фото- и видеосъемку, распечатывать и отправлять различные документы по электронной почте [7]. На наш взгляд, такая модель организации образовательного консалтинга достаточно интересна, инновационна, но требует больших затрат, как финансовых, так и временных, так как создание роботизированной техники достаточно сложный и долгий процесс.

В 2020 году Высшая школа экономики запустила проект «Цифровые ассистенты», миссией которого является оказание помощи преподавателям, сотрудникам и студентам в эффективной организации учебных и рабочих процессов в цифровой среде. В данном проекте цифровыми ассистентами являются живые люди, в противовес ранее рассмотренному примеру. Цифровые ассистенты ВШЭ консультируют субъектов образовательного процесса по «Горячей линии Вышки», осуществляют поддержку при проведении онлайн-мероприятий, помогают сотрудникам и студентам в освоении цифровых инструментов и др. Также, есть направление «Цифровые Buddies», которое представляет собой специализированную службу для поддержки иностранных студентов с использованием цифровых технологий. Данная служба оказывает иностранным студентам консультации по вопросам применения различных цифровых ресурсов, сервисов и пр., а также помогает в решении вопросов, не связанных с цифровыми инструментами [9]. Модель цифровых ассистентов вполне оправдана и показывает хорошие результаты, но, на наш взгляд, для упрощения работы данной службы часть «рутинных процессов» можно автоматизировать, например офлайн доступ к расписанию или создание видео-уроков по использованию того или иного цифрового оборудования и др.

В Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (СПб АППО) разработана уникальная информационно-аналитическая система «Конструктор индивидуальной траектории профессионального роста». Данный цифровой ресурс является некой точкой доступа ко всем образовательным мероприятиям, проводимым в Санкт-Петербурге для работников сферы образования. Теперь и педагоги, и руководители могут в одно касание выбрать необходимую программу повышения квалификации, зарегистрироваться на понравившееся мероприятие и др. Пользователи смогут самостоятельно составить индивидуальную траекторию своего профессионального развития, а система поможет в этом и подскажет образовательные треки. Преимуществом является также и круглосуточная поддержка, которая оказывается всем пользователям данного мобильного приложения. «Конструктор индивидуальной траектории профессионального роста» разработан в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических кадров СПб АППО [2].

В 2021 году был создан геймифицированный сервис «Цифровой помощник для выбора профессии», который предназначен для школьников (8-11 классов) и студентов (1-2 курсов). Данный ресурс проводит профессиональную диагностику личности, на основании которой подбирается информация о компаниях региона проживания пользователей, формируется персональный календарь участия в профориентационных событиях, а также появляется

возможность на создание заявки в компанию с целью получения направления на целевое обучение. Среди прочего, цифровой помощник помогает узнать свои сильные и слабые стороны, подобрать работодателя, определить подходящую профессию, сформировать представление о рынке труда будущего и др. Цифровой помощник представлен в виде веб-сайта; для получения подробной информации и подбора профессии пользователю необходимо ответить на вопросы, на основании которых выстраивается персонализированная модель и траектория [8].

Таким образом, проведенный нами анализ показывает, что в настоящее время ведутся разработки, внедренные в образовательный процесс по различным формам организации образовательного консалтинга с использованием цифровых технологий. Анализ данного опыта показал, что это направление является востребованным и эффективным как для преподавателей, так и для студентов. Нами ведется разработка объекта комплексного оказания информационной поддержки студентам посредством цифровых технологий в виде цифрового помощника, который оказывает помощь в учебной, научной, самостоятельной деятельности студента, помогает ему в организации своего дня, контролирует выполнение различных задач, это не просто помощник, но и друг, соратник на тернистом пути профессионального становления, роста и развития молодого специалиста.

Библиография:

1. Голикова Н.Д., Федорова С.Н. Цифровой образовательный консалтинг в профессиональной подготовке будущих педагогов: журнал // Развитие образования. – 2022. – Т. 5, № 2. – С. 14-17.
2. Конструктор индивидуальной траектории профессионального роста [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://spbappo.ru/konstruktor-individualnoy-trayektorii-professionalnogo-rosta/> (дата обращения: 08.01.2023)
3. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 года №751 (утратило силу с 10 апреля 2014 года на основании Постановления Правительства Российской Федерации от 29 марта 2014 года №245) / Собрание законодательства Российской Федерации, №41. – 2000. – 09 октября.
4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.
5. Самсонова И.В. Педагогический консалтинг в условиях гуманитарного дополнительного образования // Научное мнение. - 2013. - №5. - С. 123-130.
6. Соснина Т.В. История возникновения и развития консалтинга // Управление образованием: теория и практика. - 2013. - № 2 (10). - С. 129-144.
7. Тихонова Л.П. Моделирование функциональных возможностей цифрового ассистента и условий его реализации в вузовском учебном процессе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 4 (91). – С. 215–225. DOI: 10.23859/1994-0637-2019-4-91-21
8. Цифровой помощник для выбора профессии [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://landing.profstories.ru/landing/> (дата обращения: 11.01.2023)
9. Цифровые ассистенты НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://it.hse.ru/it_assistants#mission (дата обращения: 08.01.2023)
10. Pérez-Escoda N. ¿Consulta o asesoramiento? Análisis del uso de estos dos términos entre los profesionales de la orientación // REOP. - 2013. - Vol. 24. - pp. 27–42. DOI: 10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11243

УДК 37.022

<https://orcid.org/0000-0001-5096-9299>

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Уразикова Юлия

соискатель факультета
психолого – педагогического и специального образования,
кафедра методологии образования
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
преподаватель медицинского колледжа СГМУ, г. Саратов,
e-mail: ulia.climowa2015@yandex.ru
orcid id: 0000-0001-5096-9299

Abstract. The problem and the goal. The main goal of modern education is the upbringing and development of a person capable of self-education, self-development, self-improvement. Educational organizations face the task of teaching students to independently acquire knowledge, think outside the box, reflect, analyze, and be able to make decisions. Without a choice of forms of education, methods, techniques and means of teaching, it is impossible to achieve educational goals. Teaching methods are the main tools in the work of a teacher, helping to form the motivation of learning. Motivation is the main factor of self-learning. The task of the teacher is to choose the right teaching methods for each stage of the training session in order to arouse the interest of students, and therefore the desire to learn.

The purpose of the article is to analyze the methods of organizing independent work through Internet resources.

Analyzing the psychological and pedagogical literature, we understand that without a careful selection of teaching methods and Internet resources used, it is impossible to conduct high-quality training sessions with maximum inclusion in the independent activity of each student. It is the choice of methods that determines the result of pedagogical influence, success in learning.

Keywords: teaching methods, independent work, Internet resources, education, educational process, students

Основная цель современного образования - воспитание и развитие личности, способной к самообразованию, к саморазвитию, к самосовершенствованию. Перед образовательными организациями стоит задача – научить обучающихся самостоятельно добывать знания, нестандартно мыслить, размышлять, анализировать, уметь принимать решения. Без выбора форм обучения, методов, приемов и средств обучения, достижение образовательных целей невозможно. Методы обучения - главные инструменты в работе педагога, помогающие сформировать мотивацию обучения. Мотивация – главный фактор самообучения. Задача педагога – правильно подобрать методы обучения на каждый этап учебного занятия, чтобы вызвать интерес обучающихся, а значит желание учиться.

Цель статьи - проанализировать методы организации самостоятельной работы посредством интернет-ресурсов.

Исследование проводилось на основе изучения современной образовательной среды, педагогической литературы. Чтобы правильно выбрать методы обучения и применяемые интернет-ресурсы, необходимо: поставить конкретную цель на каждый этап учебного занятия, чтобы максимально задействовать каждого обучающегося; проанализировать имеющиеся интернет-ресурсы по теме занятия, соответствующие методам обучения; выбрать те методы и интернет-ресурсы, которые будут работать на каждого обучающегося; проанализировать

программные продукты для проведения контроля, самоконтроля, чтобы каждый ученик усвоил свой минимум или максимум знаний.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы понимаем, что без тщательного подбора методов обучения, используемых интернет-ресурсов невозможно качественно провести учебное занятие с максимальным включением в самостоятельную деятельность каждого обучающегося. Именно от выбора методов зависит результат педагогического воздействия, успешность в обучении.

Методы обучения — способ взаимодействия между учителем и учениками, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения.

По сложившейся традиции в отечественной педагогике МЕТОДЫ обучения подразделяются на три группы:

1. *Методы организации* и осуществления учебно-познавательной деятельности:

— Словесные, наглядные, практические (по источнику изложения учебного материала).

— Продуктивные, объяснительно-иллюстративные, поисковые, исследовательские, проблемные и др. (по характеру учебно-познавательной деятельности).

— Индуктивные и дедуктивные (по логике изложения и восприятия учебного материала);

2. *Методы контроля* за эффективностью учебно-познавательной деятельности: устные, письменные проверки и самопроверки результативности овладения знаниями, умениями и навыками;

3. *Методы стимулирования* учебно-познавательной деятельности: определённые поощрения в формировании мотивации, чувства ответственности, обязательств, интересов в овладении знаниями, умениями и навыками.

В практике обучения существуют и другие подходы к определению методов обучения, которые основаны на степени осознанности восприятия учебного материала: пассивные, активные, интерактивные, эвристические и прочие. Эти определения требуют дальнейшего уточнения, т.к. процесс обучения не может быть пассивным и не всегда является открытием (эврикой) для учащихся.

История развития и становления методов обучения поучительна и весьма длительна. Так, в древние времена преобладали подражательные методы обучения, основанные на наблюдении за действиями педагога и их повторением обучающимися. Как только стали появляться школы, стали широко применяться словесные методы обучения (основа их – преподаватель рассказывает, все запоминают и механически по его требованию воспроизводят), а позднее, с появлением печатных книг, читают и воспроизводят. Гуманисты эпохи Возрождения (Ф.Бэкон, Х. Вивес, Ф. Рабле, М.Монтень и др.) выступали за развитие человеческой личности на основе самостоятельности и активности, а также сознательного усвоения знаний.

Опираясь частично на эти идеи, Я. Коменский развил теорию методов обучения, вычленив в ней ряд закономерностей: обучение должно проводиться сообразно с силами и возрастом учеников; идти от частного к общему, от простого к сложному; в обучении должны сочетаться слово и наглядность.

В XIX в. методы обучения получили дальнейшее развитие в педагогических изысканиях И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герберта, А.Ф. Дистервега и других. В России, одним из первых, наиболее эффективные идеи по взаимодействию педагога и ученика предложил К.Д.Ушинский. На практике он добивался наиболее высоких результатов за счет того, что давал обучающимся возможность трудиться самостоятельно, при этом незаметно и умело руководил их учебным трудом.

В начале XX в. широкую популярность в обучении приобрели эвристические методы обучения, когда центр тяжести в обучении отводится самостоятельной работе обучающихся,

а преподаватель проводит редкие консультации и беседы (например, американский педагог Дж. Дьюи).

В педагогике имеется множество определений понятия «метод обучения». К ним можно отнести следующие:

«Методы обучения - это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение комплекса задач учебного процесса» [1; 2; 3; 4; 5; 6].

«Под методами понимают совокупность путей и способов достижения целей, решения задач образования» (И.П.Подласый) [7];

Метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности (Ф.Ф.Королев, В.Е.Гурман);

Метод - это правила действия, которые стандартны и однозначны. Нет стандарта и однозначности – нет правила, а значит, и нет метода (П.В.Копнин);

Методы обучения - это, с одной стороны, методы преподавания, а с другой – учения (В.И.Андреев)[8].

«Метод обучения – это опробованная и систематически функционирующая структура деятельности учителей и учащихся, сознательно реализуемая с целью осуществления запрограммированных изменений в личности учащихся» (В.Оконь) [9].

Педагогическая практика очень часто носит опережающий характер. Еще до осознания проблемы педагогической наукой, учителя и ученики начинают спонтанно использовать современные технические средства, обеспечивающие повышение эффективности информационной деятельности.

Рассмотрим основные методы педагогической деятельности и используемые интернет-ресурсы:

Словесные методы обучения: (рассказ, учебная лекция, беседа)

Используемые интернет-ресурсы:

- Яркие интернет иллюстрации;
- Сопровождение рассказа приемами мнемотехники;
- Сопровождение рассказа видеороликами, видеофильмами, видеорядами;
- Использование электронных энциклопедий позволяет дополнять рассказ материалами и видео и аудио файлами, что эмоционально воздействует на обучающегося;
- Метод рассказа может сопровождаться презентацией педагога и обучающихся;
- Использование электронного учебника.
- Использование видео лекций по учебной теме;
- Проведение аудиолекций, реальных лекций ведущих специалистов;
- Трансляция лекций через Интернет;
- Просмотр лекции, записанной на компакт-диск, с возможностью видеоизображения и звука;
- Презентация - лекция - демонстрация слайдов (PowerPoint),
- Документальные видео - лекции, традиционные лекции записанные преподавателями в качестве создания пособий для студентов и абитуриентов.
- Вопросы беседы можно выводить на экран;
- Иллюстрированный материал можно воспроизвести со звуком и видео;
- Беседу можно сопровождать мультимедийной презентацией.

Наглядные методы обучения: (метод иллюстраций, демонстраций)

Используемые интернет-ресурсы:

- Использование иллюстрации - подтверждения к основному тексту;
- Использование таблиц, схем, графиков;
- Фотоколлажи, посвященные, как правило, современным жизненным явлениям, помогают создать определенные речевые ситуации;

— Репродукции картин известных художников воспитывают эстетический вкус, расширяют кругозор учащихся;

— Рисунки-схемы развивают образное мышление, задают характер равнодушного отношения к изучаемой теории;

— Использование слайд-шоу позволяет с помощью иллюстраций и подрисовочных подписей сформировать первичные представления о сущности явления или процесса.

— Демонстрируются: 1) натуральные объекты (коллекции, гербарии, чучела); 2) их изображения (фотографии, картины, рисунки, муляжи), если показ самих объектов невозможен, а без демонстрации учащимся трудно сформировать представление о них; 3) символы объектов (карты, чертежи, диаграммы, графики, схемы, таблицы); 4) опыты и эксперименты;

— Показ видеофильма на учебном занятии может частично восполнить отсутствие возможности реального путешествия по стране, знакомство с достопримечательностями;

— Использование интерактивного плаката обеспечивает не только наглядность, но и обратную связь с пользователями;

— Использование учебного плаката, который содержит в сжатом виде материал раскрываемой темы;

— Применение интерактивных схем – это несколько изображений, сгруппированных по логике рассматриваемого материала. Все изображения можно увеличить, рассмотреть детально, обсудить с учениками.

— Использование словарей и иллюстрируемых справочников содержат дополнительную информацию, которую можно прочитать и прослушать.

Репродуктивные и проблемно-поисковые методы обучения: (репродуктивные, проблемно-поисковые, методы самостоятельной работы)

Используемые интернет-ресурсы:

— Сопровождение рассказа учителя наглядным материалом, презентациями по теме;

— Так как содержание учебного материала носит информативный характер, описание способов практических действий выносятся на компьютер;

— Использование программ с тренажёрами;

— Использование при репродуктивном обучении видеолекции, видеобеседы, так как сообщаемый учителем материал невозможен без использования наглядных, словесных и практических методов обучения, которые в свою очередь являются основой этих методов.

— Организация поисковой деятельности через интернет-ресурсы: научные статьи, электронные журналы, библиотеки;

— Организация проектной деятельности посредством интернет-ресурсов;

— Использование мультимедийных программных продуктов, имеющихся в сети Интернет и разработанные самостоятельно;

— Использование наглядных средств обучения.

— Тестирование в программах, отвечающих требованиям министерства образования и науки РФ;

— Работа с презентацией и выполнение заданий по образцу;

— Выполнение индивидуальных заданий;

— Построение чертежей и моделей;

— Работа с интерактивными электронными учебными пособиями;

— Составление опорного конспекта;

— Разработка проектов;

— Выполнение творческих работ;

— Построение схем, диаграмм динамики различных явлений и процессов.

Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: (метод учебной дискуссии, метод познавательной игры, методы стимулирования долга и ответственности в учении)

Используемые интернет-ресурсы:

- Организация круглого стола посредством интернет-ресурсов.
- Проведение онлайн викторин;
- Проведение дидактические игры с компьютерной поддержкой;
- Проведение урока соревнования с ИКТ;
- Использование онлайн ребусов, кроссвордов.
- Использование дифференцированной помощи школьникам в выполнении учебных заданий одной и той же сложности;
- Использования различных игр и игровых форм организации познавательной деятельности;
- Подбор образного, яркого, занимательного учебного материала и добавление его к общему ряду учебных примеров и заданий;
- Участие обучающихся в различных проектах, конкурсах;
- Использование творческих заданий;
- Организация дискуссий через ЗУМ, через социальные сети.

Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности: (методы устного, письменного, лабораторного, компьютерного контроля)

Используемые интернет-ресурсы:

- Тестирование на любом этапе учебного занятия с выведением вопросов на экран, разработанное учителем;
- Задания открытой формы. Задания сформулированы так, что готового ответа нет, нужно сформулировать и вписать ответ самому, в отведенном для этого месте;
- Задания закрытого типа включают задания четырёх видов: альтернативных ответов, множественного выбора, восстановления соответствия и восстановления;
- Тесты могут быть в режиме on-line и в режиме off-line.
- Электронное тестирование. В интерактивных обучающих заданиях используются компьютерные модели, демонстрируются фотографии и видеоизображения, что позволяет более полно рассмотреть реальный объект изучения;
- Выполнение реферата по определенной теме;
- Написание сочинения;
- Самостоятельная работа.
- Виртуальные лабораторные работы, в которых использована анимация различного качества и стиля;
- Видеозаписи реальных экспериментов с подробным либо с кратким объяснением происходящего;
- Интерактивная лабораторная работа. [10; 11; 12];
- Выбор правильного ответа: меню (выбор одного или нескольких из многих), «горячие» токи (определение места на графике, рисунке, фото), гипертекст (выбор слова или параграфа из текста);
- Комплексные задания: ситуационные задачи, моделирование процессов;
- Презентация - тест с анимацией или с гиперссылками - содержит формулировку задания и варианты ответа, с помощью анимации отмечается правильный ответ или отбрасываются неверные, с помощью гиперссылки организуется переход на слайд с информацией о правильности выбора ответа. (PowerPoint);

— Раздаточный материал: тесты (Excel) (Word); карточки (Word); кроссворды (Excel); самостоятельные работы (Word); контрольные работы (Word).

Процесс овладения знаниями у каждого обучающегося индивидуален. Все зависит от способностей каждого конкретного ученика. Задача современного педагога — научить всех обучающихся. Для этого в ход идет большой арсенал педагогических подходов, приемов, методов обучения. Современное образование развивается так, что без использования интернет-ресурсов невозможно дать качественное образование всем ученикам. Методы обучения не будут работать, если не вызвать познавательный интерес к изучаемому материалу.

Рассмотрев использование методов обучения с интернет-ресурсами, можно сделать вывод, что методы обучения, основанные на использовании информационных технологий должны дополнять, но не вытеснять традиционные. Они обладают строго определенными функциями в учебном процессе и используются на определенных этапах обучения. Но, тем не менее, современный педагог просто обязан уметь работать с современными средствами обучения. Ведь использование в работе учителя мультимедиа проектора, электронной доски и компьютера, обеспечивающего выход в Интернет, помогает делать обучение более разнообразным, интересным, увлекательным и индивидуальным.

Библиография:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
2. Иохвидов В.В., Тукова Ж.Г. Повышение эффективности учебного процесса в первые годы после войны // В сборнике: Проблемы и перспективы развития образования. Материалы VIII Международной научной конференции. 2016. С. 36-38.
3. Иохвидов В.В., Веселова В.Г. Сознательность в обучении как одно из средств повышения эффективности урока по Ш.И. Ганелину // Научные труды SWorld. 2013. Т. 13, № 1. С. 11-14.
4. Иохвидов В.В., Волков Б.С., Лесохина Л.Н. О повышении эффективности учебных занятий // Наука и современность. 2016. № 48. С. 48-53.
5. Иохвидов В.В., Веселова В.Г. История педагогики учебно-методическое пособие. Центр развития науч. сотрудничества. Новосибирск: ЦРНС, 2015. 101 с.
6. Иохвидов В.В., Веселова В.Г. Педагогика. Лекции для студентов. Новосибирск, Часть 1. 2015. 210 с.
7. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 364 с.
8. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 576 с.
9. Оконь В. Введение в общую дидактику; [Предисл. Т.А. Хмель]. М.: Высш. шк., 1990. 381 с.
10. Шамова Т.И. Активизация познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы (по предметам естественно-математического цикла). М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1976. 54 с.
11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., Педагогика. 1976. 97 с.
12. Шамова Т.И. Формирование познавательной самостоятельности школьников. М., Педагогика. 1975. 25 с.

УДК 159.99
0009-0006-3785-2735

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ НА ПЕРВОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЯ

Дока Н.В.

адъюнкт, Академия права и управления ФСИН России
г. Рязань, РФ

e-mail: natasha.doka@yandex.ru

orcid id:0009-0006-3785-2735

Abstract: the approaches of foreign and domestic authors to the concept of adaptation in the psychological and pedagogical context are considered and analyzed. The concept of adaptation in different aspects is considered. The article considers the adaptation of cadets to educational and professional activities, taking into account the specifics of educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia. The adaptation process is greatly influenced by such conditions as social maturity, psychological readiness to learn, and a sense of comfort in a new team.

Keywords: adaptation, cadet, educational and professional activity, educational environment, training.

Процесс адаптации к учебно-профессиональной деятельности в образовательных организациях ФСИН России является важным этапом для успешного выполнения учебного плана и профессиональной подготовки.

После поступления в учебные заведения ФСИН России происходят резкие изменения: смена обстановки, уход из-под родительской опеки, новые знакомства, строгие условия службы и высокий уровень образования. Важно помочь курсантам адаптироваться к новым условиям и донести до них понимание того, что от их усилий, терпимости и образованности, которые они будут прилагать в процессе учебно-профессиональной деятельности зависит их дальнейший успех в их профессии.

Первоначально свое развитие понятие адаптация получило в сфере биологии. Ч. Дарвин описал понятие адаптация, как поведение сложной открытой системы при нарушении его подвижного равновесного состояния (гомеостаза), которое сохраняется при противодействии системы факторам (внутренним и внешним), нарушающим это равновесие [3, с. 271]. Благодаря его взглядам адаптация рассматривалась, как полезные для организма изменения, которые отражают на организм воздействие факторов окружающей среды. И только в начале XIX века проблема адаптации стала рассматриваться с медицинской, физиологической, педагогической, психологической и социальной точек зрения. Исходя из вышесказанного, проблема адаптации носит широкий, междисциплинарный характер и представляет большой интерес для исследования.

Рунова С.А., проанализировав ряд междисциплинарных источников по проблеме адаптации, сделала вывод, что понятие адаптации - это приспособление организма к условиям среды, при котором организм и среда обитания оказывают взаимодействие друг на друга [8, с. 184].

В рамках нашего исследования, внимание уделяется позиции Шамардиной М.В., которая предлагает следующее определение: «Адаптация – это не только физиологический процесс приспособления организма к новой образовательной среде, а часто проблема смены образа мира и образа жизни(здесь меняются позиции, пересматриваются роли, выявляются совершенно другие механизмы и связи) [10, с. 23-25].

Зотова О.И. и Кряжева И.К., полагают, что адаптация происходит, при выполнении следующих условий:

- реализация всех потребностей и стремлений личности;
- наличие благоприятной среды для развития личности [4, с. 219-232].

В процессе адаптации происходит сопоставление ценности личности с ценностями группы, взаимодействующих между собой.

По высказыванию Налчаджян А.А., «адаптация- это состояние, в котором потребности индивида с одной стороны и требования среды - с другой, полностью удовлетворены. Это состояние гармонии между индивидом, природой и социальной средой. Кроме этого, это процесс, посредством которого это состояние достигается [5, с. 10].

Таким образом следует, что адаптации личности присущ механизм сознательного саморегулирования, в том числе в сфере овладения основами профессиональной деятельности . Отличительные качества личности формируются, при преодолении препятствий, возникающих в различных сферах и определяют особенности характера и поведения.

Некоторые авторы рассматривают социальную адаптацию, как включение индивида в сложившуюся систему социальных связей, при котором происходит пассивное привыкание человека к новым условиям.

В педагогическом словаре представлено следующее определение« социальная адаптация - это процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими» [6, с. 267].

Другие авторы считают, что при процессе адаптации происходит развитие личности, то есть переход от сложившиеся(привычных) к новым условиям потребует от индивида активных действий.

В образовательных организациях ФСИН России учебные задачи имеют профессиональную направленность. Обучение происходит по следующему принципу: формирование заинтересованности курсантов и активное изучение учебного материала. Специфика образовательных организаций ФСИН России состоит в том, что курсантам приходится проводить« поиски» необходимого материала, процессе которых происходит формирование самостоятельности, собственного взгляда на определенные учебные вопросы. В разнообразной деятельности курсанта особенное место занимает профессиональное образование. Важным условием для включения в данную деятельность, является заинтересованность в собственной деятельности, чему способствуют условия, воздействующие на потребностно-мотивационную сферу курсантов.

Одним из важных условий учебно-психологической адаптации является ощущение психологического комфорта в новом коллективе, психологическая готовность к обучению [7, с. 528].

Психологическая адаптация была представлена Александровским Ю.А. как взаимодействие подсистем:

- основа познавательной деятельности – поиск, восприятие и переработка информации;
- выработка личностного отношения к получаемой происходит с помощью эмоционального регулирования;
- личностные позиции индивидуума определяются социально-психологическими контактами [1, с. 12].

Учебные проблемы, возникающие у курсантов, обусловлены изменением формы организации обучения. В отличие от школьного обучения, на занятиях в вузе, как правило, нет чередования различных способов деятельности, способствующих концентрации внимания. На занятиях определенных видов практически отсутствует руководство со стороны преподавателя (на лекциях нет указаний по поводу важности и первостепенности материала). Для успешной учебной адаптации курсантам необходимо обладать определенным запасом знаний и умений по изучаемым предметам, гибким мышлением, хорошо развитым уровнем познавательной самостоятельности, умение самостоятельно работать с различными источниками, перерабатывать большой объем информации, бегло читать, конспектировать и

т.п. «Дидактическая (учебная) адаптация – комплексный динамический процесс превращения студента к условиям вуза, в результате которого он становится субъектом новых форм обучения, приобретает возможности оптимального выполнения своих функций в условиях более интенсивного умственного труда, большего объема получаемой информации» [9, с.30].

Все рассмотренные выше виды адаптации взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому, зачастую, в исследованиях виды адаптации определяют попарно: биолого-физиологическая, психолого-педагогическая, социально-профессиональная, социально-психологическая, психолого-профессиональная и т.п.

Байдак В.Ю. рассмотрела взаимодействие и взаимообуславливающие друг друга аспекты адаптации курсантов к обучению в вузе: психолого-педагогическая и учебно-профессиональная. В своем исследовании она пришла к выводу, что «адаптация курсантов к обучению в вузе зависит от уровня сформированности их учебной деятельности в школе и представляет собой процесс перехода от учебной деятельности школьника к учебно-профессиональной деятельности курсанта, через формирование его учебной деятельности, т.е. представляет собой приспособление к учебному процессу вуза [2, с. 204].

Таким образом можно сделать вывод, что успешная адаптация – это процесс приспособления к новым условиям существования, под рядом факторов: биологических, физических, психических, педагогических, психологических, социальных, психологических и социальных, в процессе приобретаются новые знания, умения и навыки.

Можно сделать вывод что процесс учебно-профессиональной адаптации курсантов– это процесс, в результате которого у обучаемого происходит развитие и совершенствование качеств, способствующих более осмысленному и эффективному решению учебно-профессиональных задач, возникающих при переходе на новый этап обучения.

Библиография:

1. Александровский Ю.А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. – М.: Медицина, 1976. - с. 12.
2. Байдак В.Ю. Содержание и методика адаптационной подготовки студентов-курсантов математических специальностей вузов: дис ... канд. пед. наук / В.Ю. Байдак – Орел: Изд-во Орловского гос. ун-та. 2000. – 204 с.
3. Георгиевский А.Б. Дарвинизм / А.Б. Георгиевский – М.: Просвещение, 1985. – 271 с.
4. Зотова О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. Психологические механизмы регуляции социального поведения / О.И. Зотова, И.К. Кряжева. – М.: Наука, 1979. – с. 219 – 232.
5. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация / А.А. Налчаджян – Ереван : Изд-во АН армССР, 1988. – С. 10.
6. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад: Редкол.: М.М. Безруких [и др.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 267.
7. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад: Редкол.: М.М. Безруких [и др.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
8. Рунова С.А. Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза: дис ... канд. пед. наук. / С.А. Рунова – Брянск: Изд-во БГУ, 201. – 184 с.
9. Соловьева Н.В. Формирование умений самостоятельной работы слушателей подготовительных курсов как средство их адаптации к обучению в вузе: дис ... канд. пед. наук / Н.В. Соловьева.- Ленинград, 1986. С. 30.
10. Шамардина М.В. Система интенсивной адаптации студентов в системе ССУЗов / М.В. Шамардина // материалы конференции «Актуальные вопросы построения образовательного процесса в ССУЗах». – Бийск, 2003. – С. 23 - 25.

УДК-372-36

<https://orcid.org/0000-0002-3949-0727>

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Мамедова В.В.

старший преподаватель

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: vafamammadova74@gmail.com

orcid id: 0000-0002-3949-0727

Abstract: The moral component of a complex preschooler is an integral part of the comprehensive formation of the child's personality. The methodological basis of moral education is the branch of philosophy called ethics. Ethics is the science of morality. Morality is the norms and rules of human behavior developed in the course of social development. The moral upbringing of the individual aims to familiarize the younger generation with the universal norms and rules of behavior in society. Moral norms contain prescriptions in the form of requirements and rules of human a social behavior. The norms contain a model, a guideline for human behavior. They call how they should relate to the Motherland, to others, to work, to themselves and to their duties. Moral education, flowing into any sphere of human activity, characterizes the relationship to work, the world around, to people. Moral education is the core person's personality. Basic moral is ethics. Ethics of education is the science morality. Morality is the norm and rules of human behavior, developed in the process of development and civilization of society. Norms of behavior are examples, guidelines and a demonstration of the public culture of people's morality.

Keywords: spiritual and moral education, preschoolers, moral consciousness, moral behavior, humanism, love for the Motherland, preschool educational institution, preschool teacher, family.

Воспитательный процесс в жизни человека не является простой, обыкновенной суммой слагаемых элементов, так, как в этом сложном процессе формируется всесторонняя развитая личность. В этом процессе ведущим и основным является нравственное воспитание. Оно является самым содержательным, сложным и значимым компонентом всего воспитательного процесса человека.

Нравственное воспитание, протекая в любую сферу деятельности человека характеризует отношений к труду, окружающему миру, к людям. Нравственное воспитание является стержнем личности человека.

«Нравственное воспитание – формирует нравственные понятие, суждение, чувство и убеждения, навыки и привычки поведения, соответствующие нормам общества. В основе нравственного воспитания подрастающего поколения лежат как общечеловеческие ценности, не преходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества, так и новые принципы, и нормы, возникшие на современном этапе развития общества» [4, с. 275].

Процесс нравственного воспитания – это совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и коллектива, направленных на достижение эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственной воспитанности личности ребенка. Главная функция нравственного воспитания состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать активную жизненную позицию каждого человека, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствам общественного долга. Высшим уровнем сформированности нравственного сознания являются убеждения. Они становятся

регуляторами действий, поступков человека. От них зависит нравственная устойчивость личности. Убеждение характеризуется прочным усвоением системы нравственных понятий, развитостью нравственных чувств, обобщенностью опыта поведения и отношений.

Овладение нравственными представлениями и понятиями – длительный и сложный процесс. Дети проходят большой путь от усвоения нравственных понятий сначала на уровне представления до полного овладения его содержанием. В этом случае действуют представления. Нравственное сознание и поведение детей формируются в единстве – это кардинальный принцип педагогики. Новые черты появляются у детей во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Дети активно проявляют интерес к содержательному общению с взрослыми. Авторитет взрослого, его оценочное суждение продолжают играть серьезную роль в поведении. Растущая самостоятельность и осознанность поведения приводят к развитию способности руководствоваться в поступках усвоенными нравственными нормами. Возникают внутренние «этические инстанции», которые начинают определять поступки старшего дошкольника. Дети проявляют активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности, в результате которого формируется «детское общество». Это создает определенные предпосылки для воспитания коллективных взаимоотношений.

Воспитание нравственного поведения – это формирование нравственных поступков и нравственных привычек. Поступок характеризует отношение человека к окружающей действительности. Чтобы вызвать нравственные поступки, надо создать соответствующие условия, определенным образом организовать жизнь воспитанников

Нравственные чувства – это переживания человека своего отношения к действительности к своему собственному поведению. В нравственном сознании личности эти чувства находятся в органическом единстве с формирующиеся в труде и игре детей. Продолжается формирование высоких нравственных чувств: любви к Родине, чувства товарищества, уважения к людям других национальностей.

Каким мы хотим видеть наше будущее, во многом зависит от нас и от тех принципов, которые мы заложим в сознание детей. Каков человек, такова его деятельность, таков и мир, который он создал вокруг себя. Что характеризует человека, прежде всего? Конечно же, его культура. Это понятие включает в себя духовность и нравственность, цивилизованность и образованность, духовную и душевную утонченность и творческую активность. В связи с этим ключевая роль ДОУ – создание оптимальных условий для всестороннего развития духовно-нравственного потенциала дошкольников через гармоничное построение целостного педагогического процесса в дошкольном учреждении.

Нравственные нормы поведения ребёнок начинает усваивать еще в дошкольном возрасте. Нравственная норма выступает как внешнее требование, идущее от взрослого, вместе с тем у детей развивается сознательность поведения, возникают зачатки самоконтроля. Нравственные нормы поведения, которые ребёнок усвоил в дошкольном возрасте, должны стать основой его дальнейшего нравственного воспитания и развития в период усвоения более сложных форм и правил нравственности.

Благодатной почвой для воспитания духовных ценностей, формирования морально-нравственных установок и основ взаимодействия в обществе является младший возраст ребенка. Исходя из этого утверждения, для формирования и развития духовно-нравственных качеств личности следует обратить внимание и создать в дошкольных образовательных учреждениях необходимые условия, а главной задачей педагогов должна быть доскональное разъяснение важнейших ценностей, необходимых для создания полноценного цивилизованного общества.

Работа воспитателя в дошкольном учреждении достаточно деликатный и требующий особой осторожности процесс. Существует огромное количество программ и методик, направленных на развитие и воспитание ребенка, в их число входят такие виды образовательной деятельности, как рисование, пение, творческие кружки, игры. Методы, которыми пользуется педагог, должны быть направлены на снятие психоэмоционального

напряжения, улучшение и сохранение физического и психического здоровья ребенка, а также должны способствовать его духовному и нравственному развитию.

Главной задачей педагога в рамках духовно-нравственного развития ребенка является непрерывное благотворное влияние на становление личности дошкольника, помощь в освоении элементарных навыков поведения, самостоятельному принятию решений и поддержка в осуществлении нравственного выбора [1, 48].

В нравственном воспитании дошкольников первостепенное значение имеет формирование сознательного отношения к режиму дня, правилам внутреннего распорядка.

Начинать надо с правил для детей ДОО. Необходимо соблюдать последовательность в усвоении правил, ведь главное – это объяснение в нравственном поведении каждого дошкольника.

Работа над правилами для дошкольников заключается в последовательном проведении их в жизнь. Надо требовать соблюдения правил, не проходить мимо нарушений. Совершенно необходимо единство подхода к детям всех воспитателей. Важно, чтобы воспитатель внимательно следил за собственными приемами работы с детьми, сам строго соблюдал нормы поведения, был справедливым в своих требованиях.

В каждом возрасте также существует свойственная ему «социальная ситуация развития». Она характеризуется типичным для данного возраста сочетанием внутренних процессов развития и внешних условий.

«Основная нравственно-воспитательная задача на этом возрастном этапе развития ребенка – трансформировать социальные требования в педагогические и перевести их во внутренние побудители личности» [4, с. 164].

Одной из распространенных форм нравственного воспитания является беседа. Она имеет целью обогатить моральными представлениями и понятиями, связанными с положительными поступками и действиями, ознакомить дошкольников с правилами поведения. Беседа затрагивает чувства детей, влияет на сознание, помогает уточнить этические понятия.

Игры, для детей дошкольного возраста связаны с выполнением определенных правил, которые устанавливаются сами дети. Тот, кто не выполняет эти правила, нарушает общий замысел и ход игры, проявляет своё пренебрежение к играющим.

Педагог ДОО является организатором игры, советчиком по содержанию игр, разрешает конфликтные отношения детей. Учитель, внимательно наблюдая за детьми в играх, выявляет на какой нравственной основе строятся их взаимоотношения, и содействует формированию правильных, гуманных отношений.

Разъяснить ребенку сущность и правильность в различных ситуациях – специальная задача воспитателя, учителей и родителей. Ее обычно решают, обсуждая реальные поступки.

«Решающее значение для нравственного воспитания имеет положительный нравственный опыт детей. Воспитание протекает прежде всего в повседневной жизни, где ребенок привыкает следовать нравственным правилам и нормам, и где он убеждается в их необходимости» [4, с. 164].

Одним из основных средств нравственного воспитания дошкольников является учение, их занятия.

На занятии в постоянном общении с учителем и сверстниками формируется нравственность ребенка, обогащается его жизненный опыт.

Чтение и разбор рассказов, стихотворений, сказок из разных книг помогают детям понять и оценить нравственные поступки людей. Дети обсуждают статьи, в которых ставятся в доступной для них форме вопросы о справедливости, честности, гуманности, товариществе, дружбе, верности слову и долгу, патриотизме и т.д.

В совместной деятельности с учителем ДОО у дошкольников вырабатывается представление о том, что такое хорошо и что такое плохо. Учитель голосом, интонацией, мимикой должен показать детям свое отношение к положительным и отрицательным

персонажам. Поэтому ответственность педагога за нравственные оценки детей особенно велика.

Нравственное воспитание дошкольников будет протекать более эффективно только в том случае, если учитель в своей работе будет опираться на помощь и поддержку родителей.

Особую роль в нравственном воспитании детей оказывает семья. Семья оказывает сильное воздействие на формирование личности ребенка. Ребенок, усваивая нормы поведения и отношения родителей, многое принимает у них, и соответственно ведет себя со сверстниками.

Нравственное воспитание ребенка в семье начинается с привития ему полезных и важных нравственных качеств как- чуткость, вежливость, общительность, доброжелательность, дисциплинированность, скромность и т.д.

Помочь ребенку поверить в свои силы – задача и родителей, и учителя. Только обоюдная заинтересованность в судьбе ребенка, союзнические отношения родителей и учителей могут положительно отразиться на воспитании детей дошкольного возраста.

Нравственное воспитание дошкольников – это целенаправленный педагогический процесс приобщение детей к общечеловеческим и национальным ценностям, формирование у них морального сознания, нравственных чувств, культурного поведения. Нравственное воспитание – это формирование определенного набора нравственных качеств.

Одно из наиболее значимых, нравственных качеств дошкольника - это воспитание любви к своей Родине. Для детей чувство любви к Родине сродни чувству любви к родному дому, а эти чувства роднит единая основа – чувство защищенности, любви и привязанности, а со временем она дополнится чувством любви к своей стране, то есть патриотизмом. Патриотизм у детей дошкольного возраста еще начинается с любви к своим родителям, к своему детскому саду к воспитателям и педагогам ДОУ и к своей Родине. Любовь к своей Родине начинается со знания атрибутов. Подготавливая дошкольников к будущей жизни, труду, педагоги ДОУ учат их любить свою Родину, уметь трудиться, быть доброжелательными, сочетать в себе чуткость и заботливое отношение к окружающим. Но учитывая особенностей возраста дошкольников, педагог не может оперировать абстрактными понятиями о родине, долге, чести и т.д. При этом необходимо подавать материал в доступном, наглядном для ребенка виде. Основы патриотизма закладывается, в первую очередь, через любовь к родному краю. Педагогу следует уделять большое внимание воспитанию ценностного отношения к малой родине. Совместные походы в музей, походы, прогулки позволяют сформировать у детей чувство привязанности к родному краю, привить ценностное отношение к истории, традициям, культуре своего региона. Все эти нравственные качества характеризуют нравственно воспитанного человека, без формирования которых, невозможно представить всесторонне развитую личность в будущем.

Библиография:

1. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников/Н.И. Болдырев. М., Просвещение, 1979. 289 с.
2. Гусейнзаде Р.Л., Мамедов Т.М. Педагогика. Б., 2015.
3. Нравственное воспитание детей младшего дошкольного возраста. Статья. Екатеринбург, 2016.
4. Педагогика начального образования. Учебное пособие. Б., БСУ, Китяб алами, 2004. 336 с.
5. Петрова В.И., Стульчик Т.Д. Нравственное воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. М., Мозаика-Синтез, 2006. 72 с.
6. Словарь русского языка: В 4-х томах/ РАН, Ин-т лингвистических исследований, под ред. Евгеньевой А.П. Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

УДК 378.14

<https://orcid.org/0000-0001-9914-9654>

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ядыкова Снежана

студент 1 курса группы ДО-17

Научный руководитель:

Петухова О.А.,

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

г. Йошкар-Ола, Россия

e-mail: yadykova1998@mail.ru

orcid id: 0000-0001-9914-9654

Abstract. The article is devoted to the training of teachers to use modern game technologies to develop speech of preschool children. The article points out the importance of game technology application, first of all, in the development of children's communication skills. The model of play technology, which creates conditions for the improvement of socio-communicative skills of the child on such parameters as: quality, content, structure of speech and functions, is offered.

Keywords: methodological support, speech development of preschool children, modern play technology, speech development in kindergarten, the formation of speech culture, social and communication skills of preschool children.

Современные условия профессиональной деятельности педагога предусматривают, что он должен иметь возможность эффективно работать в постоянно меняющемся мире. Поэтому роль методического обеспечения как структурного элемента системы непрерывного образования является очень важной. Методическая поддержка необходима для качественного решения возникающих проблем, это возможность повлиять на профессиональное развитие воспитателя.

Л.И. Фалюшина рассматривает методическое сопровождение как «функцию управления качеством воспитательно-образовательной работы в педагогических системах, которая состоит в двустороннем процессе обучения и преподавания её объекта, ориентированный на качественную педагогическую деятельность в всестороннее образование детей» [5, с. 53].

Основной целью методического обеспечения является организация деятельности педагогов так, чтобы они смогли самостоятельно достичь необходимого уровня образования. В нашей работе мы более подробно разберемся с функцией методического обеспечения деятельности педагогов по развитию речи детей старшего дошкольного возраста.

Социальная значимость речи и ее роль в формировании личности дошкольника предопределяет выбор современных технологий речевой деятельности, которые обеспечивают обогащение словарного запаса, учат детей составлять описательные и творческие рассказы, обучают различным формам речи (объяснительный, демонстративный, пересказ, сочинение и др.) [3, с. 8].

Ушаковой О.С. разработаны критерии и показатели уровня речевого развития дошкольников и показано, что без специальной подготовки немногие дети способны достичь высокого уровня речевого развития. По мнению автора, высокий уровень речевого развития характеризуется такими признаками, как:

- содержательность (определяется количеством мыслей и чувств выраженных в речи, а также соответствием действительности, что предполагает хорошее знание обсуждаемого предмета);

- точность (использование слов и словосочетаний, наиболее подходящих по содержанию);
- логичность (последовательное изложение мыслей);
- грамматическая и фонетическая правильность;
- выразительность (связана с эмоциональной насыщенностью речи и богатством используемых языковых средств);

Дошкольный возраст чрезвычайно важен для развития личности и психического здоровья ребенка. Это называется веком игр, потому что в этом возрасте игра является ведущей деятельностью [4, с. 84].

Учитывая возрастные особенности детей в возрасте 5-7 лет, наиболее подходящими средствами для достижения этой цели являются игровая среда и игровые технологии в частности, потенциал которых все еще недостаточно изучен. Их разработке и внедрению в педагогическую практику посвящен ряд научных исследований, например, работы Д. Димитрова, Г. Ивановой, П. Пидкасистого, Г. Селевко, М. Стронина, Л. Леграна.

Однако два их важных аспекта еще нуждаются в дальнейшем развитии: количество игровых технологий, предназначенных для детей дошкольного возраста, ограничено, а в той мере, в какой они существуют, они носят односторонний характер, понимаемый как ориентированный только на некоторые стороны развития ребенка, а не на личность ребенка в целом. На решение этих проблем и направлена инновационная деятельность педагогов и методистов дошкольного образования.

В группе педагогических технологий особое место занимают современные игровые педагогические технологии, которые в настоящее время пользуются повышенным интересом. Они включают в себя большую группу методов и средств организации учебного процесса в форме различных педагогических игр. Ознакомление с ними составляет большой пласт методического сопровождения деятельности педагогов ДОО [2, с. 45].

Для эффективности развития речи дошкольников необходимо научить педагогов, работающих с детьми современным игровым технологиям речевого развития. Педагоги должны знать, что при запоминании стихотворения эффективно использовать игровые приемы: сочинение, (синквейн), сказкотерапию (сочинение сказок детьми), новая технология «Сторителлинг» (рассказывание историй используя картинки с кубиками). При чтении стихотворения дети имитируют сюжет словами, мимикой и жестами. При разучивании потешек, шуток и стихов дети учатся не только правильно произносить звуки, но и рисовать движения персонажей.

Составление синквейна — один из способов частичного решения этих проблем. Синквейны часто используются современными педагогами для обучения в детском саду и школе. Уже в дошкольном возрасте можно научить детей составлять синквейны в игровой форме.

Синквейн — французская пятерка, похожая на японские стихотворения. Синквейн помогает пополнить словарный запас, найти главную мысль в большом объеме информации. Составление синквейна способствует развитию речи и мышления.

Сторителлинг (англ. storytelling – «рассказывание историй») — это способ передачи информации и нахождение смыслов через рассказывание историй. «Story cubes»..

Технология «Сторителлинга» очень многогранна, многоцелевая, решающая обучающие, развивающие и воспитательные задачи, он позволяет расширить возможности для коррекции развития и обогащения речи и воображения, коммуникативных качеств детей [1, с. 12].

Таким образом, использование современных технологий в развитие речи в игровой форме деятельности приносит большой результат: абсолютно все дети хотят участвовать в процессе, который активизирует мыслительную деятельность, обогащает словарный запас детей, развивает умение наблюдать, подчеркивать главное, уточнять информацию, сравнивать предметы, знаки и явления, систематизировать накопленные знания. Но необходимым условием успешности данной работы является обучение педагогов новым приемам речевого

развития и постоянная методическая поддержка деятельности воспитателей в данном направлении: проведение мастер-классов, консультаций, обучающих семинаров и др.

Библиография:

1. Атемаскина Ю. В. Современные педагогические технологии в ДОУ: учебно-методическое пособие / Ю. В. Атемаскина. М.: Детство-Пресс, 2012. С. 112.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие для высших педагогических учебных заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 188 с.
3. Кондрашина О. Е. Речевое развитие дошкольника: сущность, структура, содержание // Вестник ТГУ. 2013. Вып. 2 (118). С. 72–76.
4. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. 288 с.
5. Фалюшина Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении // Пособие для руководителей ДОО – Л. И. Фалюшина- 2-е изд., испр. - М.: АРКТИ, 2013. – 262 с.

УДК 37.016:54

<https://orcid.org/0000-0003-4274-2283>

ПРОДУКТЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ И СПОСОБЫ ИХ ОЦЕНИВАНИЯ

Танасович Мария,

преподаватель химии, магистр педагогики,
высшая менеджерская степень
колледжа имени Михаила Чакира, Комрат
tanasovich@mail.ru
orcid.id: 0000-0003-4274-2283

Abstract: The learning product is the result obtained by the student by completing tasks, actions developed by the teacher, higher authorities to determine the level of competence formation (knowledge, skills) and receive an assessment.

Key words: product training, typical product classification, analytical evaluation, criteria-based evaluation.

*“Глубочайшим свойством человеческой природы является
страстное стремление людей быть оцененными по достоинству.”
У. Джеймс*

Целью оценивания являются ориентация и оптимизация обучения. Оценивание результатов обучения на всех уровнях образования осуществляется с помощью отметок от «10» до «1», по обстоятельствам, оценок: «отлично», «очень хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «зачтено», «не зачтено» или посредством дескрипторов [1].

В методических ориентирах по организации учебного процесса по школьной дисциплине «Химия» в 2022-2023 учебном году Министерством образования и исследований РМ приведена система продуктов обучения по химии, в которой указаны ориентировочные критерии классификации продуктов.

По форме представления примерами продуктов могут быть:

• устные - устный ответ, презентация проекта. Например: «Химические реакции на службе у человека (10 кл.), «Этиловый спирт – противоречивое соединение» (11 кл.), «Консерванты и ароматизаторы – за и против» (12 кл.);

• письменные – решенная задача, разработанный проект. Например: «Органические вещества в природе, организме человека.» (1 кл.), «Металлы: прошлое, настоящее, будущее.» (10 кл.), «Потребление бумаги и окружающая среда.» (12 кл.);

• практические – выполнение практической работы, химического эксперимента.

В электронной форме – рецензированный тест, разработанный и представленный проект,

По способу выполнения – выполнен индивидуально, в парах, в группах.

Например, на уроке по теме: «Реакции ионного обмена. Условия протекания реакций ионного обмена» представляются учащимся результаты эксперимента в парах «Делаем уборку на кухне» следующего содержания:

✓ «Известно, что основными загрязнениями сантехники является ржавчина ($\text{Fe}(\text{OH})_3$) и налет (CaCO_3), которые растворяются при $\text{pH}=6$ и жировые загрязнения на кухне, растворяющиеся при $\text{pH}=8$.

✓ Определите при помощи индикатора, какие из перечисленных чистящих средств пригодны для удаления этих загрязнений».

По принципу реализации, продукты могут быть: алгоритмические, полуалгоритмические, творческие.

Например, на странице 32 [2] представлены алгоритмы решения задач с использованием формул молярной массы, молярного объёма.

Задачи 2,3,4, на странице 33 [2] решаются по предложенному алгоритму.

Алгоритм характеристики элемента по его положению в Периодической системе (таблица 2.4 на странице 68 [2]), позволяет давать характеристики любого элемента Периодической системы.

Примером полуалгоритмических продуктов может быть задача, разработанная по аналогии.

В качестве работы в группе можно предложить заполнить таблицу, пользуясь для расчётов указанными объёмами веществ, участвующих в процессе горения метана на странице 57 [3].

В качестве практической работы исследовательского характера, предлагается работа в 11 классе по идентификации гидроксилсодержащих соединений в продуктах, используемых в жизни: в спиртовой настойке календулы, в жевательной резинке, в аспирине; в 12 классе по обнаружению белков в продуктах питания, денатурации белков при нагревании, под действием тяжёлых металлов, этилового спирта.

Единицы содержания предмета «Химия» позволяют развивать учащихся через творческие задания,

Например: составьте схему превращений, с помощью которой можно получить уксусную кислоту из этена, изучите дома этикетки на различных флаконах, пакетах от соков, упаковках с косметическими препаратами (мыло, кремы, лосьоны, шампуни).

Заполните в тетрадь информацию о содержании ароматизаторов, согласно схеме:

а) общий (парфюм, пищевой продукт, косметический продукт);

б) источник получения (натуральный ароматизатор или синтетический);

в) специфичность.

Пользуясь предложенной схемой « Продукты, получаемые при химизации метана», страница 53 [3], напишите схемы получения метана.

По когнитивному уровню продукты могут быть на знания и понимание, применение, анализ и синтез.

Задание на знание: назовите основные принципы классификации химических реакций, охарактеризуйте общие химические свойства щелочей на примере гидроксида натрия, заполни уравнения химических реакций химическими формулами продуктов и необходимыми коэффициентами, дайте определение понятию « реакция этерификации».

Напишите уравнения реакций получения сложных эфиров – задание на знание и понимание.

На применение знаний можно использовать следующее задание: назовите реакции, в результате которых эфир расщепляется с выделением энергии.

Рассчитайте дневную норму потребления жиров для учащихся, если для данного возраста дневная энергетическая норма составляет 3800кДж (1 г жира даёт около 40кДж энергии) или задание лакуларного типа.

1. Чтобы получить натуральный каучук, используют млечный сок _____
2. Назовите родину этого растения _____
3. Каучук не пропускает _____
4. В мороз, каучуковая одежда _____, в жару _____
5. Получение резины из каучука называется _____
6. Полезные качества резины _____, _____, _____.
7. Резина применяется _____ (1 область)

требуют применение знаний и умений.

Решение комбинированных задач относится к продуктам на анализ и синтез.

Например: рассчитайте массу глюкозы, которую можно получить из крахмала, выделенного из картофеля массой 250 кг, если массовая доля крахмала в нем составляет 24%.

По степени управления продукты бывают: управляемые, полууправляемые и свободные (творческие).

В качестве примера заданий для получения управляемого продукта, можно привести обязательные требования, предложенные в учебнике [2] при подготовке проектов (аргумент, тематические ориентиры, способы выполнения, регламент представления).

К полууправляемым заданиям можно отнести задание на странице 147 [3]: используя схему 3.3. приведи 1-2 области применения веществ, полученных из фенола.

В качестве свободного продукта могут быть результаты исследований педагогической деятельности Д.И. Менделеева и др.

В связи с новыми требованиями к результатам в системе образования, возникла необходимость изменения форм оценивания учащихся.

Оценивание является одним из основных этапов образовательного процесса, поэтому методы и техники, используемые в оценивании школьных успехов по химии различны, они постоянно развиваются и совершенствуются.

При оценивании учебных достижений уч-ся важно акцентировать внимание на процесс становления ключевых компетенций.

Проблема оценивания и его объективности остро стоит перед учителями в практике преподавания и перед учащимися для оценивания успешности своего обучения.

Для учителя важно, как с помощью оценки не погасить интерес к предмету, стимулировать ученика к продвижению по отношению к себе.

Оценка должна стать инструментом в руках учителя, который будет открывать новые возможности ученика на пути познания.

К сожалению, не каждый школьный продукт можно соотнести с системой конкретных и измеримых дескрипторов.

В таком случае, предлагается принцип аналитической оценки:

- ✓ определить значимые индикаторы;
- ✓ оценить каждый индикатор через показатели качества («отлично», «очень хорошо», «хорошо» и т.д.);
- ✓ соотнести каждый показатель качества с определёнными баллами;
- ✓ определить суммарный балл;
- ✓ разработать схему конвертации баллов в оценки.

Применение технологии критериального оценивания даёт возможность комплексного подхода к оцениванию и выставлению отметки школьного продукта.

Критериальное оценивание – это процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с чётко определёнными, заранее известными учащимся, родителям критериями.

Критерии оценивания представляются как ожидаемый результат, а оценивание по любому критерию – определение степени приближения ученика к данной цели.

Компоненты критериального оценивания – барем оценивания (подробное описание каждого шага оценивания), шкала оценивания в баллах и оценках от «1» до «10»).

Наличие барема оценивания упрощает учителю проверку работы, способствует более объективной оценке, а для учащихся оценка становится аргументированной, понятной, указывает пути корректировки знаний, умений, навыков.

Аналитическое и критериальное оценивание формирует у учащихся положительные эмоции к учебному процессу, доверие к оценке продуктов обучения

Библиография:

1. Кодекс РМ от 17.07.2014 года. №152 «Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 14.01.19)»
2. Ботнару М, Роман М., Мелентиев Е. «Химия» 11 класс. Кишинэу: Издательство Лумина 2020 год.
3. Драгалина Г., Велишко Н., Ревенко Н. «Химия» Учебник для 12 класса. Кишинэу: Издательство ARC, 2017
4. Кудрицкая С., Велишко Н. «Химия». Учебник для X класса (лица, реальный профиль, гуманитарный профиль). Кишинэу: Издательство ARC, 2020 год.
5. Методические ориентиры по организации учебного процесса по школьной дисциплине химия в 2022-2023 уч.году.

УДК 376.3

<https://orcid.org/0000-0001-9095-9140>

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ Г. ТВАРДИЦА

Смирнова Мария,

преподаватель истории, директор ТЛ Твардица

e-mail: smirnova-22@mail.ru

orcid id: 0000-0001-9095-9140

Abstract. The purpose of this article is to study the importance of the inclusive education introduction into the system of the Tvarditsa high school and to present its prospects. The purpose of article becomes the analysis and studying the experience of inclusive culture introduction at the national level and of the prospects of inclusive education introduction at the level of educational institution. The article opens the concept “inclusive” education. The main stages of the formation of inclusive education in the theoretical lyceum from Tvarditsa reveal in the article.

It is established that it allows ensuring equal access to education of all children (on the basis of all available standard and legal documents and referring to the studies of the available experience in this direction and the participation within the Inoest project).

That’s why the administration of Tvarditsa high school intends to introduce inclusive education in the future actively. The key proof of the prospect of inclusive education introduction is the state policy advance in this direction and already available experience in our educational institution.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with disabilities, resource center

В контексте инклюзивного образования и в соответствии с положениями Кодекса об образовании РМ ст. 33 (3) - «Государство обеспечивает включение детей и студентов с особыми образовательными потребностями через индивидуальный подход ...» [2]. Индивидуализация образовательного процесса направлена на обеспечение доступа к качественному образованию для всех учащихся.

Инклюзивное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15 % от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы.

В Теоретическом лицее г. Твардица на 2022-2023 уч.год это соотношение составляет 4,7% из общего количества учащихся. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Общество и администрация лицея понимают, что именно инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни.

Инклюзивное образование - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [4]. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет Инклюзивное Образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Инклюзивное (франц. *Inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах [4].

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в молдавской образовательной политике, которое регламентируется следующими нормативными актами: Положение об инклюзивном образовании (утверждено Постановлением правительства №523 от 11.07.2011), Кодексом об Образовании №152 от 17.07.2014 [2].

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

На протяжении последних лет в Республике Молдова продвигались некоторые инициативы по решению проблем детей и молодежи с риском образовательного и социального исключения (дневной центр «Speranța», комплекс оздоровительной педагогики «Orfeu», центр «Motivație», лицей «Pro Succes» и т.д.), в рамках которых при поддержке иностранных доноров были созданы модели инклюзивного образования. Разработаны программы, адаптированные к потенциалу ребенка с различными проблемами здоровья, развития, образования и т.д., организованы подготовительные курсы для педагогических кадров, распространен

положительный опыт психопедагогической поддержки детей с ограниченными возможностями. В Молдове совместно с министерством просвещения внедрением инклюзивного образования занимаются несколько неправительственных организаций. Благодаря этим проектам, у многих детей с различными проблемами здоровья, которые прежде были изолированы от общества, появилась возможность увидеть многообразие мира, общаться со сверстниками и строить своё будущее.

У истоков внедрения инклюзивного образования в лицее была Скопенко Ж. Ив. По ее настоятельной просьбе в сентябре 2012 г. была организована группа инклюзивного образования в нашем лицее.

Посещали занятия в основном дети с ограниченными возможностями. Отмечая эффективность и считая инклюзивное образование необходимостью, администрация лицея приняла решение с января 2013г. продолжить эту работу, но уже на другом уровне. Приказом директора открыт ресурсный центр. Вспомогательным дидактическим кадром была назначена Кара С. Дм. Услуги психолога оказывала психолог лицея Дерменжи Ак. Ив., услуги логопеда - логопед лицея Пармакли С.П.

Один из таких проектов называется «Равный доступ к образованию». В рамках программы «Молдова – сообщество для всех» его разрабатывала вместе с профильным ведомством организация Keystone Moldova.

Благодаря проекту инклюзивное образование пилотировали в 22 школах в 15 районах республики. На уровне каждой школы была создана многопрофильная внутришкольная комиссия, которая оказывала необходимую помощь службе психопедагогического сопровождения в выявлении и оценке воспитательных нужд детей с особыми образовательными потребностями для обеспечения их образованием. Теоретический Лицей г. Твардица был одним из таких учреждений. Задействованные в проекте кадры исходили из понимания того, что нужно создать целую структуру, среду по внедрению инклюзивного образования и необходимо комплексно подойти к решению данной задачи. Началась подготовка школ к новой системе. Были проведены тренинги для директоров, заведующих учебной частью, педагогов и вспомогательных дидактических кадров, которые непосредственно работали с детьми с особыми образовательными потребностями. Проводились тренинги и для родителей этих детей.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками, как это происходит в 4-ом,5-ом и 6-ом классах ТЛ Твардица, – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

Педагогический коллектив ТЛ Твардица в своей работе опирается на восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Администрация ТЛ Твардица старается продвигать ключевые принципы инклюзивного образования:

1. дети ходят в находящуюся рядом с домом школу;
2. все дети участвуют во всех мероприятиях, где класс и школьная среда (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и пр.) являются инклюзивными;

3. индивидуальное детское обучение поддерживается совместной работой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку;

4. инклюзивное образование, если оно основано на правильных принципах, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей и поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом.

Работа с учащимися ООП в лицее, начиная с 2013 г., организована на новом методическом уровне:

1. Был создан и утвержден на педсовете Устав Ресурсного центра.
2. Внутришкольной межпредметной комиссией были обследованы дети, нуждающиеся в образовательной поддержке.
3. Эти же ученики были обследованы службой Психолого-педагогической помощи района Тараклия.
4. На каждого ученика был составлен Индивидуальный Учебный План.

Понимая перспективность работы в данном направлении, администрация лицея вела и ведёт целенаправленную работу с родителями, так как без согласия родителей и без их желания нам помочь, данную работу невозможно провести. Кроме этого, нужно было проводить разъяснительную работу с членами педагогического коллектива, у которых возникали вопросы, связанные с инклюзивным образованием. На общешкольных родительских собраниях проводилась разъяснительная работа со всеми родителями.

Изменялся метод работы с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), а именно нужно было работать с каждым учеником в отдельности с учетом его индивидуальных особенностей. ВДК посещает уроки в классах, где обучаются дети с ООП, наблюдает и помогает им как на уроках, так и во внеурочное время при выполнении домашнего задания и объясняет материал, который дети не до конца усвоили на уроке. ВДК также помогает детям с ООП расслабиться, если в этом есть необходимость, если ученик устал или плохо себя чувствует.

В РЦ проводится работа с родителями. ВДК проводит с ними консультации и учит родителей, как правильно помочь своим детям при выполнении определенных заданий. ВДК систематически поддерживает тесную связь с родителями, участвует в классных родительских собраниях, общается по телефону, по мере необходимости приглашает их в школу. Учащиеся с ООП нашего лицея чувствуют себя комфортно в классном коллективе. Они принимают активное участие в проведении общешкольных и классных мероприятий. Систематически проводится мониторинг учебного прогресса. В ресурсном центре оказывается не только образовательная поддержка, но и воспитательная. Например, проводятся праздники для детей-инвалидов, встречи с волонтерами из района, республики, Румынии.

Дети имеют возможность изготавливать различные поделки из бумаги, природного материала, работать с пластилином, играть в различные настольные игры, заниматься на тренажерах, укреплять свое здоровье. Проводятся интересные мероприятия, в которых учащиеся с ООП имеют возможность раскрыться, показать свои способности. Некоторые из них посещают школу искусств, театральные кружки, играют на музыкальных инструментах. Детям нравится посещать ресурсный центр. Довольны не только дети, но и их родители, от которых очень часто слышны слова благодарности. Школьный психолог использует различные методики при обследовании и оказании соответствующей помощи детям с ООП. Большую помощь в процессе обучения оказывает и школьный логопед Пармакли С. П. После обследования речи составляется план логопедических занятий. Вся логопедическая работа строится с учетом важности развития мелкой моторики, особенно для детей с ДЦП, и артикуляционной гимнастики, которые проводятся на каждом занятии.

Понимая необходимость проведения данной работы, а точнее, обучение персонала, администрация ТЛ Твардица принимает решение принять участие в проекте Inovent, так как концепция инновационного образования имеет высокий приоритет в рамках международной

и европейской политики. Европейский Совет неоднократно признавал инновации важнейшим фактором для способности Европы эффективно реагировать на проблемы и возможности глобализации. Для повышения своего методического уровня ВДК, психолог, логопед, учителя лицея систематически посещают научно-практические семинары, которые проводит Служба психолого-педагогической помощи и учителя района. В конце каждого семестра заседает ВМПК, на котором обсуждается учебный прогресс учащихся с ООП.

Обучение и интеграция детей с особыми образовательными потребностями очень ответственная и важная работа, но когда делаешь это с понимаем, с душой, то о трудностях забываешь.

«Внедрение инклюзивного образования означает изменение всей среды, в которую этот ребенок попадает, - уверена исполнительный директор «Keystone Moldova» [1].

В результате этого проекта были включены в общеобразовательные школы от 260 детей с особыми нуждами. Часть из них вообще не посещали учебные заведения, потому что считалось, что они инвалиды, и к некоторым из них должен был приходиться педагог. Качество такого обучения известно. Кроме того, в таких условиях сложно говорить о возможности для социализации. А некоторые из этих детей – это те, кто всегда сидели за последней партой и на контрольную работу их обычно просили не приходиться. Прежде они считались вообще необучаемыми. Но здесь, при особом педагогическом подходе и в комфортных условиях для их обучения, они стали себя проявлять и смогли адаптироваться. Учитывая то, что в 4-ом и 9 классах проводится национальное тестирование, наши учителя приобрели опыт в составлении тестов для учащихся с ООП. Для учеников были созданы все условия согласно методологии проведения национального тестирования.

В контексте инклюзивного образования и в соответствии с положениями Кодекса об образовании РМ ст. 33 (3) - «Государство обеспечивает включение детей и студентов с особыми образовательными потребностями через индивидуальный подход ...» [3]. Индивидуализация образовательного процесса направлена на обеспечение доступа к качественному образованию для всех учащихся.

Если говорить о предмете история, то учебная программа по изучению дисциплины также так же адаптирована к требованиям учащихся. В зависимости от контекста, учителя выполняют определенный дидактический дизайн, где они должны адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям развития каждого учащегося

Дидактический проект отражает взгляд учителя на образовательные цели дисциплины с учетом контекста и коллектива класса, а также образовательных потребностей учащихся, регулируя их в соответствии с индивидуальными особенностями развития, методами, технологиями, стратегиями обучения и условиями обучения. Куррикулумные адаптации могут быть: посредством *адаптированного куррикулума* (адаптация стратегий преподавания-обучения-оценивания) и посредством *модификации куррикулума* (модификация результатов, содержания и/или стратегий).

Изменения в учебной программе сделаны посредством упрощения, объединения или исключения. Изменения в учебной программе путем упрощения направлены на частичное снижение степени сложности целей и / или содержания. Изменения в учебной программе путем исключения сделаны на уровне рамочного плана или школьной дисциплины. На уровне школьной дисциплины изменения в учебной программе путем исключения подразумевают упущение некоторых целей и содержания, которые ученик с ООП не может приобрести. его составляющая.

При определении образовательных целей учитывается потенциал и уровень развития учащегося. Образовательные цели сформулированы в утверждениях, которые описывают, какие компетенции ученик приобретет в конце соответствующего курса. Образовательные цели описываются в измеримых результатах в конце определенного этапа обучения, из которого будет понятно, что ученик сможет узнать и сделать в конце главы / семестра / года.

У учителя гибкий подход к экзамену и оценке, и основное внимание уделяется непрерывной и формирующей оценке, на том, что учащиеся могут продемонстрировать с точки зрения продукта своей деятельности, а не на том, что они не могут сделать из-за инвалидность. Оценочные тесты, разработанные и применяемые, нацелены на базовые школьные компетенции - то, что ученик может делать, - но методы и методы оценки будут выбраны по-разному, в зависимости от возраста учащегося, его класса и типа недостатка.

Состояние современного общества с новыми требованиями к личности как гражданина, наделяет учителя истории возможностью качественно использовать потенциал учащихся и развивать их компетенции, изучая историю, раскрывая преимущества продвижения свободной инициативы и компетенций для общества сегодняшнего и завтрашнего дня.

Преподавание истории имеет целью формирование общечеловеческой и научной культуры учеников, моделирования их личности и понимания современного общества, приобретения инструментов интеллектуального труда, характерных для изучения истории.

Знание истории представляет двойное преимущество для учеников и для учеников с ООП: усвоение основных ценностей, продвигаемых обществом; обучение методам интеллектуального труда. Чтобы сформировать критическое мышление и личное мнение ученика, учитель обязан представить учащимся события / процессы / феномены, не интерпретируя их.

Выводы: Различные изменения экономического и социально-культурного характера породили как в развитых, так и в развивающихся странах феномен исключения из образовательного и социального процессов в результате неравенства и разобщения населения. Социальное исключение традиционно связано с бедностью и затрагивает все большее число людей, которые не участвуют в общественных делах, не имеют доступа к основным услугам и социальным сетям, при этом соответствующие лица обречены на жизнь ниже уровня достоинства и равенства, которым должен пользоваться каждый индивид.

Традиционная роль образования как средства социальной сплоченности и мобильности в современных экономических и социальных условиях сильно снизилась. Указанные явления привели к изолированию/исключению некоторых категорий индивидов или групп индивидов. Это объясняет особое значение, придаваемое в настоящее время социальному сплочению и концептуальному пересмотру системы образования с точки зрения инклюзии.

Внедрение инклюзивного образования – это необходимая мера. Во всем мире так делается для того, чтобы, в первую очередь, поддержать тех, кто нуждается во внимании, во-вторых, чтобы приучить людей к пониманию того, что людям с проблемами здоровья необходимо помогать. И лучше дети будут обучаться в обычной школе, чтобы быть социально-адаптированными, чем изолировать их в специальных школах и лишать их шанса, войдя во взрослую жизнь, стать полноценными членами общества.

Инклюзия активно внедряется в ТЛ г. Твардица на протяжении последних девяти лет. В дальнейшем будет вестись работа по интеграции детей с разного рода проблемами здоровья – умственного и физического. Также приучать к новым условиям нужно не только их, но и тех детей, кто не знает о том, что существуют их сверстники, не такие как они, с особыми образовательными и жизненными потребностями, либо знают, но никогда с ними не общались, либо того хуже – относятся к ним с пренебрежением. На самом деле вопрос стоит шире, и подход здесь должен быть комплексным. И к ситуации надо адаптировать не только детей, но и взрослых людей – родителей, педагогов, да и общество в целом.

Библиография:

1. Вовлечение в процесс обучения детей с особыми потребностями // <https://vocea.md/vovlechenie-v-protsess-obucheniya-detej-s-osoby-mi-potrebnostyami/> (дата последнего обращения - 04.01.2023).
2. Кодекс Республики Молдова об образовании (17-07-2014) //

https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=93795&lang=ru (дата последнего обращения - 02.01.2023).

4. Статья 33. Кодекс Республики Молдова об образовании в Республике Молдова. Организация образования для детей и учащихся с особыми образовательными потребностями // https://lege.md/ru/ob_obrazovanii/st-33 (дата последнего обращения - 04.01.2023).
5. Понятие инклюзивного образования // <https://edu-nv.ru/81-inklyuzivnoe-obrazovanie/343-ponyatie-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата последнего обращения - 03.01.2023).

УДК 377.1.033(478-29)

<https://orcid.org/0000-0002-3850-2503>

РЕЗУЛЬТАТЫ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ АГРАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА, СВЕТЛЫЙ

Тодорова Наталья,

преподаватель

Аграрно-Технический колледж, Светлый

e-mail:natalatodorova93@gmail.com

orcid id: 0000-0002-3850-2503

Abstract: In the article is substantiated the necessity of the formation of environmental competencies of young specialists. The formal and informal methods and technologies used in the work are outlined. The project “Green College” implementing in the educational institution is described. Emerging problems are covered. The achieved results are summarized.

Keywords: sustainable development, environmental education and upbringing, environmental competence, non-formal and informal methods, competent specialist.

Стратегия «устойчивого развития», провозглашенная в 1992 году в Рио-де-Жанейро, подразумевает постепенный переход человечества от противостояния с окружающей средой к максимально возможной гармонизации взаимоотношений между природой и социумом, в интересах не только настоящего, но и будущих поколений землян [1].

Основными особенностями образования для устойчивого развития являются непрерывность, практическая направленность, междисциплинарность и неформальность. [2, с. 46]

Экологическое образование и воспитание в каждой, отдельно взятой, стране должно учитывать национальную специфику, включая экономические, социальные и географические особенности региона [3, с. 8].

В молдавской педагогике проблема экологического образования и воспитания разработана достаточно подробно. Ее результатом должно стать формирование разнообразных общекультурных и профессиональных компетенций [5, с. 88]. Судить об уровне формирования экологической компетенции можно по трем составляющим:

- мотивационно-ценностный (личностный) блок - экологически ориентированные мотивы и эколого-эстетические ценности;
- когнитивный (интеллектуальный) блок – знание учения о биосфере, основных экологических законов и принципов;
- практико-деятельностный блок – реализация и освоение видов экологической деятельности, готовность реализовать, отстаивать свою позицию [4, с. 174].
- В Аграрно-Техническом колледже, Светлый экологическое образование и воспитание осуществляется в рамках изучения следующих дисциплин: «Введение в зеленую

экономику», «Экологическое сельское хозяйство», «Земледелие», «Растениеводство», «Возобновляемые источники энергии», «Эксплуатация машинно-тракторного парка», «Ремонт автомобилей», «Сельскохозяйственные машины», «География», «Биология».

➤ В процессе изучения дисциплин, учащиеся вовлекаются не только в образовательную, но и научно-исследовательскую, проектную деятельность, что способствует повышению интереса к конкретным темам и лучшей усвояемости дисциплины в целом.

В колледже широко используются методы неформального и информального экологического образования в процессе которых учащиеся сотрудничают друг с другом, учатся методом «проб и ошибок». Это происходит на таких коллежских и региональных мероприятиях как: Зеленый десант, «Час Земли», «Экологический квест», «Зеленое волонтерство», экологические конференции по острым региональным проблемам.

Учащиеся вовлечены в кружковую деятельность, где они реализуют экологические проекты: «Водный след продукта», «Виртуальная вода», «Недорогостоящая и чистая энергия», «Экологический след», «Производство и потребление продовольствия», «Борьба с изменением климата», «Состояние окружающей среды на юге Молдовы», «Зеленый маркетинг на полках магазинов».

Проект «Зеленый колледж», который реализуется в нашем учебном заведении, предусматривает три направления.

➤ **«Зеленое общежитие»**, включает отдельный сбор мусора, энерго- и водосбережение, ответственное потребление (закупки).

➤ **Эко-инициативы**, в том числе акции по сбору макулатуры, батареек, экологические акции, озеленение территории, очистка русла реки Ялпуг.

➤ **Эко-образование и эко-просвещение**, что включает организацию социальной рекламы в общежитиях, организацию и проведение экологических конференций, введение курсов по выбору «Введение в зеленую экономику», «Возобновляемые источники энергии», работа учебной теплицы «Технология выращивания овощей ЕСО».

В результате использования всех вышеназванных форм и методов у учащихся, к концу обучения в колледже, формируются следующие общекультурные и профессиональные компетенции: умение принимать решения и оценивать их последствия для окружающей среды, готовность нести ответственность за возможные последствия своей профессиональной деятельности в условиях конкретной экологической ситуации, способность к обеспечению охраны окружающей среды, жизни и здоровья людей.

В общемировой практике имеет место проведение анонимного анкетирования учащихся по завершении курса обучения. Этот опыт используется и в нашем колледже для выявления достигнутого уровня экологической компетенции у выпускников четвертого курса. Вот примеры вопросов анкеты:

1. Задумывались ли Вы когда-либо об экологических проблемах?
2. Что Вы думаете о наличии глобального энергетического кризиса?
3. Как бы Вы могли охарактеризовать экологическую ситуацию на юге Молдовы?
4. Как бы вы описали экологическую обстановку во всей Молдове?
5. От чего зависит экологическая ситуация в одной отдельно взятой стране?
6. Может ли каждый, отдельно взятый человек, повлиять на экологическую обстановку в своем населенном пункте, регионе, стране? Каким образом?
7. Намерены ли Вы в своей будущей деятельности выделять деньги на охрану окружающей среды?

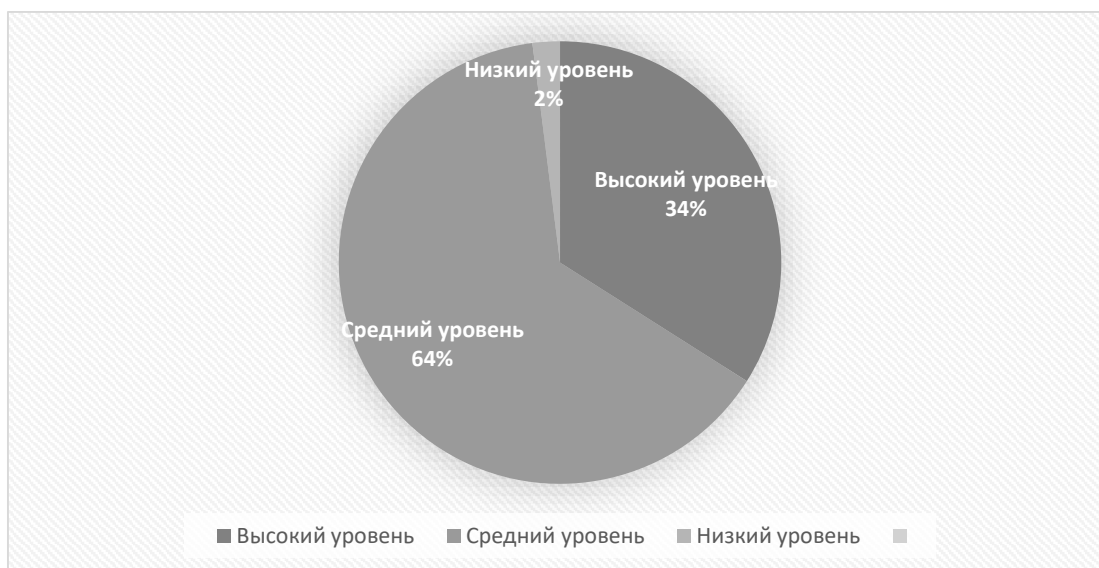


Рисунок 4 Результаты анкетирования выпускников Аграрно-Технического Колледжа, Светлый 2022 года

Проведенный анализ ответов показывает положительный эффект используемых методов и оставляет педагогам пространство для углубления и расширения образовательных технологий.

Казалось бы, уровень сформированной экологической компетенции у выпускников достаточно высокий. Однако, озабоченность вызывает тот факт, что отсутствует переход накопленных знаний к модели повседневного поведения.

Полученные результаты дают нам право надеяться, что выпускники колледжа будут применять принципы устойчивого развития при управлении социально-эколого-экономической системой для обеспечения экологического равновесия между хозяйственно-экономической деятельностью людей и состоянием природы.

В учебных лабораториях и кабинетах, в мастерских, на полях и в садах проходят обучение настоящие хозяева завтрашней Молдовы. Станет ли сегодняшний учащийся компетентным специалистом, стремящимся «не навредить», сохранить устойчивость естественных связей в окружающей среде в процессе своей профессиональной деятельности, зависит от личного примера, экологически ответственного поведения каждого педагога и условий, созданных в образовательном учреждении.

Библиография:

1. <https://sdgs.un.org/goals> The 17 GOALS-Sustainable Development Goals.
2. Антишина А.В. Формирование экологической компетенции и культуры в процессе обучения и воспитания студентов//Человек и образование – 2014 - №1 с. 45-50.
3. Ахмедов М.А. Экологическая культура личности специалиста//Известия Дагестанского педагогического университета – 2010 - №4 с. 6-10.
4. Беспалова Л.А. Формирование экологической компетентности у старшекласников средствами учебника по экологии//Современные проблемы науки и образования – 2012 - №6 с.373-374.
5. Ермаков Д.С. Экологическая компетенция учащихся, структура, особенности формирования//Вестник Российского университета Дружбы Народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008 -№1 с. 86-91.

УДК 37.091.7

<https://orcid.org/0000-0002-1777-6206>

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ

Ябанжи Татьяна,

магистр, преподаватель английского языка,

ПУ Гимназия с.Буджак

e-mail: tanea8574@mail.ru

orcid id: 0000-0002-1777-6206

Abstract. The article deals with the current issues of cases of health disorders in school-age children. Negative trends in the growth of the incidence of children in the learning process increase the urgency of the problems of protecting the health of students. The author considered the factors and conditions that determine the student's health, school risk factors and the introduction of health-saving technologies into the educational process. The most important goal of introducing health-saving educational technologies into the educational process is the formation of a culture of health. It is precisely on this that the efforts of the school and the family should be largely directed, taking into account the priority in this issue of upbringing over teaching.

Keywords: health, health-saving educational technologies, the factors, conditions.

Последние десятилетия состояние здоровья детей вызывает серьезную тревогу родителей, государственных деятелей, специалистов различного профиля. Исследователи отмечают, что объективным показателем неблагополучия является *ухудшение здоровья* сегодняшних школьников по сравнению с их сверстниками двадцать или тридцать лет назад. При этом увеличение частоты всех классов болезней происходит в возрастные периоды, совпадающие с получением ребёнком общего среднего образования. Негативные тенденции роста заболеваемости детей в процессе обучения повышают актуальность проблем охраны здоровья учащихся. Здоровье школьников тесно связано с состоянием школьной среды, личностью учителя и педагогическими технологиями.

Количество случаев нарушения здоровья возрастает в периоды наиболее существенных изменений условий обучения: при поступлении в школу (адаптация в 1 классе), переходе к предметному обучению (адаптация в 5 классе). Исследования показали, что заболеваниям в эти периоды нередко предшествует выраженная эмоционально-стрессовая реакция, возникающая в связи с необходимостью приспособиться к новым микросоциальным условиям. Поэтому мероприятия, направленные на уменьшение выраженности психоэмоционального стресса и на повышение функциональных ресурсов организма в процессе школьного обучения, являются важным компонентом системы активного формирования здоровья учащихся. Деятельность по укреплению здоровья учащихся должна осуществляться самым активным образом уже с первых дней обучения в школе.

Перед нами остро встаёт вопрос, как построить эффективно работающую систему, в которой будут созданы условия, позволяющие сформировать в школе такую среду, которая была бы и образовательной, и развивающей, и сохраняющей здоровье ребёнка.

Факторы и условия, детерминирующие здоровье учащихся.

Здоровье школьников находится в прямой зависимости от условий обучения, питания, двигательной активности, правильного чередования нагрузки и отдыха, условий семейного воспитания. В то же время здоровье каждого человека определяется отношением внешних и внутренних воздействий на его организм, с одной стороны, и возможностями самого организма противостоять нежелательным воздействиям, защищаться от них, по возможности усиливая воздействие полезных для здоровья факторов, с другой стороны. Степень успешности этой деятельности - то есть устранения вредных воздействий (корректировка

окружающей среды) и повышения устойчивости к ним (тренировка, повышение адаптационных способностей организма) - определяется направлением усилий по сохранению и укреплению здоровья. Рассматривая факторы, оказывающие неблагоприятное воздействие на здоровье (патогенные факторы), в аспекте охраны здоровья учащихся, необходимо разделить их на две большие группы: факторы, непосредственно связанные с образовательным процессом, образовательными учреждениями (их часто называют «внутришкольными»), и все остальные факторы, потенциально оказывающие воздействие на здоровье школьников.

Приведём перечень общепатогенных факторов, наносящих вред здоровью всех граждан, в том числе и здоровью школьников, на которые указывают многие исследователи:

Низкий уровень мотивации на сохранение и укрепление индивидуального здоровья.

Сужение понятия здоровья.

Воздействие неблагоприятных для здоровья экологических факторов.

Отсутствие целостной и целенаправленной системы формирования культуры здоровья населения.

Сюда можно отнести:

Отсутствие последовательной и непрерывной системы обучения по сохранению здоровья.

Низкий уровень санитарно-гигиенической, просветительской работы.

Отсутствие моды на здоровье.

Мало внимания уделяется вопросам формирования культуры отдыха.

Несовершенство законодательной, нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность по охране здоровья населения, в частности детей и подростков школьного возраста.

Наряду с такими факторами, как генетическая обусловленность, неблагоприятные социальные, экологические условия развития и другие им подобные, неблагоприятное и существенное воздействие на здоровье школьников оказывает другая группа факторов - «внутришкольные», имеющие непосредственное отношение к проблеме здоровьесберегающих технологий. С негативным влиянием именно этих факторов, к которым относятся интенсификация и нерациональная организация учебного процесса, несоответствие методик обучения возрастным возможностям школьников и т.п., специалисты связывают до 40 % детско-подростковой патологии. Следует учесть, что утомительность урока является не следствием какой-либо одной причины (сложности материала или психологической напряженности), совокупностью различных факторов.

Интенсификация образовательного процесса идёт различными путями.

Первый - увеличение количества учебных часов (уроков, внеурочных занятий, факультативов и т. п.). Фактическая учебная нагрузка в начальной школе составляет в среднем 6,2-6,7 часа в день, в гимназическом цикле - 7,2-8,3 часа в день. Вместе с приготовлением домашних заданий рабочий день современного школьника составляет 9-10 часов в начальном цикле, 10-12 в гимназическом. Существенное увеличение учебной нагрузки в подобных учебных заведениях и классах не проходит бесследно: у детей чаще наблюдается большая распространённость и выраженность нервно-психических нарушений, большая утомляемость, сопровождаемая иммунными и гормональными дисфункциями, более низкая сопротивляемость болезням и другие нарушения. В большинстве исследований отмечается чёткая зависимость роста отклонений в состоянии здоровья от объёма и интенсивности учебной нагрузки.

Другой вариант интенсификации учебного процесса - реальное уменьшение количества часов при сохранении или увеличении объёма материала. Каждому, кто знаком с системой начального обучения и существующими программами, как традиционной, так и с развивающими, понятно, что объём учебного материала ни в одной, ни в другой области

существенно не уменьшился. Столь резкое сокращение количества часов неизбежно привело к увеличению объёма домашних заданий и интенсификации учебного процесса.

Частое следствие интенсификации - возникновение у детей состояний усталости, утомления, переутомления. Именно переутомление создаёт предпосылки для развития острых и хронических нарушений здоровья, развития нервных, психосоматических и других заболеваний.

Конечно, утомление не объясняется каким-либо одним фактором - оно определяется комбинацией различных причин, среди которых значительное место занимают умственные и физические перегрузки, не адекватные возможностям данного организма, статическое положение тела во время работы, «монотония». Фоном для развития утомления обычно является безразличное или угнетённое эмоциональное состояние.

Ещё один фактор, который в общественном мнении традиционно связывают с неблагоприятными последствиями для здоровья учащихся, - *экзаменационный стресс*. Если посмотреть на эту проблему шире, то любой вызов ученика к доске, контрольная работа, тестирование - уже маленький экзаменационный стресс.

Специалисты доказали, что здоровье ребёнка, его социально-психологическая адаптация, нормальный рост и развитие в основном определяются средой, в которой он проводит достаточно большое время. Для ребёнка от 6 до 17 лет такой средой является школа, так как с пребыванием в учреждениях образования связано более 70 % времени бодрствования ребёнка школьного возраста. В то же время в этот период происходят наиболее интенсивный рост и развитие, формирование здоровья на всю оставшуюся жизнь, организм ребёнка наиболее чувствителен к экзогенным факторам среды.

Приведём развёрнутый перечень внутришкольных факторов, небезразличных для здоровья обучающихся.

I. Гигиенические условия:

- уровень шума, освещённость, воздушная среда;
- размер помещений (кубатура);
- дизайн, цвет стен (видеоэкологические факторы);
- качество используемых стройматериалов;
- мебель: размеры, размещение в помещении;
- видеоэкранные средства - компьютеры, телевизоры;
- пищевые продукты: ассортимент, качество пищи, организация питания, качество питьевой воды, используемой в школе;
- экологическое состояние прилегающей к ОУ территории;
- состояние сантехнического оборудования.

II. Учебно-организационные факторы (зависящие в большей степени от администрации школы):

- объём учебной нагрузки, её соответствие возрастным и индивидуальным возможностям школьника;
- расписание уроков, распределение нагрузки по дням, неделям, в учебном году;
- организационно - педагогические условия проведения урока (плотность, чередование видов учебной деятельности, проведение физкультминуток, упражнений для зрения и т. п.);
- объём физической нагрузки - по дням, за неделю, за месяц (на уроках физкультуры, на переменах, во внеурочное время);
- особенности устава и норм жизни образовательного учреждения;
- медицинское обеспечение школы, наличие психолога;
- участие родителей в жизни образовательного учреждения;
- стиль управления администрации, характер отношений «по вертикали»;
- психологический климат в педагогическом коллективе, характер отношений «по горизонтали»;

интегрированность школы в окружающий социум, влияние администрации района и других организаций на жизнь школы;

наличие/отсутствие системы работы по формированию культуры и здорового образа жизни учащихся;

позиция и уровень компетентности руководства по вопросам сохранения и укрепления здоровья учащихся.

III. Психолого-педагогические факторы (зависящие в большей степени от учителя):

психологический климат в классе, на уроке, наличие эмоциональных разрядок;

стиль педагогического общения учителя с учащимися;

характер проведения опросов и экзаменов, проблема оценок;

степень реализации учителем индивидуального подхода к ученикам (особенно к ученикам группы риска);

особенности работы с «трудными подростками» в классе;

соответствие используемых методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;

степень ограничений в свободе естественных телесных, эмоциональных и мыслительных проявлений учащихся на уроках (и вообще во время пребывания в школе);

личностные психические особенности учителя - его характер, эмоциональные проявления;

состояние здоровья учителя, его образ жизни и отношение к своему здоровью;

степень обременённости учителя собственными проблемами, его способность к психоэмоциональному переключению;

степень педагогической автономии и возможности инновационной деятельности учителя;

профессиональная подготовленность учителя по вопросам здоровьесберегающих образовательных технологий.

Перечисленные и другие аналогичные факторы - это поле педагогической деятельности, те направления, работая по которым можно и нужно переломить тенденцию к снижению уровня здоровья подрастающего поколения.

Исходя из вышеперечисленного можно выделить наиболее важные факторы, разместив их по убыванию значимости и силы влияния на здоровье обучающихся.

Школьные факторы риска:

Стрессовая педагогическая тактика.

Несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников.

Несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса.

Недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей.

Интенсификация учебного процесса.

Функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья учащихся.

Частичное разрушение служб школьного медицинского контроля.

Отсутствие системной работы по формированию представления о здоровье и здоровом образе жизни как ценности.

Школьные факторы риска – это тот комплекс проблем, причиной которых является неадекватная организация учебного процесса и неадекватная система требований самого образовательного учреждения или системы образования в целом, а значит – снижение их негативного влияния (или полное устранение) находятся в рамках здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения и системы образования.

Одним из способов снижения школьных факторов риска является внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий. Под *здоровьесберегающей*

технологией понимается система, создающая максимально благоприятные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, личностного и физического здоровья всех субъектов образовательного процесса.

В эту систему входит:

использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинским работником, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, её коррекция в соответствии с имеющимися данными;

учёт особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. учащихся данной возрастной группы;

создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии;

использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности.

Среди здоровьесберегающих технологий, применяемых в системе образования, можно выделить несколько групп, в которых используется различный подход к охране здоровья, разные методы и формы работы:

Медико-гигиенические технологии .

Физкультурно-оздоровительные технологии (физическое развитие учащихся).

Экологические здоровьесберегающие технологии (создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой).

Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Здоровьесберегающие образовательные технологии, которые подразделяются на три подгруппы:

организационно-педагогические технологии, определяющие структуру учебного процесса, и способствующие предотвращению сохранения переутомления;

психолого-педагогические технологии, связанные с непосредственной работой учителя на уроке, воздействием, которое он оказывает все 40-45 минут на своих учеников.

Сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса;

учебно-воспитательные технологии, которые включают программы по обучению учащихся грамотной заботе о своём здоровье и формированию у них культуры здоровья, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей.

Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» - можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения.

Из определения здоровьесберегающих образовательных технологий видно, что важнейшей целью внедрения ЗОТ в образовательный процесс является формирование культуры здоровья. Именно на это должны быть в значительной степени направлены усилия школы и семьи, с учетом приоритета в данном вопросе воспитания над обучением. Культура здоровья должна не изучаться, а воспитываться. Психологическая основа этого - мотивация на ведение здорового образа жизни. Неотъемлемой частью культуры здоровья является информированность в вопросах здоровья и здорового образа жизни. Как добиться успеха в жизни, как укрепить свое здоровье, как не стать жертвой вредных привычек, приобщившись к культуре здоровья, за ответами на все эти вопросы ребенок, подросток обращается именно к учителю, специалисту. И тогда полученная от них информация имеет максимальные шансы

быть использованной на практике. Круг замыкается: обучение вопросам здоровья, воспитание культуры здоровья, использование здоровьесберегающих технологий, как основного инструмента педагогической работы, составляют единое целое — дорогу к здоровью.

Библиография

1. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.
2. Цабыбин А.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе//Волгоград, издательство «Учитель», 2009
3. Gorgos C., Nanulescu M. Rolul instituțiilor de învățământ în promovarea unui stil de viață sănătos. ROMANIA: RISOPRINT, 2011
4. Интернет ресурсы:
5. Вирабова А.Р., Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе <http://www.samson-corp.ru/science/science.php?id=029>
6. Вершинина Н.В. Здоровьесберегающая деятельность в школе.
7. <http://nsportal.ru/vershinina-natalya-vasilevna>
8. Никифорова Н.В., Создание здоровьесберегающей среды как условие достижения качественного образования.
9. <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2015/02/03/diplomnaya-rabota-po-teme-upravlenie-protsessom>
10. Лебедева А.Г., Здоровьесберегающая среда в условиях современного образования. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2014/01/09/sozdanie-zdorovesberegayushchey>

УДК 373.3.026.9

<https://orcid.org/0000-0003-0944-2019>

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ямбогло Е.И.

магистр психологии, преподаватель,
КГУ, г. Комрат, РМ
e-mail: ekaterina_iamboglo@mail.ru
orcid id: 0000-0003-0944-2019

Abstract The content of the article is aimed to present the definitions of creativity, outline its shapes and functions, and also offer recommendations on the development of creative abilities in primary school students. The relevance of this article is caused by the need to step further from fixed standards of thinking to the more advanced creative concepts, that include such elements as action, production, imbalance and sensitivity to the problem. Creativity is defined as an activity that results in the creation of new objects, spiritual values or original outcomes. It is generally characterized by the principle of being open to new phenomena, even unlikely ones, to combine ideas from different fields and look at each case from a new perspective. The development of creativity is one of the steps for younger students to the goal of sufficient fully-fulfilled life style in the future.

Keywords: creativity, younger students, original answers, flexibility, generate new ideas

В реальности, где не существует верных или ошибочных мнений, преимущество за тем, кто проявит творческие способности и отыщет оригинальный ответ. До сих пор существовало несколько различных точек зрения на творчество и креативность. Сейчас становится очевидной необходимость вовлечения творческого подхода, в том числе и в образовательный

процесс. Согласно исследованию Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР, 2019а), посвященному инициативе «Будущее образования и навыков на период до 2030 года», творческий подход является одним из наиболее важных и необходимых факторов в создании новых ценностей и поиске решений сложных задач и все более важным аспектом для обеспечения устойчивого развития. Кроме того, школьники, которые привыкли творчески мыслить, например, работая над научными задачами, могут применять эти навыки и в других областях.

Многие исследователи, например, В. Зеньковский, Д.Н. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, приходят к выводу, что творчество и творческие способности органически присущи детской природе, так как ребенок «неизменно стремится к творчеству, пользуясь всеми доступными ему средствами» [1]. Хотя существует несколько подходов к развитию творческих способностей, в основном выделяют четыре элемента творчества: действие, производство, нарушение равновесия и чувствительность к проблеме. Творчество - это деятельность, в результате которой создаются новые объекты, духовные ценности или оригинальные результаты. Отличительной особенностью творчества является уникальность решений, которые нельзя получить, выводя последовательно из начальных условий стандартным образом. В процессе творчества автор вносит в материал часть своего восприятия, что делает результат более ценным, чем продукты производства. В творчестве одинаково значимыми являются процесс и результат. Таким образом, можно обобщить определение творчества, как специфическую человеческую способность, действие, возникающее в результате восприятия окружающей среды, которое допускает определенный дисбаланс, что приводит к продуктивной деятельности, которая бросает вызов шаблонным процессам и нормам мышления, а затем исследует и создает что-то новое в форме физического объекта или даже эмоциональной структуры и творчески решает проблемы реального мира.

Большинство педагогов полагают, что развития творческих способностей можно достичь посредством обучения. Поэтому многие ученые и педагоги во всем мире считают, что творчество является одной из целей образования и жизненно важно для будущего личности ученика. Творческая активность – это способность личности инициативно и самостоятельно находить «зоны поиска», ставить задачи, выделять принципы, лежащие в основе тех или иных конструкций, явлений, действий, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую.

Ученые А.Н. Лука, В.Т. Кудрявцев, В. Синельников и другие выделяют самые значимые творческие способности, присущие, в том числе, и младшим школьникам:

- творческое воображение;
- способность видеть целое раньше, чем отдельные части;
- способность адаптировать приобретенные ранее навыки к новым условиям;
- гибкость мышления;
- выявление общей тенденции закономерности;
- умение встраивать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний;
- самостоятельный выбор альтернативы;
- генерирование идей.

Для развития творческих способностей младших школьников необходимо поощрять на уроках практическое обучение: предоставлять возможности для фактического опыта, например, полученного из научных экспериментов и участия в проектах, которые позволяют детям заниматься прикладными аспектами изучаемых дисциплин и применять то, что они узнали.

Исследования Е.И. Коротеевой по теме творческих способностей привели к разработке различных моделей творческого развития детей. Практическая структура творческой активности включает в себя следующие блоки: формирование мысленных образов (с использованием различных элементов действительности); мысленное манипулирование воображаемыми образами; выдвижение предположений о явлениях живой и неживой

природы; взаимодействие с различными объектами окружающей среды. Реализация содержания каждого блока может быть осуществлена двумя способами: в логически выстроенной последовательности уроков или в виде выборочной технологии использования отдельных блоков в течение урока [2].

В зарубежной психологии творческие способности обозначаются как креативность, активно этот вопрос стал обсуждаться после публикации работ американского психолога Дж. Гилфорда. Основными показателями уровня развития творческих способностей являются: скорость, гибкость мысли, оригинальность, любознательность, точность и смелость. Данные показатели поясняются следующим образом: – скорость мысли – количество идей, возникающих за единицу времени; – гибкость мысли – способность быстро и без особых усилий переключаться с одной концепции на другую; видеть, что информацию, полученную в одном контексте, можно использовать в другом; – оригинальность – способность к генерации идей, которые отличаются от заурядных мнений, клише. – любознательность – способность удивляться; открытость и интерес ко всему новому; – смелость – способность принимать решение в ситуациях неопределенности, не пугаться собственных выводов и доводить их до конца, рискуя личным успехом и репутацией [6]. По убеждению, В.А. Хуторского, обучение и развитие человека связаны с его творчеством: развивается лишь тот, кто создает и творит новое (для себя или для других), кто выходит за рамки предопределённого, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира. А такие учёные как А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин [4] связывают формирование творческих способностей у ребёнка с развитием его творческой деятельности, а также с овладением детьми разнообразными видами деятельности, которые традиционно считаются «творческими»: конструктивной, музыкальной, изобразительной, художественно-литературной.

Практический опыт сотни педагогов показывает, что важно воспитывать любознательность в детях для развития их творческих способностей, например, сохранить их стремление задавать вопросы и исследовать окружающий мир. Помимо прочего, при объяснении учебного материала младшим школьникам обосновано использование примеров из реальной жизни, потому как сочетание разных областей, столкновение сферы научных знаний и бытовых, может привести к необычным открытиям, возникновению поистине впечатляющих идей [3]. На уроках педагог побуждает детей подходить к обучению новыми и инновационными способами, для этого могут быть использованы разные методы. Например, можно построить работу таким образом, чтобы направить внимание учеников на поиск лаконичного и оптимального решения. На уроке познания мира или математики в зависимости от контекста можно предложить детям задание: обозначить на листе две точки и попросить подумать о том, как их можно соединить. Ученики могут предложить следующие варианты: провести кривую (полуокружность, к примеру, чтобы проиллюстрировать движение фиксированной точки на колесе велосипеда), соединить по прямой (так на уроке математики можно ввести важнейшую концепцию, что в традиционном представлении кратчайшее расстояние между двумя точками – это длина отрезка с концами в этих точках). Но не явным, на первый взгляд, может показаться решение наложить точки друг на друга. Это позволит наглядно изобразить более комплексные гипотезы из мира науки, касающиеся пространства-времени, а именно теории о кротовых норах, чтобы увлечь детей можно упомянуть в этой теме предположение о существовании параллельных миров, путешествий во времени и телепортации. Такая комбинация из концепций, применяемых в разных сферах жизни и науки, непременно приведёт к укреплению творческих способностей младших школьников.

Другим действенным инструментом в развитии творческих способностей учеников может быть стратегия по систематическому применению метода обсуждения, в котором будут задействованы открытые вопросы, характеризующие место, время, причинно-следственную цепочку. Можно предложить детям поразмыслить “Что привело к наступлению события А? Что следует предпринять в таком случае? Какие последствия стоит ожидать? Как следует поступить?” Такие вопросы помогают сохранять последовательность мышления, то есть

развивают критичность, умение оценивать, но также направляют мышление на поиск оригинальных решений. Развитие творческих способностей продвигается ускоренным темпом, если дети вовлекаются в изучение вопроса с разных сторон, используя при этом разнообразные ресурсы: книги, видео и веб-сайты, VR (виртуальная реальность) и AR (дополненная реальность). Причем последние две технологии становятся всё более актуальными в современном образовании. Сейчас школьники интуитивно понимают и привыкают к тому, что виртуальная реальность — это как оказаться внутри фильма, где вы полностью окружены вымышленным миром и не можете видеть реальный мир, а дополненная реальность похожа на использование специальных очков, которые добавляют информацию к тому, что вы видите в реальном мире, например, указание направления или наименование объектов. Такие технологии могут предоставить учащимся интерактивный и увлекательный опыт, облегчая понимание абстрактных концепций, что может упростить запуск творческой активности у детей. Такие инструменты позволяют создать безопасную и контролируемую среду: VR и AR можно использовать в образовательных целях для моделирования опасных ситуаций или ресурсно-расточительных опытов, что сокращает перечень возможных ограничений и позволяет детям реализовать весь творческий потенциал при выполнении заданий на уроках.

Наиболее ярко творческие способности проявляются в те моменты, когда учащиеся наиболее заинтересованы в процессе и результате деятельности. Это возможно если предоставить детям выбирать, в какой форме они бы хотели выполнить задание. Кроме этого, важно создать благоприятную среду - сформировать в классе культуру, которая ценит риск и поощряет учащихся к свободному самовыражению; необходимо привить идею о том, что творческий рост ускоряется, если пробовать что-то новое и совершать ошибки, осознавая, что неудачи могут быть ценным опытом обучения [5]. Педагогу необходимо следить и за эмоционально-духовным настроением учеников: призывать учащихся верить в то, что их способности можно развить и укрепить с помощью упорного труда и настойчивости. Применяя принципы, изложенные выше, можно предложить, как потворствовать формированию и укреплению творческих способностей младших школьников при организации эксперимента по выращиванию растений на уроках познания мира. Учащимся может быть предоставлена свобода выбора типа растения, условий, в которых дети намерены проделать эту работу (например, различные типы почвы, условия освещения и т. д.), и того, как запланировать оценку результатов опыта. Таким образом разрабатывая собственный эксперимент, учащиеся развивают творческое мышление и навыки решения проблем.

Дети младшего школьного возраста стремятся проявить себя в творчестве, показать на что они способны, что проявляется в способности к генерированию большого числа идей. Развитие памяти, внимания ребёнка имеет огромное значение для развития творческих способностей. Именно эти качества, по данным психологов, являются основой развития творческих способностей детей младшего школьного возраста и повышают творческо-поисковую активность. Инициативность связана с любознательностью, пытливостью ума, изобретательностью, способностью к волевой регуляции поведения, умением преодолевать трудности. Накопление к младшему школьному возрасту большого опыта практических действий, памяти, мышления, развивают у детей чувство уверенности в своих силах, что выражается способностью быстро и легко находить новые решения, проявляется в умении выявлять альтернативные тактики в разрешении сложных ситуаций, оперативно менять направление для решения какой-либо задачи [7]. Ребенок младшего школьного возраста приобретает осознанный, целенаправленный характер, может самостоятельно выбрать вид деятельности, придумать и создать качественно новый продукт, что характеризуется способностью детально, творчески разрабатывать существующие идеи и уделить внимание детализации и подробности выполненной творческой работы. Процесс творческого развития детей младшего школьного возраста предполагает обеспечение разными предметными и

творческими знаниями и навыками, которые способствуют проявлению у детей любопытства, а также позитивного отношения к поиску и самовыражению.

Библиография:

1. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. М.: Академия, 1996. — 346 с
2. Коротеева Е.И. Развитие воображения школьников на уроках изобразительного искусства // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании. Сборник научных трудов. Под ред. Л.П. Печко. – М.,2008. – С.115-117.
3. Печко, Л.П. Творческая деятельность школьников» / Л.П. Печко. – Москва : Педагогика, 1984. – 187 с.
4. Эльконин, Д.Б. Психология развития / Б.Г. Эльконин. – Москва: Академия, 2001. – 140 с
5. Яничева Т. Г., Новикова В. А. Креативность: социально-психологический аспект. – 2015.
6. Guilford J. P. Potentiality for creativity //Gifted Child Quarterly. – 1962. – Т. 6. – №. 3. – С. 87-90.
7. Shaheen R. et al. Creativity and education //Creative education. – 2010. – Т. 1. – №. 03. – С. 166.

УДК 372.8:811.512.165

<https://orcid.org/0000-0003-0670-313X>

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГАГАУЗСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В РАМКАХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРРИКУЛУМА В 1-4 КЛАССАХ

Кочанжи Надежда,

преподаватель гагаузского языка и литературы,

1 дидактическая степень

ПУ гимназия им Фёдора Ангели с. Гайдар

e-mail: gaidarsh2009@yandex.ru

orcid id: 0000-0003-0670-313X

Abstract: The article talks about the expediency of using a communicative approach in the organization of teaching speaking in the lessons of the Gagauz language and literature in primary school. The priority methods and technologies of interactive learning for the formation of communicative competence are indicated. Variants of speech models and clichés in the Gagauz language for students in grades 1-4 of the primary level are proposed. Also, emphasis is placed on the implementation of integrated, thematic, situational, interactive approaches. The experimental nature and testing of innovations in educational institutions of the ATU Gagauzia is noted. The main goals and expected products of the implementation of the communicative approach are indicated.

Key words: Gagauz language, communicative approach, approbation, speaking, curriculum content, situational communication, practical orientation of training, speech model, speech situation.

Наблюдения за состоянием обучения гагаузскому языку в образовательных учреждениях региона по действующему куррикулуму, за диалогической речью учащихся 1-4 классов общеобразовательных учреждений региона/АТО Гагаузии, а также результаты вышеперечисленного исследования показали, что школьники часто овладевают гагаузским языком в рамках учебной ситуации и неоправданно переносят ее особенности на другие виды социально-бытовой и деловой коммуникации. Вследствие этого их речь в ситуациях естественного общения неадекватна, неубедительна; учащиеся, как правило, слабо владеют навыками и умениями диалогической речи, крайне редко пользуются формулами речевого этикета.

Такое положение обусловлено недостаточной практической направленностью обучения гагаузскому языку в образовательных учреждениях региона. До сих пор приоритетным критерием успешности обучения гагаузскому языку в учебных заведениях остается усвоение учащимися норм правописания, а работа по развитию коммуникативных навыков остается на втором плане.

С изменением языковой ситуации в регионе, АТО Гагаузии, стихийное формирование речевых умений диалогической речи в начальном цикле обучения, как показывают наблюдения, приводит к тому, что у многих учащихся появляется "речевое иждивенчество", чувство неуверенности в ситуации общения.

На сегодняшний день преподавание гагаузского языка и литературы в учебных заведениях с русским языком обучения требует пересмотра и обновления.

Основываясь на новой концепции куррикулума, где языковые предметы строятся на принципах коммуникативного, текстоцентрического и интегрированного подходов предметы «Гагаузский язык» и «Гагаузская литература» в начальном и гимназическом циклах изучаются интегрированно, что способствует целостному восприятию и пониманию смысла художественного текста.

Поэтому исследование было направлено на поиск оптимальных, наиболее целесообразных методов активизации гагаузского языка, формирование непосредственного говорения, формирование коммуникативных компетенций учащихся начального звена.

Традиционные программы предусматривали изучение лингвистических правил всех языковых уровней и грамматики языка, что не позволяло реализовать функциональное назначение языка.

Слабо учитывалась коммуникативная направленность речи на достижение цели высказывания, программирование и прогнозирование протекания речевого взаимодействия. В обновленном проекте куррикулума язык изучается не как наука, а как средство для успешной коммуникации.

При разработке проекта куррикулума за основу был взят коммуникативный подход.

Коммуникативная направленность в обучении гагаузскому языку характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации. Особую сложность представляет необходимость соотнести предметный курс и реальный речевой опыт ребёнка, процесс приобретения знаний о языке и процесс овладения языком.

Реализация коммуникативной цели обучения предполагает, что речевая деятельность формируется во всех ее видах: чтении, говорении, письме, аудировании.

Коммуникативный подход рассматривает в качестве своей цели преподавание коммуникативной компетентности, т.е. умения использовать язык для конструктивного общения.

Коммуникативный подход предполагает:

- коммуникативную направленность обучения, т.е. язык служит средством общения в реальных жизненных ситуациях, которые требуют общения;
- взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения;
- аутентичный характер учебных материалов, для обучения даже на ранних этапах выбираются оригинальные тексты без упрощений и адаптаций;
- принцип ситуативности. На уроке учитель воссоздает ситуации, с которыми учащиеся могут столкнуться в реальной жизни, например, разговоры в магазинах, на улице, обсуждение актуальных тем, ежедневные ситуации на работе или в школе и т.п. Моделирование ситуаций меняется изо дня в день, создавая новые коммуникативные задачи для учеников;
- лично-ориентированная направленность обучения. При разговоре учащийся выражает свое мнение, рассказывает о себе, обсуждает актуальные для него вопросы и темы. Работа в паре либо в группе позволяет проявить творческие способности и активно взаимодействовать в общении.

Для формирования коммуникативных умений учащихся каждый урок гагаузского языка и литературы учителем должен быть организован как урок развития речи/говорения на гагаузском языке, на котором учащиеся слушают или читают различные тексты, рассуждают, анализируют, пишут. Учащиеся участвуют в коллективном обсуждении точек зрения, ищут и используют информацию для решения познавательных задач, активно занимаются самостоятельным поиском решения учебной проблемы, а также используют в речи грамматические структуры гагаузского языка. В связи с обозначенной выше актуальностью развития коммуникативных компетенций учащихся в педагогической практике учителя гагаузского языка необходимо целенаправленное использование коммуникативных методов обучения.

Система работы строится так, чтобы вызывать необходимость речевого общения на гагаузском языке и потребность в нем. Обучение общению - это обучение речевой деятельности. Как мы обучаем любому виду деятельности? Например, плаванию -- плавая, пользованию компьютером -- работая с ним. Вполне понятно, что общению нельзя обучиться, если не общаться друг с другом, с учителем. Для совершенствования навыков общения учитель создает условия для речевого общения и учит общению. Самая важная единица организации процесса обучения с использованием коммуникативного подхода – коммуникативная ситуация. Для ее конструирования необходимо:

- акцентирование внимания учащихся на лексике, включающей терминологию и фразы, необходимые для достижения целей обучения;

- предоставление рабочего языка на уроке, необходимого для работы с понятиями предметного содержания (например, фразы, необходимые для: работы в группе, умения задавать вопросы, проведения анализа ситуации, беседы);

- предварительное использование в уместном контексте лексики, включая активную лексику, необходимую для того, чтобы научиться правильно использовать их;

- использование учащимися всех четырех языковых навыков в различных комбинациях (например, слушание-говорение, слушание-письмо, чтение-говорение, чтение-письмо и т.д.) для достижения различных целей;

- вовлечение учащихся в диалог-дискуссию (например, не принимать односложные ответы от учащихся и не задавать вопросы, ответы на которые просто демонстрируют знание; побуждать учащихся использовать знания для эффективного обсуждения, а также предоставлять широкий спектр лексического запаса на гагаузском языке, чтобы учащиеся могли поддержать диалог);

- развитие навыков обучения, характерных для языка (например, избирательное прослушивание, разъяснение, развитие металингвистического и метакогнитивного осознания, перефразирование и навыки пользования словарем);

- поощрение критического размышления о языке (например, сравнение языков, поощрение учащихся использовать язык более точно, оценивание прогресса в изучении языка);

В целях апробирования данного проекта организована деятельность экспериментальной площадки в нескольких учебных заведениях АТО Гагаузии.

Тема педагогического исследования звучит следующим образом:

«Реализация коммуникативного подхода в обучении родному языку в рамках апробации нового проекта куррикулума по дисциплине «Гагаузский язык и литература» в 1-4 классах.»

Целью экспериментальной деятельности является:

Апробация механизма, обеспечивающего эффективное внедрение в образовательную практику дидактической системы компетентностного и коммуникативного подхода;

Формирование общекультурных способностей, коммуникативных умений учащихся как наиболее полно отвечающих современным тенденциям развития образования во всём мире.

При разработке и реализации основных этапов **экспериментальной деятельности** определены следующие задачи:

Изучить теоретические основы дидактической системы коммуникативного подхода в обучении.

Апробировать механизм, обеспечивающий эффективное внедрение в образовательную практику дидактической системы коммуникативного подхода;

Апробировать методы и приемы активизации говорения, на основе конструирования и использования речевых моделей в конкретных речевых ситуациях.

Апробировать реализацию тематического, интегрированного и текстоцентрического подходов в рамках поурочной и внеклассной деятельности.

Гипотеза экспериментальной деятельности

Если в ходе эксперимента будут уточнены на основе коммуникативного и тематического подхода и апробированы:

- содержание и методики преподавания дисциплины «Гагаузский язык и литературное чтение» в 1-4 классах, ориентированного на создание речевой среды и формирования специфических компетенций данной дисциплины

- средства диагностики коммуникативных компетенций, система методической работы в школе и система работы с родителями

то это позволит:

- сформировать у обучающихся результаты/продукты образования, сформулированные в курсе дисциплины «Гагаузский язык и литературное чтение» для 1-4 классов.

- повысить результативность образовательного процесса и уровень говорения учащихся на гагаузском языке, создать условия для создания речевой среды, развития их личностных качеств, ценностных отношений и познавательных мотивов деятельности,

- создать условия для построения партнерских отношений между родителями и образовательным учреждением в целях создания единой среды общения на гагаузском языке в гимназии и дома.

Процесс обучения должен быть организован так, чтобы с самого начала овладение грамматическим строем языка носило коммуникативный, творческий характер, опиралось на поисковую активность ученика в окружающем мире и в слове, на языковые обобщения, экспериментирование со словом. Уроки по формированию грамматически правильной речи во всех классах начального звена должны носить характер дидактических игр и упражнений по конструированию и использованию речевых моделей с наглядным материалом и без него. Игры и упражнения составляют лишь часть урока. Активными приемами обучения являются образец, объяснение, повторение, сравнение, а также исправление и подсказывание.

Выводы.

Таким образом, важнейшим этапом формирования коммуникативных компетенций служит интерактивное обучение гагаузскому языку. Чтобы достичь высокого уровня овладения гагаузской речью, необходимо постоянно развивать ее, что возможно при интерактивном подходе к обучению в рамках развития коммуникативных компетенций.

И естественные, и учебные речевые ситуации выступают стимулом для живой непосредственной коммуникации учащихся, развивая умение продуцировать гагаузскую речь в различных жизненных ситуациях. Речевые образцы в ситуативном общении разгружают оперативную память и дают возможность естественного конструирования новых самостоятельных высказываний, поэтому эффективны для развития навыка диалогической и неподготовленной ситуативной речи. Расширение диапазона использования речевых ситуаций на разных этапах урока позволяет преподавателю детальнее отрабатывать языковой материал и вводить языковые модели в активный словарный запас учащихся.

Библиография:

1. Бим И.Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи. //Иностр. языки в школе, 1979, N5. - С.20-27.
2. Блинов В. И., Сергеев И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие. – М.:АРКТИ, 2007.
3. Жекова Н.Н.. Об учете взаимодействия языков в преподавании русского языка в школах с гагаузским составом учащихся // Тезисы докладов к конференции молодых ученых НИИ ПРЯНШ АПН СССР. - М.: АПН СССР, 1988.- - С. 33-34.
4. Жлуктенко, Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. – Киев: Вища школа, 1974. – 176 с.Журавлева Т.А., Журавлев В.К. Экология языка и культуры // Русский язык в СССР, 1991. — №3. — С. 13.
5. Закирьянов К.З. Обучение речевой деятельности на русском языке в башкирской школе: Учебное пособие. — Уфа: БГУ, 1986. — 83 с.
6. ЗАКОН АТО ГАГАУЗИИ «О расширении сферы употребления гагаузского языка» Официальный бюллетень Гагаузии EKSPRES-KANON № «133-136 (474-477) от 23 ноября 2018 года.

УДК 373.3.091.333

<https://orcidid:0009-0008-2618-2283>

НЕСТАНДАРТНЫЕ ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аврамова Лидия,

ПУ ТЛ им.Третьякова, учитель начальных классов,

вторая дидактическая степень

e-mail: lida.avramova.1970@mail.ru

0009-0008-2618-2283

Abstract: Today a modern mathematics lesson does not go without tasks and tasks for the development of logical thinking. The relevance of the topic of this article lies in the lack of a system of work on logical tasks and the formation of students' ability to think consistently. Thinking activity of people is made by means of thought operations: comparison, analysis, synthesis, abstraction, generalization and concretization. As a result of research into the effectiveness of non-standard logical tasks in the mathematical development of younger students a methodological textbook on mathematics has been developed. The presented material will help the teacher to develop logical and abstract thinking of each pupil, which is one of the specific competences of the national Curriculum of the discipline Mathematics.

Key words: primary schools, maths, logical thinking, nonstandard tasks.

«Главная задача обучения математике, причем с самого начала, с первого класса, - учить рассуждать, учить мыслить», - писал А.А.Столяр.

С поступлением ребенка в школу в его жизни происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей. На основе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования младшего школьного возраста. Обучение выдвигает мышление в центр сознания ребенка. Тем самым мышление становится доминирующей функцией. Мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа, синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Сравнение – это сопоставление предметов и явлений с целью найти сходство и различие между ними. Анализ – это мысленное расчленение предмета или явления на

образующие его части, выделение в нем отдельных частей, признаков и свойств. Синтез – это мысленное соединение отдельных элементов, частей и признаков в единое целое. Анализ и синтез неразрывно связаны, находятся в единстве друг с другом в процессе познания. Анализ и синтез – важнейшие мыслительные операции. Абстракция – это мысленное выделение существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных. Абстракция лежит в основе обобщения. Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений в группы по тем общим и существенным признакам, которые выделяются в процессе абстрагирования. Процессам абстрагирования и обобщения противоположен процесс конкретизации. Конкретизация – мыслительный переход от общего к единичному, которое соответствует этому общему [1]. В учебной деятельности конкретизировать – значит привести пример.

Мышление ребенка дошкольного возраста наглядно-образное, предмет его мысли – предметы и явления, которые он воспринимает или представляет. Навыки анализа у него элементарны, в содержании обобщений и понятий входят лишь внешние и часто несущественные признаки.

С началом обучения в школе у ребенка не только расширяется круг представлений и понятий, но и сами представления и понятия становятся более полными и точными. Форма обобщающей деятельности школьников на разной ступени обучения не остается постоянной. Вначале она строится обычно на внешней аналогии, затем основывается на классификации признаков, относящихся к внешним свойствам и качествам предметов, и, наконец, учащиеся переходят к систематизации существенных признаков.

Сегодня современный урок математики не проходит без заданий и задач на развитие логического мышления. Вместе с тем, развитие логического мышления у детей не является врожденным даром. Умение мыслить логично достигается при помощи специальных средств, методик, игр и регулярных упражнений. Актуальность темы данной статьи заключается в том, что из-за отсутствия системы работы над такими задачами встает проблема: как сформировать у учащихся способность мыслить последовательно в целом и на примере математического материала в частности. Из своего опыта работы на уроках математики я пришла к выводу, что одним из эффективных способов развития мышления является решение школьниками нестандартных логических заданий.

Таким образом, в межаттестационный период была обозначена тема исследования «Использование системы нестандартных заданий на уроках математики и в начальной школе». В результате исследования эффективности нестандартных логических заданий в математическом развитии младших школьников было разработано методическое пособие по математике, которое поможет учителю в проведении уроков математики и, в случае систематического применения соответствующих материалов, позволит эффективно развивать логику мышления учеников.

Пособие «Логические примеры в картинках», (а наши дети – визуалы, им очень важны иллюстрации и картинки), содержит задания на сложение и вычитание в пределах 20, что является обязательной составляющей изучения математики.

Представленный материал поможет учителю развить логическое и абстрактное мышление каждого ученика, что является одной из специфических компетенций национального Куррикулума дисциплины Математика - 2 класс (Раздел: проявляя преобладающие специфические отношения и ценности: Использование критического мышления для принятия рационального плана решения) [2]. Общеизвестно, что логическое мышление – это один из аспектов критического мышления, можем утверждать, что данная компетенция будет успешно способствовать развитию и логического мышления младших школьников.

Разработанное пособие в формате карточек соответствует программному материалу и действующим учебникам математики [3]. Как только школьники изучили состав чисел до 20

(2 класс), они могут применять полученные навыки при решении данных логических примеров.

В основе использования математического содержания карточек лежит знание учащимися:

- состава числа;
- знание взаимосвязи компонентов и результатов арифметических операций;
- умения решать уравнение.

Как устроено пособие?

Задания – это логические примеры на повторение состава чисел от 11 до 20. На закрепление каждого состава числа дается 12 заданий. На каждый состав числа отводится 2 страницы. Карточки, относящиеся к одному составу числа промаркированы определённым цветом. Это очень удобно в работе. Карточки представляют собой следующую последовательность:

6 примеров первой страницы – это задания простого уровня, где применяется базовый алгоритм решения уравнений;

6 примеров второй страницы – это задания повышенного уровня сложности.

Задания усложняются постепенно. Применяя их в ежедневной практике, мы без стресса формируем у детей следующие умения:

- рассуждать логически,
- распутывать цепочки недостающих данных,
- решать многоступенчатые примеры и уравнения.

Как часто мы используем их на уроке? Если это системная работа и ребенок тренируется, то навык появляется довольно быстро.

Эти карточки можно использовать как для фронтальной работы в классе, так и для индивидуальной работы, а также в формате онлайн. По факту - это отличная подготовка к решению примеров более сложного уровня, с которыми ребенок сталкивается в более старших классах.

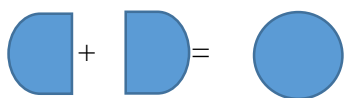
Как применяем? Как только мы изучили состав чисел до 20 с переходом через десяток, стараемся включать логические примеры в содержание заданий устного счета.

Вначале мы проводим рассуждения, используя последовательно все этапы, и приходим к выводу, который и будет являться ответом задачи. Этим способом обычно решают несложные логические задачи.

Как работать с логическими примерами?

С 1 класса ученики знают, что:

если вижу знак +, значит целое находится в конце (Метод «Ладощка»)



Поэтому, во 2 классе дети легко справляются с такими примерами.

1 способ:

Нашли целое – добавляем слово – **это**, например, 12 – **это** 4 и 8. Так нашли недостающий компонент.

2 способ:

Как мы решаем уравнения?

Вижу знак +, целое находится в конце, знаю целое и одну часть. Чтобы найти неизвестное слагаемое, мы от суммы отнимаем известное слагаемое.

Вижу знак - целое неизвестно, зато известны 2 части



Как найти неизвестный компонент?

$$a = 5$$

$$b - a = 7$$

$$b = 12$$

Примеры карточек на состав числа (в пределах 20)

• Логические примеры в картинках Состав числа 11



Рис.1

• Логические примеры в картинках Состав числа 12



Рис.2

Используя в системе логические примеры с яркими картинками на своих уроках, у моих учащихся появился интерес к урокам математики, повысился уровень логического и математического мышления, ребята стали лучше решать уравнения, распутывать цепочки с недостающими данными, использовать математическую терминологию, выявилась положительная динамика владения навыком решения задач определённого вида.

Систематическое использование на уроках математики и внеурочных занятиях специальных задач и заданий, направленных на развитие логического мышления, организованных согласно приведенной выше схеме, расширяет математический кругозор младших школьников и позволяет более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Библиография:

1. Михайлова Н.В. Логические задачи на уроках математики в начальной школе, 2019. Сайт: Мультиурок/ Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/logicheskie-zadachi-na-urokakh-matematiki-v-nachal.html>
2. Начальное образование: Национальный curriculum / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжелина Кутасевич и [д. р.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]. – Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 268 p.
3. Урсу Людмила Математика: Учебник: 2 класс / Людмила Урсу, Илие Лупу, Юлия Ясински. – Chişinău, Prut Internațional, 2021. 144. p.

УДК 373.3.091.333

<https://orcidid:0000-0002-4163-4857>

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бозбей Ольга,

теоретический лицей села Чишмикиой,

учитель начальных классов,

первая дидактическая степень, магистр педагогики

e-mail: zno_12@mail.ru

orcid id: 0000-0002-4163-4857

Abstract: The problematic approach to teaching mathematics in elementary school is a learning activity specially organized by the teacher, which allows him to maximize the cognitive activity of students. The implementation of the problem approach in teaching involves the creation of problem situations by the teacher. On their basis, educational problems are posed, and conditions are created for the inclusion of students in solving these problems.

Key words: primary schools, maths, problem learning.

Проблемный подход в обучении математике в начальной школе - это специально организованная учителем учебная деятельность, позволяющая ему максимально активизировать познавательную деятельность учащихся. Осуществление проблемного подхода в обучении предполагает создание учителем проблемных ситуаций и на их основе выдвижение учебных проблем, а также создание условий для включения учащихся в решение этих проблем.

Технология проблемного обучения связана с методами, которые ведут к достижению поставленных целей в учебной проблеме. Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, возникающих в процессе учебной деятельности. В свою очередь, организация проблемного подхода к обучению математике в начальных классах - это преднамеренное создание учителем ситуаций путем выдвижения перед учащимися проблемных заданий. Возникновение проблемы означает, что удалось предварительно отделить известное от неизвестного (искомого). Установление связи, отношений между известным и неизвестным позволяет искать и находить нечто новое, до того скрытого, неизвестного [1].

Проблемная ситуация в отличие от проблемы включает три главных компонента:

- необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;
- неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;
- возможность учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности.

Проблемная ситуация должна быть значимой для ученика и по возможности связана с его интересами и предшествующим опытом. В психолого-педагогической литературе даются различные классификации проблемных ситуаций. А.В.Брушлинский выделил два типа проблемных ситуаций: очевидные и неочевидные.

I тип - очевидные проблемные ситуации, когда человек не может не заметить возникшую проблемную ситуацию;

II тип - неочевидные проблемные ситуации, которые возникают по ходу определенной деятельности, но могут остаться незамеченными [1].

В работе М.И.Махмутова [6] выделяются четыре типа проблемных ситуаций:

- 1) если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, у них недостаточно знаний для объяснения нового факта;
- 2) когда ученики сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях;
- 3) если имеется противоречие между теоретически возможным путем и практической осуществимостью данного способа;
- 4) когда учащиеся сталкиваются с противоречием между практически достигнутым результатом и его теоретическим обоснованием.

Однако такая классификация «не может стать руководством при организации проблемных ситуаций, так как границы классов не четки (классы проблемных ситуаций пересекаются, отнесение конкретного примера проблемной ситуации к определенному классу затруднительно)» [2, с.93].

А.М.Матюшкин [5] выделяет 27 классов проблемных ситуаций. В свою очередь их можно объединить в три класса, базирующихся на трех основаниях.

Первое основание - действие и его компоненты: цель, способы и условия. Возможны противоречия, возникающие на уровне цели, условий и способов действия. В одном случае - это теоретические ситуации, когда нужно раскрыть новую закономерность. В другом неизвестное является способом действия с заранее известной целью. Ситуации, в которых неизвестное составляет условие действия, представлены широким кругом ситуаций, на этапе тренировки действия.

В качестве второго основания классификации А.М.Матюшкин выделяет уровни регуляции действия, предвосхищение цели, способа и условия действия. Возможно предвосхищение лишь цели действия, а может быть, способа или условия действия.

Третьим основанием классификации является уровень интеллектуальных творческих возможностей ребенка, из чего следует важный вывод о субъективном характере проблемных ситуаций и их строгой индивидуальности. Т.В.Кудрявцев анализирует условия, при которых могут возникнуть различные типы проблемных ситуаций:

- проблемные ситуации создаются тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);
- проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечивать правильное решение предложенной проблемной задачи;
- проблемные ситуации возникают перед учащимся тогда, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;
- проблемная ситуация возникает в том случае, когда имеется противоречие между творчески возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;
- проблемные ситуации при решении технических задач возникают тогда, когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;
- проблемные ситуации возникают и тогда, когда существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы [4].

Другие ученые классифицируют проблемные ситуации в зависимости от того, что является в ситуации искомым: цель, способ или условие действия (И.Козилецкий). Д.В.Вилькеев [2] в основу классификации ставит такие критерии, как степень теоретичности

проблемной ситуации и степень продуктивности действия учащихся. Проблемное обучение нельзя сводить к созданию проблемных ситуаций.

Конечно, проблемные ситуации являются исходным моментом в проблемном обучении, однако ученик должен видеть проблему, принять ее и решить, и тем самым найти путь выхода из проблемной ситуации. Для применения проблемного обучения на практике необходимо хорошо усвоить технологию выхода из этой ситуации.

Принято различать четыре основных звена в технологии проблемного обучения:

- 1) осознания проблемной ситуации, ее анализ;
- 2) формулировка конкретной проблемы;
- 3) решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их);
- 4) проверка правильности решения проблемы.

Реализация проблемного обучения в школе прежде всего предполагает особую деятельность учителя, связанную с решением педагогических задач. Поэтому некоторые авторы используют термин «проблемный подход в организации обучения» или «технология проблемного обучения».

Вопрос о выборе проблемных заданий нельзя решать в отрыве от содержания математического материала начального курса математики. Результаты исследований по созданию проблемных ситуаций, а также учет психолого-педагогических возможностей младших школьников привели нас к тому, что для составления проблемных заданий можно рекомендовать следующие приемы:

1. *Выделение признаков сходства и различия изучаемых объектов.*

При обучении математике в начальных классах проблемные задания должны содержать требование сравнить свойства двух или нескольких математических объектов, а также рассмотреть одновременно противоположные понятия. В процессе выполнения таких заданий ученики самостоятельно обнаруживают наличие одинаковых или различных свойств, что может быть использовано в качестве основы для формирования новых понятий, для проведения правильной классификации и т.д.

Приведем пример такого задания, предложенного нами для знакомства с понятием «Умножение». Предлагаем детям рассмотреть следующие два рисунка и найти признаки сходства и различия (рис.1).



Рис.1.

После предварительного анализа рисунков предлагаем ученикам выразить количество листочков на каждом рисунке в виде суммы трех слагаемых и найти значение каждой суммы. Получаем равенства: $6 + 4 + 5 = 15$; $5 + 5 + 5 = 15$. В чем сходство и различие записанных равенств?

После ответа предлагаем обратить внимание на второе равенство и записать еще несколько равенств с одинаковыми слагаемыми. Появляются следующие равенства: $2+2+2+2 = 8$; $3+3 = 6$; $4+4+4 = 12$ и др. Затем предлагаем детям найти значение следующей суммы: $3+3+3+3+3+3+3+3+3$, обратив внимание детей на то, что данная запись громоздка и затрудняет вычисление ее значения. Наступает момент, когда учителем предлагается новая запись суммы одинаковых слагаемых.

Однако прежде им надо ответить на вопрос: сколько раз складываем число 3? Показываем, что такие суммы, где все слагаемые равны, можно заменить другим действием, которое будет записываться намного короче: $10 \cdot 3$, где число 3 показывает величину

слагаемых, а число 10 показывает количество равных слагаемых. Предлагается ученикам по-разному прочитать данное равенство: $3 \cdot 10 = 30$.

Прием сравнения использовался нами не только при знакомстве с новыми понятиями, но и при формировании различных умений и навыков.

2. Рассмотрение данного математического объекта с выделением различных понятий или использование одного математического объекта в различных заданиях.

Например:

Назови все отрезки, изображенные на рисунке 2.

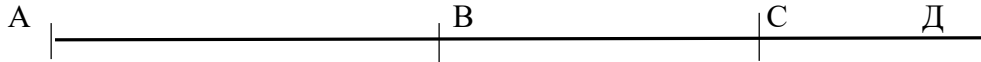


Рис.2.

Такие задания требуют совокупного применения аналитических и синтетических ходов мысли.

Особое место уделяем заданиям, требующим от учеников умения рассматривать и оценивать геометрические фигуры с различной точки зрения, выделять элементы определенной фигуры или включать один и тот же элемент в разные фигуры. Это связано с тем, что такие задания отсутствуют в базовых учебниках. Вот, к примеру, некоторые задания такого рода:

Сколько геометрических фигур на данном рисунке? Пользуясь буквенными обозначениями, выпишите группы одноименных фигур (рис.3).

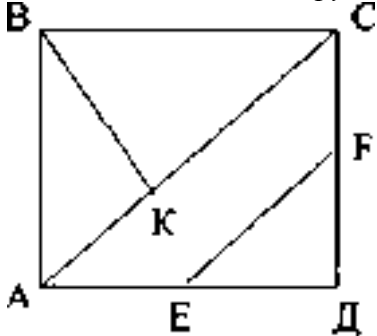


Рис.3.

Разделите квадрат двумя линиями так, чтобы получить треугольники и пятиугольники. Выпишите их.

Внутри круга нарисован квадрат и его противоположные вершины соединены отрезками (рис.4). Что можно сказать об отрезке AC, рассматривая его в качестве элемента различных фигур?

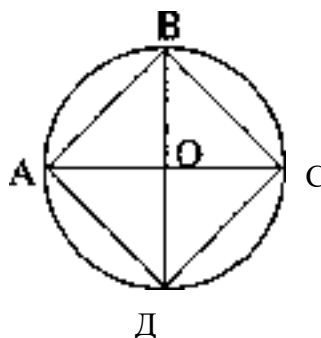


Рис.4.

Однако данный прием использовался не только при составлении заданий с геометрическим материалом. Например:

Проверь истинность нижеприведенных равенств и определи признаки, позволяющие разделить их на группы:

$$28 - 25 = 28 - 20 + 28 - 5 \quad 28 - 25 = (28 - 5) - 5 \quad 28 \cdot 25 = 7 \cdot (4 \cdot 25) \quad 28 - 25 = 20 - 25 + 8 - 25$$

Сколько паких групп?

Психологами доказано, что развитие мышления ученика не будет прогрессировать, если он будет решать однотипные задачи. Необходимое «соединение анализа и синтеза» достигается при работе над двойственным заданием, как составление и решение составленного.

В целях развития мышления и формирования навыков решения двойственных задач в предлагаемых заданиях могут быть различные виды работ, содержащие творческий компонент. Например:

- составить задачу этого же вида, но с другими величинами и решить ее;
- изменить вопрос задачи;
- дополнить задачу данными, которые изменили бы способ решения, но не изменили бы ответ;
- составить задачу, которая решалась бы этим же выражением;
- составить задачу, которая решалась бы такими же действиями;
- составить задачу с этими же данными, но другого типа и т.д.

Таковыми заданиями (требованиями) возможно повысить проблемность части задач действующих учебников математики. Это поможет ученикам в приобретении умения решать различные задачи из учебника, уменьшив количество решаемых однотипных задач.

Широкое использование заданий на составление задач и их решение позволяет учителю начальных классов не только пробудить интерес школьника к учебной работе, но и сделать его активным участником процесса познания на длительное время.

Библиография:

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
2. Виноградова Л.В. Развитие мышления учащихся при обучении математике. - Петрозаводск: Карелия, 1989.
3. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
4. Кудрявцев Т.В. Внедрение принципа проблемности в обучение. М: АПН СССР, 1968.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975.
7. Николау Л.Л. Задачи по математике повышенной трудности: Для начальных классов. - Бендеры: Полиграфист, 2000.

УДК 373.3.013

<https://orcidid: 0000-0002-2639-957X>

ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ И ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПОЗНАНИЯ МИРА

Буйклы Светлана

ПУ ТЛ им.Д.Карачобана, учитель начальных классов,
вторая дидактическая степень, магистр педагогики
e-mail: sbuikly@mail.ru
orcid id: 0000-0002-2639-957X

Abstract: An important condition for the development of children's curiosity, the need for independent learning, cognitive activity and initiative in the primary school is the creation of a developing educational environment that stimulates active forms of learning: observation, experiments, learning dialogue. The formation of subject knowledge, personal and meta-subject skills

is facilitated by simple observations and experiments using simple laboratory equipment and measuring devices, the ability to follow instructions and rules when conducting experiments, to draw conclusions based on the results obtained.

Key words: Primary school, learning about the world, experiments, experiments, play activities.

Среди специфических компетенций, обозначенных в национальном Куррикулуме по дисциплине «Познание мира» в начальной школе, выделяются следующие:

- Изучать/исследовать окружающую среду, проявляя любознательность и интерес к освоению специальных методов и инструментов для сбора и организации результатов;
- Объяснять информации/результаты/выводы, полученные в процессе познания окружающей среды, проявляя критическое и творческое отношение;
- Решать проблемные ситуации на основе интеграции предметных и других навыков, доказывая заинтересованность в активном продвижении экологических ценностей и здорового образа жизни [3].

На сегодняшний день вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря – формирование умения учиться. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса. Достижение этой цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УДД), которые с успехом возможно формировать в условиях организации поисковой экспериментальной деятельности младших школьников на уроках познания мира.

Описанный процесс хорошо отражен в следующей таблице:

	Необходимо исключить	Нужно стремиться
Цель обучения	Передача готовых знаний.	Развитие умений добывать знания и применять их.
Содержание	Объяснить всё так, чтобы ученик запомнил и пересказал знания.	Учитель – режиссёр. Ученик сам открывает знания через содержание УМК.
Методика	Репродуктивные вопросы – повторение и запоминание чужих мыслей.	Продуктивные задания. Применение знаний в новых условиях. Перенос знаний.

Важным условием развития детской любознательности, потребности самостоятельного познания окружающего мира, познавательной активности и инициативности в начальной школе является создание развивающей образовательной среды, стимулирующей активные формы познания: наблюдение, опыты, учебный диалог и пр. Уровень сформированности УУД в полной мере зависит от способов организации учебной деятельности и сотрудничества, познавательной, творческой, художественно-эстетической и коммуникативной деятельности школьников.

В данном контексте, система заданий, которые мы используем на уроках «Познания мира», включает в себя следующие виды:

- Загадки.
- «Философские задачи».
- Чтение дополнительных текстов.
- Практические методы (опыты).
- Дидактическая игра.
- Проблемное обучение.
- Творческие задания.

Наблюдения, опыты, эксперименты, логические и творческие задачи в начальной школе - обязательные структурные элементы урока окружающего мира. Это дает возможность учителю организовать познавательную деятельность на высоком уровне самостоятельности, инициативы и творчества [1].

Формированию предметных знаний, личностных и метапредметных умений способствуют несложные наблюдения и опыты с использованием простейшего лабораторного оборудования и измерительных приборов, умение следовать инструкциям и правилам при проведении экспериментов, делать выводы на основании полученных результатов – важный фактор «роста» наших маленьких исследователей.

В настоящее время опыт как исследовательский, практический метод обучения следует рассматривать как один из основных путей познания, наиболее полно соответствующий природе ребенка и современным задачам обучения. В основу его положен собственный исследовательский поиск, а не усвоение детьми готовых знаний, преподносимых педагогом.

Использование опытов, экспериментов является эффективным средством формирования особенно познавательных УУД, так как в эксперименте используется система основных приемов мыслительной деятельности. А именно:

- выделение главного;
- анализ и синтез;
- сравнение;
- конкретизация;
- определение и объяснение понятия;
- обобщение и систематизация;
- моделирование;
- доказательство;
- объяснение результатов опыта.

Различают опыты по специфике проведения: демонстрационные, лабораторные (работа детей); по поисковой направленности: традиционные (цель ставится учителем) и проблемные (эксперименты, в ходе которых детьми выдвигается гипотеза, намечаются пути выполнения, подбираются материалы).

Есть ряд методических рекомендаций, которые необходимо учитывать при постановке учащимися опытов:

- задача исследования должна предусматривать конкретные выводы, которые должны быть подтверждены опытами;
- необходимо параллельно ставить два похожих опыта, различающихся лишь одной задачей, которую необходимо решить;
- приёмы проведения опытов должны соответствовать запасу знаний учащихся.

Эксперимент наряду с другими практическими методами в процессе обучения обеспечивает эмпирический уровень познания и вызывает более активную мыслительную деятельность учащихся.

Эксперимент или опыт (Эксперимент (от лат. *experimentum* — проба, опыт) в научном методе — метод исследования некоторого явления в управляемых условиях. Отличается от наблюдения активным взаимодействием с изучаемым объектом. Опыт, эмпирическое познание действительности; единство знаний и умений, применяют в тех случаях, когда изучить объект или явление в обычных условиях не представляется возможным, а требуется искусственное создание специальных условий. Или в тех случаях, когда в естественный процесс привносится некоторый искусственный элемент. Например, визуально нельзя обнаружить в почве воздух, чтобы его увидеть, необходимо почву опустить в воду. Наблюдая выделение из почвы пузырьков воздуха, учащиеся убеждаются в том, что почва содержит воздух. Затем, решается вопрос о том, какое значение имеет наличие воздуха в почве, как можно увеличить его содержание.

Опыт является более сложной формой изучения природы, так как он предполагает:

- активное воздействие на изучаемое явление или предмет;
- умение соотнести наблюдаемые в опыте явления и процессы с тем, что происходит в природе и сделать выводы;

- специально подготовленные условия проведения.

Опыт достигает эффективности при соблюдении определенных условий:

- тщательный анализ экспериментируемого факта;
- правильная постановка вопросов для исследования;
- опыт применяется только в тех случаях, когда экспериментатор в состоянии подчинить себе явление;

- наличие предварительного наблюдения.

Опыт может быть использован на различных этапах урока. При изучении нового материала он выступает как основной источник знаний. При закреплении показывает связь теории и практики. При опросе позволяет определить осознанность усвоенного материала. В некоторых случаях опыт можно использовать для перехода от опроса к теме урока, для того, чтобы выявить представления учащихся по изучаемому вопросу. Опыт ставится тогда, когда в результате беседы о фактах окружающей действительности, известных детям, возникает потребность осознать скрытые причины интересующего явления. По ходу опыта внимание учащихся сосредотачивается на главных моментах явлений с помощью постановки вопросов в определенной последовательности.

При подготовке опытов учителю необходимо учитывать следующее:

- соблюдать меру вещества;
- вещества должны быть доброкачественные;
- прибор не должен иметь дефектов;
- всё оборудование готовится заблаговременно;
- необходим комплект нужного оборудования.

«Никогда не выносить на урок прибора, не испытать его заблаговременно, не проделав опыт предварительно. Испытание и проверка - самые верные гарантии успеха в классе» - «золотое» правило И.И. Никитинского.

Основные требования к постановке опытов:

- ясная постановка цели;
- чёткая инструкция по технике выполнения с показом технических приемов выполнения и с указаниями на те моменты, за которыми надо наблюдать;
- проверка усвоения детьми хода предстоящей работы путем пересказа ими данной инструкции;
- своевременная раздача на столы принадлежностей для опыта;
- контроль со стороны учителя за самостоятельной работой учащихся;
- уборка рабочего места;
- отчет в форме связного рассказа о том, как собирали прибор, какие наблюдали по ходу опыта явления, установления причинно-следственных связей, выводы и обобщения;
- повторение и закрепление выполненных опытов в тетради. Опыты позволяют реализовать принцип наглядности обучения.

Особенно большое образовательное и воспитательное значение имеют опыты *при изучении неживой природы*. Они являются фундаментом всех последующих знаний о явлениях природы и технике, а также логического мышления учащихся.

Опыты *активизируют познавательную деятельность* учащихся, если они:

- сочетаются с проблемными ситуациями и вопросами, подводящим детей к мысли об опыте;
- отражают жизненные ситуации;
- включаются в изложение нового материала;
- проводятся детьми по творческим заданиям.

Таким образом, опыты помогают лучше понять явления, происходящие в природе, выяснить причинную связь этих явлений. Опыты дают возможность познакомить детей в доступной форме с законами природы.

Но педагогическая ценность опытов не ограничивается этим. Опыты являются не только способом сообщения знаний, они развивают наблюдательность и мышление учащихся. Осознав, с помощью учителя вопрос, требующий решения, дети обдумывают способы его разрешения, строят различные предположения, проверяют их путем постановки опытов, наблюдают вызванное ими самими явление, делают выводы.

Таким образом, познавательный процесс проходит несколько стадий:

- наблюдения явления;
- предположение о причине явления;
- проверка предположения при помощи опыта;
- анализ результатов, выводы.

Опыт, как средство обучения, чаще всего осуществляется на лабораторных занятиях. Учащиеся не только смотрят и слушают, но и работают руками с конкретными объектами, то есть создают условия для совместной деятельности различных анализаторов.

В методике познания мира можно встретить различные подходы к *классификации опытов* как метода обучения.

Иллюстративные опыты используются для подтверждения учебного материала или для проверки усвоения знаний, например, расширение тел при нагревании, водопроницаемость горных пород. При проведении исследовательских опытов учащиеся получают тему и цель, после наблюдения результатов делают выводы и устанавливают причинно-следственные связи, например, опыты по изучению состава почвы, свойств воды и т.д.

Если нет возможности обеспечить всех учащихся оборудованием или, если учащиеся по технике безопасности не имеют права выполнять опыты сами, учитель показывает *демонстрационные опыты*. Проведение демонстрационных опытов предполагает следующие действия:

1. Учитель готовит все необходимое для проведения опыта оборудование, проверяет его.

2. Учитель до урока продельвает опыт, каким он простым бы ни казался. Многие опыты имеют определенные тонкости, без знания которых он просто не получится. Например, простой опыт, который должен доказать, что песок и глина пропускают воду по-разному, может не получиться, если глина будет сухой.

3. Опыт продельвается на демонстрационном столике, чтобы все действия учителя учащиеся с любого места могли одинаково хорошо наблюдать и иметь результаты опытов. В некоторых случаях, если прибор мал, учитель может показать его учащимся, проходя между партами (исключение зажженная спиртовка). Следует так же использовать и классную доску, изображая на ней схему демонстрируемого прибора.

4. При демонстрации опыта все свои действия учитель сопровождает объяснением, так как очень часто учащиеся в процессе опыта замечают не самое существенное. С этой целью учащимся дается задание перед началом демонстрации опыта (повторной) провести дополнительные наблюдения.

5. После проведенных наблюдений идет беседа, после чего делаются выводы.

Опыты, проводимые учителем и учащимися на уроках по изучению природы, воспроизводят природные явления. Наблюдения, проводимые во время демонстрации опытов, сложнее, чем наблюдения над отдельными предметами. При изучении предмета наблюдают форму, окраску, величину и его свойства. При изучении же явлений наблюдают не только предмет, но и его изменение под влиянием разных условий (например, температуры воды, воздуха). При постановке опытов создаются условия, заранее подготовленные для изучения,

поэтому выводы из опытов сделать легче, чем из наблюдения явлений в природных условиях. На опытах дети учатся понимать явления, которые протекают в природе.

Школьники должны научиться делать выводы на основании своих наблюдений и, проверяя опыты в природных условиях, делать обобщения. В этом сопоставлении опытов с действительностью (природными явлениями и трудовой деятельностью населения) осуществлять связь обучения с жизнью.

Учителю надо помнить, что дети, часто наблюдая опыты, приходят к неправильным выводам и обобщениям. Основной причиной ошибочных выводов является отсутствие во время демонстрации опытов и после них беседы, направляющей мыслительную деятельность ребенка. Учитель должен продумать вопросы, которые будет давать ученикам.

Можно использовать опыты для создания *проблемных ситуаций* на уроке. Реже на уроках приходится наблюдать проведение простых опытов самими учащимися при проверке домашнего задания. Необходимо этому учащихся учить, это даст возможность избежать формализма в знаниях, повысить интерес к изучаемому материалу.

Следует избегать таких ошибок, как приглашение *«посмотреть опыт»*. Надо стараться строить опыт так, чтобы дети видели в нем само явление и не отвлекались на лабораторные аксессуары, иначе опыт теряет познавательный смысл и становится *«самодовлеющим фокусом»*. Важными видами деятельности при проведении опытов, кроме составления обобщений и выводов, являются связный рассказ о проделанном опыте и фиксация полученных результатов. Логический рассказ об опыте - одно из совершенных средств развития речи учащихся начальной школы. Недаром еще К.Д. Ушинский в этих целях отводил важное место естествознанию в школе и ратовал *«за активные методы»* изучения природы, *наблюдение, опыт и экскурсию*.

Фиксация полученных результатов может быть в виде схемы, таблицы, зарисовки результатов опыта. Процесс зарисовки - это одновременно и повторение содержания опыта, воспроизведение картины наблюдения. Главное состоит в том, что рисунок подчеркивает сущность явления. Правда, не всякий опыт подлежит зарисовке.

Важной задачей обучения является представление в сознании учащихся опыта как *модели природных явлений*. Кроме того, моделирование явлений природы обеспечивает широкие межпредметные связи и пропедевтическую направленность начального обучения.

Особенностью эксперимента было введение в урок, содержащий опыты понятия *«опыт — модель природного явления»*. С этой целью нами разработана *система опытов* с указанием, моделью какого природного явления они выступают [4].

<i>Тема урока</i>	<i>Тема опыта</i>	<i>Какое свойство или явление показывает опыт.</i>	<i>Моделью какого явления в природе или жизни человека выступает опыт.</i>
Тела, вещества, частицы.	Состав тел и веществ.	Тела и вещества состоят из частиц.	Переход вещества из одного состояния в другое (из жидкого в газообразное, из жидкого в твердое, из газообразного в твердое); растворение веществ.
Температура и термометр.	Как работает термометр.	Измерение температуры.	Колебание температуры в зависимости от времени года и времени суток, повышение температуры при попадании в организм микробов и вирусов, понижение температуры при сильном утомлении. Изменение состояния вещества при нагревании и охлаждении.

Воздух в природе.	Свойства воздуха.	Обнаружение воздуха с помощью органов чувств. Бесцветность, прозрачность, отсутствие запаха. Воздух занимает место. Воздух имеет вес. Воздух сжимаем и упруг. Изменение воздуха при нагревании и охлаждении. Влажность воздуха. Воздух плохо проводит тепло.	Воздух окружает планету, необходим для дыхания живых организмов. Ветер. Цвет неба. Возможность видеть окружающие предметы, чувствовать запахи. В природе нет пустоты. Дыхание в воде паука-серебрянки. Давление воздуха. Фонтан. Пневматическая почта. Ползание животных (улитка, гусеница, черви). Присоски осьминогов и другие. Вдох и выдох. Игра в мяч, движение велосипеда. Погодные явления. Воздухоплавание. Характер осадков (роса, снег, дождь, иней). Использование теплой одежды. Зимовка животных и растений под снегом. Появление подшерстка у зверей.
Вода в природе.	Свойства воды.	3 состояния воды. Прозрачность и бесцветность. Чистая вода не имеет запаха и вкуса. Форма воды текучесть.	Дождь и роса. Жидкая вода в водоемах. Твердая вода – град, снег, лед, иней. Гололедица. Газообразная вода – пар в воздухе. Испарение, туман. Влажность воздуха. Кипение воды в чайнике. Морозные узоры на окнах. Условия жизни водных растений и животных. Исследование морских и океанских глубин. Показатель чистоты водоема. Дождевая вода. Использование чистой воды в технике, медицине. Вода принимает форму такого объекта, в котором находится.
			Фонтан, водопровод. Водопады. Острова и мели. Реки, морское и океаническое движение воды (волны и течения). Родники.

Так в теме «Воздух» необходимо образовать в сознании детей элементарное понятие о воздухе как материальном теле, то есть довести до школьников мысль о том, что воздух обладает свойствами, общими для всех тел природы.

Особенностью этой темы является использование демонстрационных опытов в сочетании с самостоятельными опытами, проводимыми самими учащимися.

Для получения более полных и отчетливых представлений о воздухе и его свойствах целесообразно использовать методические приемы, позволяющие задействовать различные органы чувств ребенка для обнаружения воздуха, а также проблемные вопросы, познавательные задачи. Вначале детям предлагается вспомнить, какие органы чувств есть у человека и какие свойства окружающих предметов можно воспринимать с их помощью. Затем ставится вопрос: «Как мы можем почувствовать воздух?» (Если взмахнуть тетрадкой перед лицом, дунуть в лицо, то чувствуем воздух органом осязания). Следующий вопрос: «Почему мы не замечаем воздух в классе?» Бесцветность и прозрачность воздуха определяем в сравнении с оконным стеклом (если много стекол положить одно на другое — они

приобретают голубоватый цвет, поэтому голубое небо - это толстый слой воздуха, освещенный солнцем). Останавливаемся на значении бесцветности и прозрачности воздуха.

«Услышать» воздух учащиеся могут, сжимая в руке худой резиновый мяч. Задается вопрос: «Как в природе услышать воздух? (завывание вьюги; ветер гудит, ударяясь об провода, скалы «поют» и т.д.) Детям предлагается плотно закрыть отверстие в мяче пальцем и вновь сильно сжать мяч. Мяч не сжимается, здесь мышечное чувство помогает определить запертый в мяче воздух.

Таким образом, делается вывод о том, что о существовании воздуха можно узнать с помощью различных органов чувств, также как о твердых и жидких телах. Значит воздух, хотя и невидимка, он не «пустое место», а тело природы [2].

Одним из доказательств материальности воздуха является то, что он, как и всякое иное тело (жидкое и твердое), занимает место. Для того, чтобы это увидеть, детям предлагается провести самостоятельные опыты по вытеснению воздуха с помощью воды из полых сосудов и пористых тел. Оборудование к опытам достаточно простое: чашки с водой, воронки, стаканчики; стаканы с водой, кусочки угля, комочки почвы, кусочки шерсти. Результаты опытов зарисовываются в тетради и записываются в выводах. Сообщаем учащимся о том, что пространство, занятое воздухом, не может быть одновременно заполнено водой или каким — либо другим веществом. Для доказательства этого факта служит демонстрационный опыт: опустить в сосуд с водой бутылку с отрезанным дном. Горлышко бутылки, предварительно закупорить пробкой. В пробку вставлена стеклянная трубка. Отверстие трубки закрыть пальцем - вода в бутылку не заходит. Когда палец отнимается от отверстия стеклянной трубки, учащиеся видят, как выходит из бутылки воздух (над отверстием трубки помешается флажок, горящая спичка и т.д.). Данный опыт позволяет объяснить, что свойство воздуха занимать место используется при постройке водолазного колокола (кессона). Рассказ о водолазном колоколе можно проиллюстрировать повторным погружением в воду бутылки, предварительно поместив в нее картонного человечка, прикрепленного проволокой к пробке.

При изучении свойств воздуха расширяться при нагревании и сжиматься при охлаждении ставятся демонстрационные опыты, к их постановке привлекаются и учащиеся. Интересны и занимательны опыты с надетым на колбу резиновым шариком или с бегающей каплей. Кроме того, что эти опыты дополняют описанные в учебники, они приводят детей к выводу, что воздух при нагревании расширяется и делается более упругим. Опыты, показывающие, что воздух сжимаем и упруг, проводится демонстрационно. Это помогает понять, почему в опыте, установившем, что воздух занимает место, в бутылку все же вошло немного воды.

Большой интерес в методическом отношении представляет опыт с взвешиванием воздуха, который является прекрасным объектом для развития у младших школьников логического мышления. Детям вначале предлагается решить задачу: «Что произойдет, если: взять хорошо закупоренную колбу и уравновесить её на весах. Затем вынуть пробку, некоторое время нагреть колбу на спиртовке, вновь закупорить её и опять взвесить?»

Учащиеся с большим интересом ищут ответ. Предлагаем опытным путём проверить выводы. После демонстрации опыта дети с удовлетворением отмечают правильность своих суждений.

Итак, наблюдения и опыты составляют важный этап познания явлений и свойств предметов в процессе изучения природы. У младших школьников преобладает наглядно - образное мышление, поэтому им легче запомнить конкретные предметы или явления, чем их описания или определения. Именно через наблюдение или постановку опыта учащиеся наиболее полно могут изучить определенные предметы или явления природы. Поэтому необходимо построить систему таких занятий.

Библиография:

1. Клепинина З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе. М.: Академия, 2008. 288 с.

2. Кривобок Е.В., Саранюк О.Ю. Исследовательская деятельность младших школьников: программа, занятия, работы учащихся.- Волгоград: Учитель, 2009.
3. Начальное образование: Национальный куррикулум / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжелина Кутасевич и [д. р.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]. – Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 268 p.
4. Пироженко Т.И. Зимние опыты и эксперименты// <http://www.tavika.ru> 2015.

УДК 373.24

<https://orcid.org/0000-0002-6494-4874>

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ПРАЗДНИКОВ И РАЗВЛЕЧЕНИЙ В ДЕТСКОМ САДУ

Кирчу Марианна,
музыкальный руководитель, II дид.степень
УРО №4 «Солнышко», мун.Комрат
e-mail: chircium2017@gmail.com
orcid id: 0000-0002-6494-4874

Abstract. What event usually look forward to kindergarten children? Holyday, of course!

All that brings happiness for a child can be only a holyday. The holiday is a visiting card of the kindergarten. It shows the child's development dynamics. All we can see what children have learned and how comfortable do they feel themselves in the kindergarten.

Keywords: kindergarten, holiday, entertainment, educators, children, parents.

Какое событие в детском саду обычно ждут дети? Конечно праздник!!! Всё, что приносит радость, может стать для ребенка праздником.

В раннем детстве, когда закладываются основы физического и психического здоровья, формируется внутренний мир личности, так важно, чтобы ребенок воспринимал и познавал мир через призму радости, положительных эмоций, повышающих его активность и любознательность, и способствовать духовному росту.

На современном этапе развития системы дошкольного образования одним из важных вопросов является поиск новых методов и форм воспитания и обучения детей дошкольного возраста. В настоящее время больше внимания уделяется личности ребенка.

Информатизация дошкольного образования открывает перед нами новые возможности для масштабного внедрения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на реализацию инновационных идей образовательного процесса [5].

Использование новых информационных технологий, расширение круга и способов общения, переход к новому стилю отношений взрослых детей, основанному на творческом сотрудничестве, требует нового подхода к организации праздников и развлечений.

Праздник и развлечение в детском саду – это радость, веселье, праздник, который разделяют взрослые и дети. Оно должно войти в жизнь ребенка ярким событием и надолго остаться в памяти. Недаром говорят, что впечатления раннего детства самые сильные, незабываемые. Пожалуй, каждый, переворачивая страницы своей жизни во взрослой жизни, может вспомнить только радостное волнение, ожидание чего-то необычного, значимого и сказочного накануне детского праздника. В памяти живут: смех, веселье, игры, песни, яркие костюмы, подарки. Многие унесли из детства любимую песню, игру, память о пережитом с друзьями, воспитателями, родственниками.

Праздник – визитная карточка детского сада. Здесь можно увидеть динамику развития ребенка, увидеть, чему он научился, насколько комфортно он себя чувствует в детском саду. Досуговая деятельность рассматривается как самостоятельная и специфическая составляющая образовательного процесса.

Применение современных подходов в организации праздников в детском саду – это возможность активизировать творческий потенциал музыкального руководителя, воспитателя, родителя и ребенка.

Цель: формирование у ребенка своеобразной праздничной культуры и обогащение ее новыми, яркими впечатлениями. Дать возможность для самореализации, самоутверждения, самораскрытия ребенка.

Задачи: 1. Развитие музыкально-творческих навыков (с учетом возможностей каждого) через различные виды деятельности: восприятие, пение, музыкально-ритмические движения, сочинение, игра на музыкальных инструментах для детей, песенное творчество.
2. Формирование начала музыкальной культуры, помощь в формировании общей духовной культуры.

Чередование разных заданий, видов музыкальной деятельности: пение, слушание музыки, игра на детских инструментах, движение под музыку требует от детей внимания, организованности, сообразительности, быстрой реакции, проявления волевых усилий.

Значение и роль праздника в жизни ребёнка.

Детский праздник – важная часть жизни ребенка, позволяющая расслабиться, встряхнуться, забыть, а иногда и отдохнуть от будней. И слова стали почти афоризмом: «Без праздников и развлечений нет детства!». Праздники обогащают ребенка духовно, расширяют его познания об окружающем мире, помогают восстановить старые и добрые традиции, объединяют и побуждают к творчеству. Занимаясь его подготовкой, мы и родители должны ориентироваться в первую очередь на интересы каждого ребенка. И главный критерий подбора материала здесь – яркость, зрелищность и жизнерадостность.

Праздники – прекрасная ситуация для активизации речи, ее коммуникативной функции. В ней раскрываются богатейшие возможности для всестороннего развития ребенка. Это радость общения, радость самовыражения, творчества и сотворчества, радость раскрепощения и взаимообогащения.

В любом празднике присутствуют различные виды искусства: литература, музыка, театр, живопись, пантомима. Таким образом, праздник представляет собой синтез практически всех видов искусства. А широкое использование их средств позволяет расширить кругозор, сформировать взгляды и нормы поведения ребенка, развить его творческие способности. В разнообразной деятельности проявляются склонности, формируются определенные навыки и умения. На празднике дети не только разговаривают, но и танцуют, поют и импровизируют. Они учатся подчинять свои движения ритму музыки, различать музыкальные темпы, отражать их в движениях, играх.

Так зачем же нужны праздники в детском саду?

1. В первую очередь подготовка к празднику – это отличный стимул для детей в различных видах деятельности. Они разучивают песни, стихи и танцевальные движения не просто так, а чтобы потом продемонстрировать все свои умения родителям, они даже получают подарки, которые также играют немаловажную роль в мотивации ребенка. А когда у него есть конкретный стимул, он будет работать усерднее.

2. Во-вторых, детский утренник – это своеобразный отчет воспитателей и музыкального руководителя родителям о проделанной работе. Праздник в детском саду наглядно демонстрирует родителям, чему их ребенок научился за последние месяцы посещения детского сада. Кроме того, это возможность для родителей составить представление о том, какие отношения у ребенка с коллективом и с другими детьми.

3. В-третьих, праздники в детском саду позволяют родителям сравнить способности ребенка со способностями сверстников и, возможно, выделить какие-то проблемные моменты,

над которыми стоит поработать дома. Кроме того, родители могут оценить поведение ребенка в коллективе: насколько он общителен, застенчив и достаточно ли дисциплинирован.

Праздник приносит радость всем детям. Поэтому важно, чтобы каждый ребенок принимал в нем максимально возможное участие. Это день, который отличается от других украшением помещения, праздничной нарядной одеждой для детей и взрослых, приглашением гостей, сюрпризами и подарками.

Организация любого отдыха включает в себя следующие предварительные работы:

- тщательный подбор сценария и актеров;
- подбор музыкально-литературного материала, соответствующего тематике праздника, возрастным особенностям детей;
- разучивание музыкально-литературного материала с детьми и педагогами;
- проведение репетиций;
- производство костюмов и декораций;
- подбор фонограмм.

В организации праздника участвует весь педагогический состав, а к оформлению музыкального зала, изготовлению декораций и костюмов можно привлечь родителей. В основе каждого праздника лежит определенная идея, которую следует донести до каждого ребенка. Эта мысль должна пронизывать все содержание праздника. Песни, стихи, музыка, танцы, хороводы, инсценировки, декорации служат раскрытию. И идея праздника будет донесена до каждого ребенка, если она будет раскрыта на доступном для детей художественном материале с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Также следует помнить о времени проведения праздников. Они проводятся как утром, так и днем, а их продолжительность регулируется возрастными и санитарными требованиями.

Важную роль в организации праздничных мероприятий играет оформление музыкального зала. К оформлению музыкального зала в детском саду предъявляются следующие требования:

- безопасность;
- соответствие темы и содержания сценария возрастным возможностям детей;
- эстетичность, подвижность.

Для оформления используются:

- интерактивная доска;
- плоскостные модели (рисунки, аппликации и т.д.);
- объёмные декорации (деревья, гирлянды, домики и т.д.);
- драпировки из тканей разных цветов и фактуры;
- детские работы.

На самом деле все детские праздники чем-то похожи. Они проходят в музыкальном зале, тематически оформленном в соответствии с конкретным событием. Абсолютно у всех есть музыкальная, танцевальная и игровая составляющая. То есть дети поют песни хором под музыку, танцуют (топают, водят хороводы, хлопают в ладоши, танцуют в парах и т.д) и участвуют в игровой сценке – например, собирают «опавшие листья» во время осенних каникул или бросают «снежки» по случаю нового года. Кроме того, некоторые дети читают стихи. И завершающий этап любого торжества – непременно награда подарками.

В таблице 1 представлены праздники и развлечения, которые проводятся в УРО №4 «Солнышко» муниципий Комрат, опираясь на Куррикулум раннего образования [3, с.117], [1].

Таблица 1. Классификация праздников

Тип	Название праздника	Основная цель праздника
Государственно-гражданские	<ul style="list-style-type: none"> • День образования Гагаузии • Новый год 	<ul style="list-style-type: none"> • Воспитание патриотических чувств; • Знакомство с историей государства, и его народов, вызывать чувство уважения к историческим вехам.

	<ul style="list-style-type: none"> • День защитника Отечества • День Победы 	
Международные	<ul style="list-style-type: none"> • Международный женский день, • День защиты детей • Всемирный день ребенка • Родной язык 	<ul style="list-style-type: none"> • Воспитание уважительного отношения к женщине – матери, бабушке, сестре; • Воспитание ценностей – любовь, сострадание, доброта, равенство • Ознакомление с правами ребенка • Воспитание уважительного отношения к своему языку
Фольклорные	<ul style="list-style-type: none"> • Масленица • Рождество • Kasım • Mârtişor • Hederlez 	<ul style="list-style-type: none"> • Воспитание чувства сопричастности к своему народу, уважение его традиций и гордость за национальные достояния.
Сезонные	<ul style="list-style-type: none"> • Осень, • Зима, • Лето, • Весна 	<ul style="list-style-type: none"> • Наблюдение за явлениями природы, связанными с временами года
Спортивные	<ul style="list-style-type: none"> • День здоровья, • Веселые старты • Папа, мама я – спортивная семья 	<ul style="list-style-type: none"> • Оздоровление детей, • Раскрытие значение спорта в здоровом образе жизни детей;
Экологические	<ul style="list-style-type: none"> • День земли • День птиц 	<ul style="list-style-type: none"> • Воспитание у детей чувства любви и бережного отношения к своей земле
Бытовые и семейные	<ul style="list-style-type: none"> • День знаний • День рождения • Детский сад • Прощание с детским садом 	<ul style="list-style-type: none"> • Воспитание интереса к родственным связям и пробуждение радости родственных отношений, • Воспитание бережного отношения к близким, к истории своего рода.

- «Если праздников не хватает, их следует выдумать» - девиз нашей работы в детском саду [4], (рис.1, рис.2, рис.3).



Рисунок 1



Рисунок 2



Рисунок 3

Современные формы празднования и развлечения – это праздник, не предусмотренный какой-либо календарной датой, отмечаемой в стране. Это праздник, который может провести любой воспитатель, взрослый для детей, будь то в детском саду или дома, на благо обоих, по любому поводу. Это праздник для души. Например: «День улыбки», «День приветствий», «День лука», «День яблок», «Парад шляп».

Благодаря новым современным тенденциям проведения праздников и веселья у детей формируются и укрепляются эстетические, нравственно-эмоциональные качества, которые

способствуют всестороннему развитию личности, вызывают у них эмоциональный подъем, расширяют кругозор и служат примером для развития воображения.

Детские праздники – это те мероприятия, когда ребенок старается радовать своих родителей достижениями и знаниями, которые он получает в детском саду. Важным фактором личностного развития ребенка является удовлетворение его потребности в положительных эмоциональных контактах с близкими людьми, в первую очередь с родителями. Так почему бы не обязать родителей не только отдыхать вместе, рядом с ребенком, но и стать участниками праздника? Наши родители из простых пассивных «зрителей» и «наблюдателей» стали помощниками и активными участниками торжеств. Ведь от действий, которые мы предпринимаем, зависит эмоциональное состояние наших детей.

Взаимодействие педагогов УРО, детей и родителей – один из новых и современных подходов к организации праздников. Уметь общаться с родителями, убеждать их, увлекать интересными новшествами – залог успешной деятельности УРО. Родители сегодня с удовольствием принимают участие в мероприятиях и отличаются от тех, что были 10-15 лет назад. Сам коллектив должен быть настроен соответствующим образом, следуя правилу: ничего не делать «для вида», ведь любая работа должна приносить чувство удовлетворения и радости. Только благодаря такой позиции коллектива и родителей можно изобретать и внедрять что-то новое в работе с детьми (рис.4, рис.5).



Рисунок 4



Рисунок 5

В современном детском саду сложно обойтись без поддержки родителей. Именно поэтому многие атрибуты и костюмы по желанию изготавливаются мамами и папами. Положительные эмоции у детей появляются, когда их родители сами принимают активное участие в празднике. Так же, как их дети играют, танцуют, поют, читают стихи. Результат совместного творчества детей и родителей способствует развитию эмоций ребенка, вызывает чувство гордости за своих родителей.

Праздник!!! Как же ждут его дети! И вот, он, долгожданный, пришел - сверкающий и веселый, полный удивительных чудес, волшебных красок и звонкого смеха. А счастливые от восторга детские глаза – лучшая награда для родителей и педагогов УРО. Для родителей очень важно и необходимо быть рядом со своими детьми в любой совместной деятельности, давая им понять, что они являются частью их семьи. Дети всегда чувствуют себя на празднике уверенно, защищенно, спокойно, потому что рядом мама или кто-то из их близких. После таких совместных мероприятий понимаешь, что вдохновляешь не только себя, но и родителей. Они начинают расспрашивать о предстоящих праздниках, придумывают, какие спектакли можно подготовить с детьми. Как украсить зал, какие атрибуты, украшения сделать.

Очень эмоциональны и волнительны отзывы родителей после праздника, которые они оставляют в «Книге отзывов и предложений»:

- «Родителям нужны праздники. Часто у нас просто нет времени уделять больше эмоционального внимания нашим детям. И этот праздник позволил нам остановиться и порадоваться»;

- «Вы посмотрите на детей, какие они счастливые!»;

- «Для нас, родителей, праздник подарил радостные и эмоциональные моменты общения с детьми, возможность вспомнить главные ценности семьи – любовь, добро, единство»;

- «Такие мероприятия сближают и роднят взрослых и детей»;
- «Дети и мы, родители, в восторге от праздника. Получили массу приятных впечатлений»;

- «Я увидела своего ребенка совершенно с другой стороны».

Если ребенок ушел с праздника с горящими глазами, спешит поделиться впечатлениями с друзьями и родителями и живет под впечатлением еще много дней, значит, праздник удался! Так пусть эти праздничные моменты надолго останутся в памяти каждого ребенка!!!

Итог:

Новые подходы в организации праздников и развлечений:

1. Информатизация – использование новых информационных технологий.
2. Родители из простых слушателей становятся активными участниками.
3. «Если праздников не хватает, их следует выдумать».
4. Практикуем с детьми I младшей группы вовлекать родителей в праздничное мероприятие (ведут вместе хороводы, принимают участие в играх).
5. Проектная деятельность [2, с.27].

Библиография:

1. Кирчу М.П. Использование фольклора в музыкальном мультикультурном образовании дошкольников. Нижневартовск, ХМАО – Югра, 2022.
2. Кутасевич А., Круду В. Гид по внедрению Куррикулума раннего образования, стандартов обучения и развития детей от рождения до 7 лет. Кишинев, 2019.
3. Кутасевич А., Круду В. Куррикулум раннего образования. Кишинев, 2019.
4. Сурадейкина Т. Если праздников не хватает, их следует выдумать//Музыкальный руководитель, 2005, №3.
5. Шеюхина С. Современные подходы к организации праздничных форм досуговой деятельности <https://www.maam.ru/detskijsad/-sovremeny-podhody-k-organizacii-prazdnichnyh-form-dosugovoi-deyatelnosti.html>

УДК 373.3.016:51

<https://orcid.org/0000-002-2947-9110>

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Кирякова Т.С.,

ПУ ТЛ им.Д.Карачобана,
учитель начальных классов,

вторая дидактическая степень, магистр педагогики

e-mail: kiryakova-83@bk.ru

orcid id:0000-002-2947-9110

Abstract: In modern methods of teaching mathematics, the need to develop students' independent logical thinking is increasingly identified as one of the most important tasks. In the primary grades, pupils develop their ability to draw inferences, make statements that are logically connected and provide evidence; they learn how to draw conclusions and formulate them. Mathematics classes have a greater capacity to provide the full range of possibilities for logical thinking tasks.

Keywords: primary school, logical thinking, mathematics, logical tasks.

В современной методике преподавания математики, в особенности начальной школы, необходимость развития самостоятельной логики мышления учащихся, все чаще обозначается как одна из важнейших задач, которую ставит учитель, выстраивая долгосрочное и поурочное планирование. Именно на данном этапе обучения, обучения в начальных классах, происходит развитие умений и навыков строить умозаключения, высказывания, которые логически связаны, приводить доказательства; дети учатся делать выводы, формулировать их. В конечном итоге, у младших школьников при должном внимании к системе заданий логического характера, проявляется самостоятельность и осознанность в приобретении математических знаний в целом.

Уроки математики в большей степени позволяют реализовать весь спектр возможностей заданий на логику мышления. При обучении математике возможно не только формировать у младших школьников математические знания, умения и навыки, но также развивать на математическом материале их познавательные способности. Математический кругозор младших школьников расширяется за счет внедрения на уроках математики системы специальных задач и заданий, которые должны быть направлены на формирование логического мышления. Подобные задания позволяют младшим школьникам свободно ориентироваться в закономерностях окружающей действительности, учат использовать математические знания в повседневной жизни. Младший школьный возраст характеризуется переходом от мышления наглядно-образного, главного на данном этапе, к логическому.

Проблемами мышления детей младшего школьного возраста занимались многие исследователи: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др. Ими были сформулированы понятия мышления, описана структура мышления, даны характеристики мыслительных процессов. В результате проведенных исследований получено освещение вопросов влияния зависимости способа организации специальной развивающей работы на результативность процесса формирования логического мышления. Формирование логического мышления на уроках математики исследовали Н.Б. Истомина, Н.Б. Тихонова и др. Учеными разработаны конкретные логические задачи и методика их решения с использованием приемов работы с наглядной моделью, дополнения текста рассуждений и преобразованием условий задач на уроках математики.

Говоря о начальных логических приемах мышления Н.Б. Истомина указывает, на необходимость научить детей выделять в предметах свойства, а для этого нужно познакомить их с приёмом сопоставления данного объекта с другими, обладающими иными свойствами [2]. Далее следует показать детям, что у объектов могут быть общие свойства и различные. Основной приём выделения существенных свойств предмета – приём изменения его свойств. Изменяя по очереди выделенные свойства, наблюдаем, что произошло с данным объектом: изменился ли он, можно ли его назвать тем же словом или нет. Очень полезно работу по выделению существенных свойств предмета чередовать с заданиями на узнавание предмета по его существенным свойствам.

Сформированность вышеназванных логических приёмов мышления позволяет вплотную подойти к приёму сравнения. Следует заметить, что в ходе выполнения указанных действий у школьников одновременно происходит формирование умений анализировать, синтезировать, абстрагировать, обобщать. Организуя поисковую деятельность, учитель создаёт условия для организации осознанного усвоения учащимися рассматриваемых понятий. Связь между понятиями и суждениями осуществляется при помощи логических операций. В речи этим логическим операциям соответствуют слова: «или», «и», «не», «если ...», «то», «тогда и только тогда». Работая с признаками предметов, естественно будет познакомить учащихся со смыслом логических слов: «и», «или», «хотя бы один», «каждый», «некоторые» и др. Для формирования начальных логических умений Н.Б. Истомина предлагает группы заданий, которые можно включать в работу в разных классах по мере изучения программного содержания: задания для актуализации представлений о признаках предмета; задания на изменение признаков; задания на выявление закономерностей в ряду;

задания на выявление общих и отличительных признаков; задания на описание группы фигур; задания на узнавание предмета по заданным признакам; задания на выделение существенных признаков предметов [2].

Многие педагоги утверждают, что формирование логического мышления должно проводиться с текстовой задачей. Текстовую задачу можно представить, как некоторую ситуацию (либо ситуации), их описание на естественном языке, где требуется определить количественную характеристику компонента этой ситуации либо выявить наличие (отсутствие) отношения между ее компонентами, определить его вид. Текстовая задача представлена в конкретной структуре: первая часть – условие, вторая – требование (сам вопрос). В первой части текстовой задачи даются свойства объектов, величины, характерные объектам, а также указываются известные и неизвестные значения, отношения между величинами. В требованиях текстовой задачи указывается то, что необходимо определить, найти. Искомое зачастую выражается повелительным по характеру или вопросительным предложением. Решение задачи таким образом, представляет собой логическую последовательность действий и операций, базирующуюся на имеющихся в условиях задачи явно и косвенных числах, и величинах, их отношениях. Выполнение требований задачи (ответ на ее вопрос) и является результатом её решения. Для решения задач выделяют следующие методы: арифметический, алгебраический, графический, практический [1].

Отмечая ценность и возможности специальных упражнений на развитие логического мышления учащихся, отметим, что, к примеру, для организации деятельности первоклассников, направленной на выделение признаков того или иного объекта, можно сначала предложить такие задания:

1) учитель демонстрирует детям какой-либо предмет и просит рассказать о нём. Например, арбуз – большой, зелёный, с полосками; монета – круглая, металлическая, блестящая; лист бумаги – плоский, белый, в клеточку и т.п.;

2) учитель показывает пары предметов или изображений и предлагает установить сходство или различие между ними.

Следующим шагом является формирование понятия об общих и отличительных признаках предметов, а затем формирование у детей умения отличать в предметах существенные с точки зрения определённого понятия и несущественные свойства. Свойство считают существенным, если оно присуще данному объекту, и он не может без него существовать. Несущественные свойства – это те, отсутствие которых не влияет на существование объекта. Здесь важно также показать, что любое существенное свойство является общим для данного класса предметов, но далеко не всякое общее их свойство является существенным.

Анализ куррикулума и действующих учебников по математике для начальной школы показывает, что целенаправленное формирование действия сравнения начинается уже в 1-м классе [3, 5]. Предложенные в учебниках упражнения, в ходе выполнения которых происходит решение какой-либо задачи, можно охарактеризовать как задания на:

- определение основных свойств предметов: цвет, форма, размер, материал, назначение, расположение, количество;
- определение общего свойства группы предметов;
- разбиение предметов или фигур на группы, обладающие общим свойством;
- составление группы предметов по заданному свойству (признаку);
- выделение части группы;
- сравнение предметов и групп предметов по свойствам.

На уроках математики в начальной школе можно предлагать учащимся задания и на сравнение математических объектов:

1. Назови признаки выражений: $3 + 2$; $6 - 1$; $x + 5 = 9$.

2. В чём сходство и различие

– чисел: 32 и 45; 32 и 42; 32 и 23; 1 и 11; 2 и 12; 111 и 11; 112 и 12;

- вычислительных приёмов: $9 + 6 = (9 + 1) + 5$ и $6 + 3 = (6 + 2) + 1$;
- выражений: $6 + 2$ и $6 - 2$; $9 * 4 = 9 * 5$; $6 + (7 + 3)$ и $6 + 7 + 3$ и т.д. [2, с. 170].

В работе с детьми на уроках математики часто используем дидактические игры. На первый план при этом выдвигается умственная задача, для решения которой следует прибегнуть к сравнению, анализу и синтезу. В этих играх дети должны делать умозаключения и высказывать суждения. Например:

«*Четвертый лишний*» Перед учеником – 4 картинки с изображением предметов, 3 из которых относятся к одному общему понятию. Определив «лишнюю», т.е. не подходящую к остальным картинку, ребенок получает фишку. Наборы картинок могут быть разными: стол, стул, кровать и чайник; лошадь, кошка, собака и щука; огурец, репа, морковь и заяц и т. п. Если ребенку трудно объяснить свои действия, ему можно помочь сориентироваться в мире логических понятий.

«*Поезд*» Необходимо дать детям по 5 картинок одинакового размера. Каждая картинка – это вагончик. Все картинки должны быть разными. Учитель говорит: – Мы будем играть в поезд. Кладем картинку за картинкой, соблюдая логическую последовательность. Вагончики у поезда скрепляются друг с другом, чтобы не отцепиться на ходу. Наши вагончики-картинки должны быть тоже скреплены. Вот как это делается. Кладем картинку, на которой нарисована ложка, за ней картинку, на которой нарисована тарелка. Мы скрепили ложку и тарелку, потому что это посуда. После тарелки кладем картинку с вазой для цветов. Скрепили тарелку и вазу, потому что они сделаны из одинакового материала – фарфора. Так по очереди будем выкладывать картинки и объяснять, как их скрепить. Когда поезд будет готов, проверьте вместе с учениками, как скреплены вагоны, чтобы они не отцепились во время движения. Затем картинки перемешиваются, и игра повторяется. Игру можно проводить неоднократно, меняя картинки.

«*Какая геометрическая фигура исчезла?*» Эта игра проста с логической точки зрения, но важна с психологической и математической точек зрения, так как содействует развитию внимания, более точному представлению о геометрических фигурах и запоминанию терминологии. На доске карточки со следующими геометрическими фигурами: треугольник, отрезок, квадрат, прямой угол, прямоугольник, круг. Дети стараются их запомнить в течение 10-12 секунд. Затем они отворачиваются или закрывают глаза, а учитель в это время убирает одну из фигур. Дети поворачиваются и пытаются определить, какая из фигур исчезла, изображают ее в тетрадах, а потом дают ответы. Игру можно организовать в форме соревнования между двумя командами [4].

Итак, исследование проблемы формирования уровня логического мышления у детей младшего школьного возраста свидетельствует о важности и значимости данной работы в теории и практике математического образования младших школьников. Особую актуальность приобретает данная проблема в связи с недостаточной разработанностью вопросов, направленных на определение педагогических условий, способов, методов эффективного формирования логического мышления у детей младших классов в процессе занятий математикой. Традиционно, обучение математике как предмету школьного учебного плана, является основной из дисциплин, активно формирующих способности к осуществлению логических операций у младших школьников, однако задания на развитие логического мышления на уроках математики занимают в практике работы учителя и детей непропорционально малое место.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что формирование логического мышления является одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальных классов. В нашем опыте выделен ряд особенностей формирования логического мышления младших школьников на уроках математики. Во-первых, формирование логического мышления младших школьников имеет тесную связь с возрастными психологическими особенностями и возможностями учащихся. Во-вторых, формирование логического младшего школьника определяется содержанием учебных

предметов. Большая роль при формировании логического мышления младших школьников отводится математике, которая является универсальным и мощным методом познания.

Библиография:

1. Давыдов В.В. Основные проблемы развития мышления в процессе обучения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М., 1981
2. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе / Н.Б. Истомина. – М.: Просвещение, 2002. – 253с.
3. Начальное образование: Национальный куррикулум / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжелина Кутасевич и [д. р.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]. – Кишинэу: Luceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 268 р.
4. Ульяницкая Т.В. Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики // Начальная школа. Плюс до и после. №12, 2012.
5. Урсу Людмила Математика: Учебник: 1 класс / Людмила Урсу, Илие Лупу, Юлия Ясински. – Chişinău, Prut Internațional, 2021. 136. р.

УДК 373.2.02

<https://orcid.org/0000-0002-5781-6831>

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кречун Мария,

воспитатель, II дид. степень

УРО №6 «Золотой ключик»

м. Чадыр – Лунга

creciun.maria@gagauzia.edu.md

orcid id: 0000-0002-5781-6831

Annotation: Educational – educational work with preschoolers is aimed at developing attention, memory, creative imagination, developing the ability to compare, highlight the characteristic properties of objects, generalize them according to a certain attribute, and receive satisfaction from the solution found. When the child himself acts with the object, he learns the world around him better, therefore, the priority in working with children should be given to practical teaching methods: experiments, projects.

Search – research activity of red nat permeates all areas of life, including gaming activities. While playing, the child unconsciously acquires new knowledge. Educational or thought games help children acquire the skills of exploratory behavior, imagination and the development of divergent thinking.

Properly organized research activity makes it possible to satisfy the need of children for new knowledge, impressions, contributes to the upbringing of an inquisitive, independent, successful child.

Keywords: curiosity, initiative, the identity of the child, intellectual – creative potential, search – research activities.

Развитие исследовательских умений и навыков у детей дошкольного возраста – одна из актуальных проблем современности, признанной воспитывать личность, способную к саморазвитию и самосовершенствованию. Чтобы избежать развития у дошкольников интеллектуальной пассивности, необходимо развивать у детей продуктивные формы мышления. Ведь именно развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста

особенно актуальна на современном этапе, так как она развивает детскую любознательность, пытливость ума и формирует на их базе устойчивые познавательные интересы через исследовательскую деятельность. Одним из наиболее эффективных методов работы является именно поисково – исследовательская деятельность. Чем она разнообразнее и интереснее, тем больше новой информации получает ребенок и тем быстрее и полноценнее он развивается. Возможно ли организация исследовательской деятельности с детьми младшего дошкольного возраста?

Да! Решающую роль в работе с младшим и средним дошкольным возрастом детей играет образовательная деятельность с четко поставленной проблемой или «решение проблемных ситуаций», познавательная деятельность с элементами экспериментирования. Первые виды деятельности позволяют развивать у детей познавательную активность, выдвигать гипотезы, сравнивать, делать выводы самостоятельно или с помощью взрослого. Вторая форма работы конкретно формирует представления об объектах и явлениях, и через опыт или эксперимент доказывает подлинность получаемых детьми знаний.

Для младшего дошкольного возраста свойственен постоянный повышенный интерес ко всему, что происходит вокруг и в принципе ко всему, что их окружает. Ежедневно дети познают все новые и новые предметы, стремятся узнать не только их названия, черты сходства и отличия, задумываются над простейшими причинами наблюдаемых явлений. Поддерживая детский интерес, нужно вести ребенка от знакомства с окружающим миром к его пониманию.

Для детей старшего дошкольного возраста планируется наиболее сложная и многосторонняя интегрированная образовательная деятельность. Ее целью является выявление причинно – следственных связей, умение у ребенка логически размышлять. В основе образовательной деятельности с экспериментированием лежит особый вид речевой деятельности, связанный с логично построенным обсуждением ряда конкретных факторов, итогом которых являются выводы и индивидуальные умозаключения ребенка [3].

Одна из главных образовательных задач это развитие интеллектуально – творческого потенциала личности ребенка. У каждого ребенка преобладают свои индивидуальные познавательные способности. И нюанс обнаружения этих самых способностей заключается в том, что способности ребенка отображаются не в ЗНУ, как таковых, а в динамике их приобретения [1].

Исследовательская деятельность достаточно легко интегрируется во многие виды детской деятельности. При разработке и внедрении содержания познавательно – исследовательской деятельности следует учитывать следующие условия:

- Ребенку должна предоставляться разнообразная и разносторонняя интеллектуальная и практическая деятельность, т.к. однообразие и монохромность быстро вызывает скуку и потерю интереса, а это в свою очередь снижает активность и продуктивность работы ребенка.
- Любой новый материал должен быть максимально возможно связан с имеющимся личным опытом ребенка, т.к. такой материал будет максимально интересен для детей.
- Предлагаемое содержание должно быть трудным, но посильным: слишком простой, либо слишком сложный материал не вызовет интереса, не создаст радость интеллектуальной победы.
- Очень важна эмоциональность педагога, его умение поддержать ребенка и направить его интерес к содержанию деятельности, что стимулирует и подпитывает познавательную активность детей.

Вся воспитательно – образовательная работа с дошкольниками направлена на развитие внимания, памяти, творческого воображения, на выработку умений сравнивать, выделять характерные свойства предметов, обобщать их по определенному признаку, получать удовлетворение от найденного решения. Когда ребенок сам действует с объектами, он лучше познает окружающий мир, поэтому приоритет в работе с детьми следует отдавать практическим методам обучения: экспериментам проектам, опытам [2].

Формирование познавательно – исследовательской деятельности напрямую зависит от условий жизни ребенка. Чем шире спектр предлагаемых материалов для исследования, тем более вероятным будет своевременное прохождение этапов развития восприятия, мышления, речи. Таким образом, наличие хорошо подобранного материала позволит не только поддерживать изначально присущие ребенку познавательную направленность, любознательность, но и не дать ей остановиться в развитии и развивать всесторонние познавательные интересы.

В ходе экспериментирования ребенок познает объект, его свойства и другие показатели касаясь данного объекта. Благодаря опытам дети испытывают большую радость, удивление от своих маленьких и больших открытий, которые вызывают у детей чувство удовлетворения от проделанной работы. Как гласит китайская пословица: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму». Любой материал усваивается прочно и надолго, когда ребенок слышит, видит и делает сам. Вот на этом и должно основываться внедрение детского экспериментирования в воспитательно – образовательной деятельности [4]. Познавательно-исследовательская деятельность в работе с детьми организуется согласно следующих форм:

Совместная – наблюдение, макетирование, эксперимент, проекты: Занятие, направленное на развитие исследовательской деятельности, проводится в групповой форме при соблюдении принципов:

- доступности (каждый воспитанник участвует в процессе исследования),
- структурности (занятие состоит из постановки проблемы, основной части и подведения итогов),
- непродолжительности (следует избегать переутомляемости, вводить в ход занятия игровые элементы и физические упражнения).

Совместно-групповая: Исследовательская работа осуществляется в подгруппах, когда выводы предполагаются после сравнительного анализа нескольких результатов исследования (в какой почве дадут всходы семена — в пресной или солёной, например).

Индивидуальная: Воспитатель организует задания по развитию исследовательской деятельности в индивидуальном порядке, если уровень знаний и умений отстаёт от общего в группе (ребёнок переведён из младшей группы или не посещал детский сад ранее), если возможно развить стихийно возникший интерес к изучению чего-либо.

Среди приёмов и методов организации познавательно-исследовательской деятельности предлагаю выделить самые актуальные для использования в УРО: наблюдение, экспериментирование, беседа, познавательный рассказ, дидактические и конструктивные игры, коллекционирование, моделирование, макетирование, познавательно-исследовательские проекты, решение проблемных ситуаций, игры-путешествия, творческие мастерские, детские лаборатории, творческие гостиные, творческие лаборатории, целевые прогулки, экскурсии, интерактивные праздники.

Эвристический метод – это вопросно-ответная форма обучения, когда вместо сообщения детям готовых знаний педагог помогает им при помощи системы вопросов прийти к новым понятиям и выводам. Беседа проводится с опорой на опыт ребенка.

Наблюдение. Организованное в помещении или на территории детского сада восприятие предметов и процессов развивает визуальные и аудиальные способности детей. Исследования, проводимые во время прогулок, погружают ребят в мир природы со всем разнообразием зрительных образов, красок, звуков и запахов. Наблюдение является одной из активных практик научно-исследовательской деятельности у дошкольников.

Опыты и эксперименты. Наряду с игрой экспериментирование считается ведущей деятельностью дошкольников. Ставя элементарные опыты над предметами (уронить на пол, попытаться разломить, извлечь звук и проч.), малыши приобретают сведения об их свойствах. Ребята с удовольствием участвуют в проведении экспериментов над знакомыми веществами, углубляя свои знания: ставят опыты с водой в жидком и твёрдом состоянии, с песком,

камнями, глиной, растениями. Этот метод научно-исследовательской деятельности развивает у детей наблюдательность, активность, самостоятельность, способствует становлению дружеской атмосферы и сплочённости коллектива.

Проектная деятельность. Этот вид работы подразумевает совместную исследовательскую активность детей и педагога и, как вариант, родителей. В достижении познавательной цели проекта задействуются не только мыслительные способности ребёнка, но и творческие навыки. Педагог побуждает к самостоятельному построению хода наблюдений и опытов, лишь при необходимости направляет действия воспитанника.

ТРИЗ-технологии. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) пришла в педагогику из инженерной области и эффективно применяется в работе с детьми младшего возраста и школьниками. Суть ТРИЗ-технологий — в побуждении ребёнка к самостоятельному построению алгоритма действий для решения возникшей проблемы. Этот метод применяется вне образовательного процесса: «Не работает игрушка? Определи, что случилось?»

Эксперимент. Важнейший метод исследования. Эксперимент предполагает проведение практических действий с целью проверки и сравнения. Самые интересные эксперименты с реальными предметами и их свойствами с магнитами, с воздухом, с водой, с песком и др. выше были приведены примерные конспекты проведения экспериментов.

Макетирование. Осознание явлений окружающего мира, прослеживание за изменениями в природе или социальной среде вызывает у детей объективные трудности. Макетирование может помочь в решении этой проблемы. Макет отражает существенные особенности натуры, воспроизводит значимые стороны и признаки объекта. Макетирование способствует развитию речи, логического мышления, закреплению математических понятий, пространственных отношений, сенсорному развитию. Макет это результат конструктивно-творческой, познавательно-исследовательской деятельности детей. Он может быть напольным, настольным, подиумным, настенным.

Для записи наблюдений дошкольников могут быть использованы такие формы, как: исследовательские карточки, личный дневник наблюдений, стенды, лэпбуки и др.

О высоком уровне познавательно-исследовательской деятельности свидетельствует наличие устойчивой мотивации к решению проблемных ситуаций и поиску ответов на поставленные вопросы, самостоятельное построение алгоритма исследования и проведение практической работы (опытов), грамотная формулировка полученных сведений, правильное построение выводов. Ребёнок с развитым исследовательским типом мышления проявляет инициативу в выборе материалов и инструментов для проведения наблюдений, не боится выдвигать гипотезы и проверять их опытным путём, доводит начатое до конца с целью получения соответствия озвученной гипотезе или опровержения её.

Современные формы познавательно-исследовательской деятельности дошкольников: коллекционирование, маршрут выходного дня, образовательный квест, фотокросс, метод кейсов, посткроссинг и т.д. [5].

Всё воспитание и обучение детей следует строить в личностно – ориентированной модели. Очень важна необходимость развития каждого ребенка как личности, для этого необходимо создавать условия подходящие для формирования не только знаний, умений и навыков, но и самостоятельности, инициативности, творческого отношения к делу, свободы поведения и самооценки.

В ходе исследовательской деятельности формируются у детей начально – ключевые компетентности:

- Социализация (через опыт, наблюдая, дети, взаимодействуют друг с другом);
- Коммуникация (проговаривание результатов наблюдений);
- Информационная (через опыты, наблюдая дети, получают знания);
- Здоровье сберегающая (через беседы о пользе фруктов и овощей и др.);

- Деятельностная (идет подборка материалов для опытов и последовательность их проведения).

В соответствии с требованиями «Куррикулум», «Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет» и «1001 идея» педагог должен стремиться к развитию у ребенка следующих качеств: любознательность, активность, заинтересованность в узнавании нового, стремление изучать окружающий мир, задавать вопросы взрослому и любить экспериментировать и совершать различные практические действия.

К старшему дошкольному возрасту заметно возрастают возможности инициативной преобразующей активности ребенка. Этот возрастной период важен для развития познавательной потребности ребенка, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской деятельности, направленной на формирование нового. Как подчеркивают психологи, для развития ребенка решающее значение имеет не изобилие знаний, а тип их усвоения, определяемый типом деятельности, в которой знания приобретаются [3].

Нет сомнения, что такая совместная деятельность и деловое общение развивают интеллект детей и личность в целом. У детей появляется желание узнавать новое.

Дети по природе своей исследователи. Им присуща неутомимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире. Поисково – исследовательская активность – естественное состояние детей, которое помогает детям исследовать, открывать, изучать, а это значит делать постоянные, стремительные шаги в неизвестность. И наша задача, как педагогов – помочь детям в проведении этих исследований, направить их и сделать полезными.

Детская поисково – исследовательская деятельность красной нитью пронизывает все области детской жизни, в том числе и игровую деятельность. Играя, ребенок неосознанно получает новые знания. Таким образом, есть острая необходимость включать всевозможные развивающие игры во все области деятельности ребенка. Развивающие или мыслительные игры помогают детям приобрести навыки исследовательского поведения, воображения и развития дивергентного мышления. Игра – ведущая деятельность в дошкольном возрасте.

В.А. Сухомлинский говорил: «Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости»

Резюмируя все вышесказанное, предлагаю вашему вниманию различные виды игр, развивающие у детей поисково – исследовательскую активность.

Игры для развития дивергентного мышления: для малышей: «Парные картинки», «Найди два одинаковых предмета», «Найди 5 различий», «Найди ошибку художника», «Что хотел нарисовать художник?», «Картинки – путаницы» и многие другие. Для детей старшего дошкольного возраста: «Расставь тени по местам», «Найди похожий силуэт», «Найди недостающую фигуру», «Закончи ряд последовательности», «Отгадай предмет по описанию», «Отгадай предмет по его частям», «Что будет, если...» и многие другие игры [1].

Игры – упражнения для развития речи, фонематического слуха, ЗКР: «Звук заблудился», «Рифма», «Запутанное письмо», «Ребусы», «Преобразование слов – волшебная цепочка». Составление описательных рассказов по картинкам и игрушкам, путем решения проблемных ситуаций. Использование художественной литературы содержащей возможные проблемные ситуации. Например: «Крошка Енот, или тот, кто сидит в пруду» - эксперимент с собственным отражением в зеркале; А. Усачев «Умная собачка Соня» - кладезь идей для опытов и экспериментов: «Круговорот воды в природе», «Большой – маленький», «Узнай по запаху», «Далеко – близко», «Эхо» и др. [3], [1].

В музыкальном воспитании процесс экспериментирования со звуковым материалом развивает инициативность, произвольность и креативность, способствует развитию интеллектуальной компетентности ребенка. Это такие упражнения как: «Звуковые

ассоциации», «Группирование звуков по признаку», «Описание услышанных звуков», «Ассоциация звуков природы с искусственно созданным звуком» и др.

В рамках трудовой деятельности проводится основная работа по изучению условий, необходимых для жизни живых организмов. Это и работа с почвой, и выращивание рассады «Огород на подоконнике», и уборка снега (свойства снега, польза, защитные свойства и др.), и уборка игровых площадок (важность сохранения чистоты и порядка) и др.

Еще один из интересных путей развития исследовательской деятельности детей реализуется в художественно – продуктивной деятельности, а именно в использовании нетрадиционных приемов рисования: пальчиками, щеткой, целлофаном, по мокрой бумаге, воздухом через соломинку; а так же в экспериментах с различными материалами. Это позволяет детям лучше узнать свойства предметов и веществ.

Все это и многое другое дает возможность развивать у детей любознательность, инициативность, возможность экспериментировать и синтезировать полученные знания, выявлять проблему и самостоятельно искать нужное решение.

Правильно организованная исследовательская деятельность дает возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, способствует воспитанию любознательного, самостоятельного, успешного ребенка.

Библиография:

1. Веракса Н.Е., Галимов О.Р. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. – М.: Мозаика – Синтез, 2013.
2. Дыбина О.В. Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста. Ребенок в мире поиска. М.: Сфера 2005.
3. Дыбина О.В. Неизведанное рядом. Опыты и эксперименты для дошкольников. Второе издание, исправленное. – М.: 2013 ТЦ «Сфера».
4. Мегнищикова Л.Н. «Экспериментальная деятельность детей 4 – 6 лет: из опыта работы – Волгоград: Учитель, 2009. – 130 с.
5. Савенков А.И. Методика проведения учебного исследования в детском саду. Самара: Учебная литература, 2007.

УДК 37.016:811.161.1

<https://orcidid:0000-0003-2752-0658>

<https://orcidid:0000-0001-5787-8461>

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Тельпиз Светлана

учитель русского языка и литературы, 2 дидактическая степень

ПУ гимназия с.Баурчи

telpizsveta@inbox.ru

orcid id: 0000-0003-2752-0658

Евстафьева Татьяна

учитель русского языка и литературы

ПУ гимназия им. Степана Курогло, мун.Комрат

evstafeva.tatyana@mail.ru

orcid id:0000-0001-5787-8461

Annotation: The article deals with innovative technologies in pedagogical activity at the lessons of the Russian language and literature. The authors show the most common methods by which positive results are achieved in the learning process. The author also gives a practical example of the

use of educational technologies, which include a personal approach to consolidating knowledge, skills and abilities.

Key words: presentation, techniques, methods, project, search, creation of creative abilities.

Профессия учителя наполнена той неповторимой атмосферой,
что вспоминаем мы всю жизнь. Это человек, который
может делать трудные вещи легкими.

Ральф Эмерсон

Современный урок. Каким должен быть современный урок? Наверное, каждый педагог задает такой вопрос. Но, готовясь к урокам, учитель уделяет внимание каждому ученику, дает возможность высказаться, услышать мнение ученика, создает комфортную обстановку, атмосферу взаимопонимания. Так как каждый урок носит исследовательский и творческий характер. На протяжении всего урока работа должна идти на доверительных отношениях учителя и ученика. Учитель русского языка и литературы должен обладать коммуникативными способностями. Учитель учит и помогает детям раскрыться, дает возможность самостоятельно мыслить, сопоставлять факты и искать информацию, развить творческие способности. Очень важно помочь ребенку развивать интеллектуальные способности, видеть и познавать нравственные ценности, научить любить себя и окружающих. А чтобы всего этого достичь, помогают учителю инновационные технологии. Для педагога важно раскрыть личность каждого ребенка. Именно инновационные технологии на уроках русского языка и литературы дают возможность дифференцировать процесс обучения, оптимизировать учебный процесс, увеличить темп работы учащихся. Цель учителя – научить детей самостоятельно мыслить, самому сопоставлять факты и искать информацию, помочь детям раскрыться и развить творческие способности, креативность, создать ситуацию успеха на уроке, научить любить себя и окружающих. Именно такие уроки развивают активность, самостоятельность, личную инициативу учащихся.

«Речетворная карточка».

Например, рябина.

Ассоциация – гроздь, огонь, осень.

Рифмовка – калина, осина, корзина, малина, паутина.

Цвет – кровь, вино, вишня.

Звук – стук капель по стеклу, шелест деревьев.

Форма – решетка, рябина, сито.

Характер – щедрая гроздь, грациозная, безмолвная, грустная. Я поднялся на холм. Полон грусти, и что же. Там шиповник в цвету!

Такой прием способствует активной самостоятельной деятельности учащихся, в результате чего активно функционирует волевая сфера учащихся.

«Сочинение-миниатюра»

1. Вы стоите на вершине высокой горы, посмотрите вниз и опишите увиденное.

2. Вы стоите на берегу реки, медленное течение уносит речные потоки. О чем думаете, глядя на водную гладь?

3. Вы лежите на теплой траве и смотрите на небо. О чем вы думаете?

4. Вы распахнули окно, в комнату ворвался запах весенней свежести. Какое чувство вы испытываете?

Задав такие вопросы, каждый ученик сможет рассказать, что же он может увидеть или почувствовать. Ученик старается представить перед собой картину и поделиться впечатлениями, развивая монологическую речь, творческие способности.

«Я и художник»

Дайте название этой картине. Объясните свое название и прокомментируйте. Сравните с названием автора.

«Я и композитор»

Послушайте музыкальное произведение. Какие мысли и чувства оно вызывает у вас?
Опишите свое состояние.

«Семистроchie Даймонда».

1 существительное, 2 прилагательных, 3 глагола, 4 слова разных частей речи, 4 глагола антонимов к первым глаголам, 2 прилаг-х антонимов к первым, 1 антоним к первому существительному.

Например, любовь.

Вечная, нежная. Рождается, пробуждается, вдохновляет. Любовь побеждает даже смерть.

Отнимает, угнетает, пугает. Холодная, мрачная. Смерть.

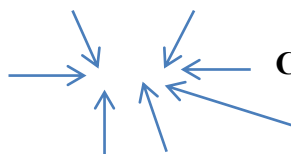
«Бином фантазии»

Даются два слова, и составить с ними текст. «Ветер. Книга». Утро. Сажу у распахнутого окна. Запах черемухи и яблони кружит голову, сводит с ума. Ветер листает страницы моей книги, как страницы моей жизни. Не спеши, ветер. Данный метод позволяет обучающимся сочинять фантастические рассказы и истории, что позволяет развивать мышление, воображение, красочную образную речь..

Метод «Кластер»

Например, на уроке русского языка в 9 классе учащимся предлагается вспомнить, что им известно о СПШ. Можно провести фронтально, когда учитель на доске графически записывает ответы учащихся или же можно самостоятельно провести, когда каждый ученик оформляет у себя в тетради.

придат. Часть союзные слова
виды придат.
главн.предл. придат. союзы



СПШ исп-ся в речи

Смысл этого приема заключается в попытке систематизировать имеющиеся знания по той или иной теме, проблеме и дополнить новыми. Данный прием обогащает словарный запас, подготавливает к краткому пересказу, учит формулировать идею, творческую деятельность, развивает мыслительные навыки.

«Синквейн»

1 сущ-ое, 2 прилаг-х, 3 глагола, 4 слова разных частей речи, 1 синоним к первому сущ-му. **Мама.** Добрая, ласковая. Любит, приласкает, не спит. Самый дорогой человек на свете. Любовь.

Зная и умея составлять синквейн, обучающимся легко справиться и с приемом «Лимерик». Лимерик (англ.) – нонсенс, нелепица. Лимерик — стихотворный жанр английского происхождения, пятистишие абсурдистского содержания.

Схема строения «Лимерика» такова.

Первая строка – **герой**

Вторая строка – **характеристика героя**

Третья и четвертая строки – **действия героя**

Пятая строка – **итоговая характеристика героя**

Например, стихотворение «Железная дорога» Н.А.Некрасова.

1-вариант

Герой - Крестьянин

Характеристика героя - Труженик, по жизни незащищенный, униженный

Действия героя - Работал, строил в поте лица, от голода умирал

Итоговая характеристика героя - При любых обстоятельствах оставался человеком

2-вариант

Герой - Крестьянин

Характеристика героя - «Божии ратники», «мирные дети труда»

Действия героя - народ-созидатель

Итоговая характеристика героя - Не создавать – разрушать мастера, Варвары! дикое скопище пьяниц!- народ-разрушитель

Эффективность применения приема синквейна и лимерика заключается в быстром получении результата и закреплении его, расширении и актуализации словарного запаса, выражать свои мысли и правильно подбирать нужные слова. Данные приемы формируют у детей коммуникативные и когнитивные навыки, способности. Каждый ученик является слушателем различных творческих работ.

Техника «ПОПС»

Ее можно применить на каждом этапе урока, особенно на стадии рефлексии, когда осуществляется анализ, формируется у каждого ученика собственное отношение к изучаемому материалу.

П - позиция: Ясчитаю, что ...

О - обоснование: ...потому что...

П - пример ...например...

С - следствие...поэтому...

Очень важно обучить учащихся главным мыслительным операциям: анализу, обобщению, сравнению, конкретизации, систематизации.

При изучении любого художественного произведения эффективно связать его с современностью, обсуждать не только вопросы, раскрывающие основную идею данного произведения, но и вопросы, волнующие каким-то образом учеников. Любое произведение необходимо читать не торопясь, чтобы лучше и глубже понять тему и смысл содержания. После прочтения художественного текста обучающиеся могут работать над неизвестными для них словами и уточнить лексическое значение, обращаясь к толковому словарю.

Очень хорошо дать возможность обучающимся пересказать понравившиеся эпизоды, почему он так считает, с чем это связано, задать друг другу вопросы, составить собственные тексты, инсценировать эпизоды произведений, нарисовать литературных героев, составлять план (событийный, цитатный), написать сочинение на литературные темы, находить в тексте художественно-изобразительные средства. Важно правильно и логично выражать свои мысли, выделять главное. Данные технологии помогают сделать урок эффективным, результативным, а процесс получения знаний для учащихся – интересным и продуктивным.

Очень хорошо работает на уроках литературы и русского языка метод сравнения. На уроках русского языка при изучении части речи. Ученики могут сравнить самостоятельные и служебные части речи, также чем отличаются омонимы и синонимы. На уроках литературы сравнить героев, их поведение, характерные черты.

Например, в 5 классе во время знакомства с замечательным рассказом Л.Н.Толстого «Кавказский пленник» обсудить вопросы:

- Какие качества характера помогли Жилину выбраться из плена, а какие помешали сделать также Костылину?

- Кого из героев вы выбрали бы себе в друзья? Почему?

- Как вы думаете, какие из качеств Жилина есть у вас, и нужны ли они сегодня вообще?

Такая постановка вопроса позволяет заставить ребят взглянуть на себя со стороны, учит самокритичности, способствует активной самостоятельной деятельности учащихся, в результате чего они учатся мыслить логически и в то же время творчески.

В 9 классе, при изучении повести «Станционный смотритель», сравнить поступки героев с помощью такой таблицы.

Притча	Повесть
1. Сын уходит сам из дома.	1. Дочь уезжает тайно, случайно, без согласия и благословения отца
2. Никто не ищет его.	2. Дуня живет в Петербурге в роскоши и богатстве, становится матерью...

3. Возвращение блудного сына. Радостная встреча сына с отцом.	3. Авдотья Семеновна не вернулась, а зашла, проезжая мимо.
4. Произошло примирение с отцом и покаяние блудного сына. На станции с отцом	4. Дуня не успела попросить прощения. Отец умер. У Минского
Портрет: девочка лет четырнадцати. Большие голубые глаза. Красота ее меня поразила.	Портрет: Одетая со всею роскошью моды. Сверкающие пальцы. Прекрасная барыня. Карета в шесть лошадей, моська.
Занятия: За перегородкой шила себе платье. Ею дом держался	Занятия: трое детей.

При изучении творчества поэтов, например, Анны Ахматовой, прочитать и анализировать стихи, заполнить таблицу.

Эволюция темы Родины в лирике А. Ахматовой.

Название и время создания стихотворения	Образы и ключевые слова, мотивы	Яркие художественные средства	Чувства и позиция лирической героини по отношению к Родине	Мои мысли о прочитанном стихотворении
---	---------------------------------	-------------------------------	--	---------------------------------------

А. А. Ахматова. Стихотворение «Помолись о нищей, о потерянной».

Жанр стихотворения- исповедь. Звучат откровения одинокой души в час молитвы, в тишине ночной.

2. Герой и героиня. Она – нищая, потерянная, с живой душой, печально-благодарная, пела и ждала.

3. Героиня взрослеет. Это происходит через боль утраты и одиночества. Ее живая душа нуждается в поддержке, страшат и мучают воспоминания.

Что поняла героиня?

Жизнь каждого-это испытание. Это испытание выдержать может не каждый. Горечь потерь не должна ожесточать человека, самой героине не свойственны предательство и ненависть. Главное- это вера. Она дает силы, мужество жить дальше. Спасение от трагического одиночества- это вера и творчество.

Задача учителя – вызвать интерес к своему предмету, помочь сформировать убеждения и взгляды в соответствии с общечеловеческими ценностями – и решению этой задачи помогают инновационные технологии, раскрывающие способности учащихся и создающие условия для их самоактуализации и саморазвития. Очень эффективно создавать проблемную ситуацию на уроке. Проблемное преподавание на уроках литературы – возможность анализировать произведения на уроке вместе с детьми, подводя детей к нравственным ценностям. Тем самым учитель имеет возможность преподать урок нравственности.

Очень эффективный метод на уроке литературы– создавать **проблемную ситуацию** при изучении какого-либо произведения. Например, в 5 классе В. Астафьева «Васюткино озеро», Л.Н.Толстого «Кавказский пленник».

Сумели бы вы выбраться из такой же ситуации, в какую попал герой рассказа В. Астафьева «Васюткино озеро»? Так вызывает интерес и желание разрешить поставленную проблему.

К поисковым заданиям еще можно включить такой вид работы, когда ученикам необходимо соотнести стихотворение с иллюстрацией в учебнике или проиллюстрировать самим.

Можно послушать композицию музыки и ответить на вопросы, которые требуют внимательности и творческих способностей.

Какие чувства вызывает у вас эта музыка?

- Что вы слышали? Что вы представляли, слушая музыку?

Проблемное обучение позволяет всесторонне и гармонически развивать ребёнка; технология уровней дифференциации на основе обязательных результатов позволяет отработать образовательные стандарты, предупредить неуспеваемость. Развитие

исследовательских, поисковых навыков позволяет развивать эти навыки в процессе обучения с последующей презентацией, рефератов, докладов, постеров, рисунков, устных рассказов и т.д. Такие виды работы стимулируют учащегося, дают возможность проявить себя, показать свои индивидуальные способности. Необходимо стимулировать желание учиться каждого ученика, учитывая его индивидуальные способности: выполнить рисунок, рассказать о нем, какой эпизод запечатлен, почему, что именно понравилось.

На уроках русского языка эффективно применять работу с текстом разных функциональных стилей и типов речи. Обучение русскому языку и литературе по инновационным технологиям - это организация учебного процесса по-новому, ориентированная на стремление учащихся к активной коммуникативной деятельности, к диалогу, включение в познавательную деятельность его эмоционального, интеллектуального потенциала.

Одно из хороших и эффективных заданий - это исследовательская и проектная работа. Когда ученики сами подбирают материал, готовят презентации, постеры, коллажи и т.д. Проектная работа позволяет реализовать межпредметные связи в обучении русскому языку и литературе, расширить пространство мыслей и общения, побуждает детей добывать новые знания. Например, на уроке русского языка ученикам можно дать предварительное задание-посетить школьный краеведческий музей и написать небольшой текст-наблюдение, составить презентацию, показать экспонаты. Такой вид работы подстегивает детей, они чувствуют доверительное отношение учителя, стимулирует учащихся к дальнейшей поисковой работе. Например.

Наш школьный музей. Музей-это наша история. Это то место, где хранятся самые ценные вещи, предметы. Здесь можно более детально изучить историю своего родного края. Когда я вхожу в наш школьный музей, необыкновенное чувство овладевает мною. Каждый предмет, который находится здесь, имеет свою историю, своего хозяина. Посещая наш краеведческий уголок, больше узнаешь о наших предках. Знакомишься историей края, традициями гагаузов. Думаю, что школьный музей будут посещать не только учащиеся и учителя нашего лицея, но и люди с села, гости. Мы будем с гордостью рассказывать об этом своим друзьям, подружкам. Наш уголок воспитывает в нас дух патриотизма, гордость за наших предков.

Очень хорошо работает на уроках русского языка и литературы следующий вид проектной работы. Написание небольшого рассказа, раскрыв значение и смысл пословиц. Придумать свой рассказ, в основе чего стоит сама пословица. Важно, чтобы содержание рассказа раскрывало саму пословицу. «Людей много, а поговорить не с кем». Ученик может связать с нынешней жизнью. Можно тренировать свою память с помощью конспектирования небольшого текста, как мини-конспект. Дать небольшой по объему текст, прочитать и законспектировать в тетради - передать самую важную информацию. Во-первых, ученик узнает новую информацию, учится ее передавать своими мыслями, развивая память, монологическую речь.

Одним из типов работы над развитием речи на уроке, является мини-изложение. На примере текста, выбранного для мини-изложения можно разобрать то, как автор создал художественный образ или как он воздействует на читателя, т.е. поговорить о художественных средствах языка. И ещё одно: небольшие по объёму изложения можно проверить в классе, прочитав несколько работ вслух. Как правило, ребята представляют свои работы на суд одноклассников по желанию. Такая проверка очень эффективна: обращая внимание на чужие недостатки, ребята учатся видеть и свои ошибки.

Для развития речи учащихся можно использовать мини-сочинение, так как оно развивает образное мышление учащегося. Например, в 6 классе при изучении имени прилагательного написать сочинение о зиме, о зимних каникулах, описать погоду и т.д. Можно послушать несколько работ, обсудить в классе, найти недочеты, ошибки, сказать хорошие и удачные мысли. Таким образом, даем возможность каждому ребенку почувствовать себя мастером

слова, почувствовать себя свободным, не бояться ошибиться, используя свой потенциал творческого подхода к решению проблемы.

Владимир Высоцкий родился 25 января 1938, умер 25 июля 1980).

25 января исполнилось бы Владимиру Высоцкому 83 года. Советский поэт, актёр театра и кино, автор-исполнитель песен (бард); автор прозаических произведений и сценариев. Владимир Высоцкий был кумиром миллионов. Лауреат Государственной премии СССР («за создание образа Жеглова в телевизионном художественном фильме „Место встречи изменить нельзя“ и авторское исполнение песен», 1987, посмертно). После смерти артиста возле Театра на Таганке несколько дней стояли люди: с Высоцким пришла проститься вся Москва.

Обучение интегрированному предмету Русский язык и литература основывается на коммуникативно-деятельностном подходе к организации процесса, что в наибольшей степени способствует активизации познавательной деятельности учащихся, обеспечивает сотрудничество учителя и учеников. При таком подходе учащиеся являются не столько объектом, сколько субъектом обучения, создаются наиболее благоприятные условия для выявления и развития индивидуальных способностей учеников, активизации их познавательно-коммуникативной деятельности, целенаправленного формирования системы ключевых/трансверсальных/трансдисциплинарных компетенций и специфических компетенций. В основе обучения лежит единство принципов обучения, воспитания и развития.

Особое значение в современной дидактике приобретает принцип личностно - ориентированного обучения, в соответствии с которым в центре всей образовательной системы находится личность ребёнка.

Задача учителя- помочь ученику увидеть его роль на уроке, перевести учебную деятельность школьника в творческую. В нашей профессии нет предела совершенству. Каждый учитель является мастером в своей работе, причем находится в постоянном поиске нового, интересного, с надеждой привлечь и заинтересовать учащихся.

Каждый урок, подобен новой сказке, путешествию, что совершаются учениками, но путеводителем является учитель. Человек, преданный своему делу, любящий учеников, работающий над самим собой, тактичный, умеющий подобрать ключи к сердцу ребенка. Главное, чтобы детям на уроке некогда было скучать, чтобы им хотелось работать, учиться, а ведь для этого важны и ситуация успеха, которую, как правило, создают нестандартные уроки или элементы уроков, и самостоятельность, к которой ребята приучаются на таких уроках, и творческое отношение к родному языку, которое воспитывается только на творческих уроках. И помощниками на уроках являются инновационные технологии, способствующие активизировать работу учащихся и развитию речи. Они позволяют ученикам активно участвовать в ходе урока, находить причины ошибок, формулировать вопросы и отвечать на них, то есть они на уроке занимают активную коммуникативную позицию.

Сегодня основная цель обучения - это не только накопление учеником определённой суммы знаний, умений, навыков, но и подготовка школьника как самостоятельного субъекта образовательной деятельности. В основе современного образования лежит активность и учителя, и, что не менее важно, ученика.

Библиография:

1. Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании / Н.В. Костюченков, Н.А. Мукашева, Р.Б. Сексенбаева, Е.Б. Сулеймен, Р.Т. Кондрашова, Л.Г. Солодянкина.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5.

5.4. PSİHOLOGIYA
5.4. PSİHOLOGIE
5.4. ПСИХОЛОГИЯ

CZU: 159.942.072

orcid id:0000-0001-8143-4908

STUDIUL EMPATIEI LA VÂRSTA ADOLESCENTĂ

Racu Igor

doctor habilitat în psihologie,
profesor universitar, UPSC „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: iracu64@yahoo.com

orcid id: 0000-0001-8143-4908

Abstract

In this article we present the results of a theoretical-experimental research on the development of empathy in adolescence. We have established the level of development of empathy and emotional maturation in this age period. The differences in the development of empathy and emotional maturation were highlighted depending on the variable of place of residence and the gender of the researched subjects.

Keywords

Emotional maturation, empathy, adolescence, gender, place of living.

Empatia fiind un element de bază al inteligenței emoționale este în cea mai simplă formă, conștientizarea sentimentelor și emoțiilor altora. Prezentul prin care trece societatea noastră (pandemia, războiul la hotarul nostru, sărăcia etc.) face și mai actuală și necesară cercetarea experimentală a fenomenului empatiei, procesul de dezvoltare al acesteia la diferite etape de vârstă, factorii și condițiile determinante ale ei, inclusiv și la vârsta adolescentă.

În știința psihologică de-a lungul timpului au fost formulate diferite definiții, propuse mai multe înțelegeri a empatiei. Vom menționa numai unii din savanții cu renume care și-au adus aportul în cercetarea empatiei: R. Vische, Th. Lipps, G. W. Allport, J. P. Guilford, E. Titchener, M. Scheller, R. Hogan, S. Marcus, D. Goleman ș.a.

S. Marcus vorbește despre trei condiții necesare în vederea declanșării empatiei: condiția externă(existența unor împrejurări externe); condiția internă(predispozițiile psihice ale subiectului); credința în convenția transpunerii. Savantul român înțelege empatia ca proces și produs psihic[3,4,5].

Investigațiile experimentale care au fost realizate permit de a vorbi despre elementele de bază în structura empatiei: latura fiziologică(caracteristicile reactivității fiziologice), latura afectivă(emoțională), latura predictivă(preponderent cognitivă), latura motivațională(îmboldul), latura aptitudinală(un nivel mai înalt de cel mediu), latura conativă(conștientizarea acțiunilor).

În același timp putem vorbi despre patru tipuri de empatie pe care le evidențiază cercetătorii: Empatia cognitivă, care presupune implicarea de noi cunoștințe, empatia emoțională(afectivă), empatia previzibilă(precizarea sentimentelor), preocuparea empatică [7].

Sunt evidențiate și cunoscute și funcțiile empatiei: funcția cognitivă, funcția de comunicare, funcția anticipativă, funcția de contagiune afectivă, funcția performanțială[7].

În cercetări au fost stabilite și studiate nivelurile empatiei care sunt dezvoltate pe parcursul vieții: primul nivel este cel mai scăzut(se caracterizează prin egocentrism și indiferență față de gândurile și sentimentele altora; al doilea nivel de empatie(mai frecvent întâlnit, indiferența față de gândurile și sentimentele altora, dar rareori se manifestă empatia); al treilea nivel este cel mai înalt(ce mai rar întâlnit, înțelegerea emoțiilor altor oameni mai bine ca pe cele proprii) [7].

Generalizând studiile privind conceptul de empatie S. Marcus consideră că momentul de bază este reprezentat de conduita retrăirii stărilor, gândurilor, acțiunilor celui alt de către propria persoană prin intermediul unui proces de transpunere substitutivă în psihologia partenerului[3,4, 5].

Scopul cercetării noastre a fost studierea empatiei la vârsta adolescentă (nivelul capacităților empatice, maturizarea emoțională empatică) în funcție de mediul de trai și gen.

Ipoteza: presupunem că există diferențe în manifestarea empatiei la adolescenți în funcție de variabilele mediul de trai și gen.

Instrumente diagnostice administrate: 1). Chestionar de maturizare emoțională empatică (A. Mehrabian). Drept produs al administrării chestionarului obținem constatarea nivelului de dezvoltare al empatiei. Chestionarul este constituit din 33 de afirmații. Subiectul testat este rugat să-și exprime acordul, utilizând variantele de răspuns cu semnul „+”, sau variantele de răspuns cu semnul „-”, alegând din variantele de intensitate de la -1 (uneori fals), -2 (de multe ori fals), -3 (de cele mai multe ori fals), -4 (întotdeauna fals), +1 (uneori adevărat), +2 (de multe ori adevărat), +3 (de cele mai multe ori adevărat), +4 (întotdeauna adevărat). 2). Testul diagnosticării nivelului capacităților empatice (V.V. Boiko) care studiază nivelul de dezvoltare a diferitelor tipuri de empatie. Testul conține 36 de afirmații. La interpretarea rezultatelor se analizează indicii scalelor separate (canalul rațional; canalul emoțional; canalul intuitiv; montajele care contribuie sau încurcă la empatie; puterea de penetrare în empatie; identificarea) și suma generală care indică nivelul empatiei (nivel foarte înalt al empatiei; nivel mediu al empatiei; nivel scăzut al empatiei; nivel foarte scăzut al empatiei).

Eșantionul cercetării a fost constituit din 125 subiecți, dintre care 91 adolescenți din mediul urban și 34 adolescenți din mediul rural; 75 fete și 50 băieți.

Rezultatele obținute de adolescenți pentru capacitățile empatice sunt prezentate în figura ce urmează.

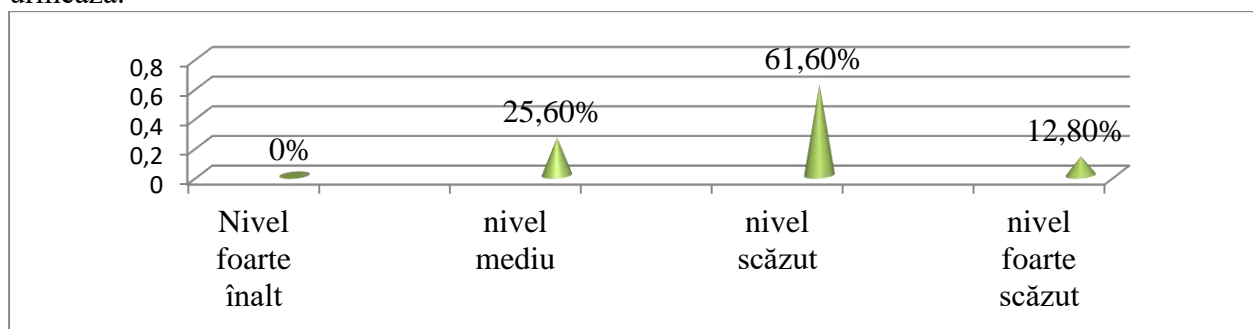


Fig. 1. Rezultatele pe nivele a capacităților empatice la adolescenți

Nici un adolescent din cei testați nu a obținut date cantitative caracteristice nivelului foarte înalt al capacităților empatice; 32 (25,6%) din adolescenți au fost diagnosticați cu nivel mediu al capacităților empatice; 77 (61,6%) au manifestat nivel scăzut și 16 (12,8%) din adolescenți au obținut rezultate caracteristice nivelului foarte scăzut al capacităților empatice.

În conformitate cu scopul și ipoteza cercetării prezentăm în plan comparativ rezultatele pentru capacitățile empatice ale adolescenților din mediul de trai urban și rural.

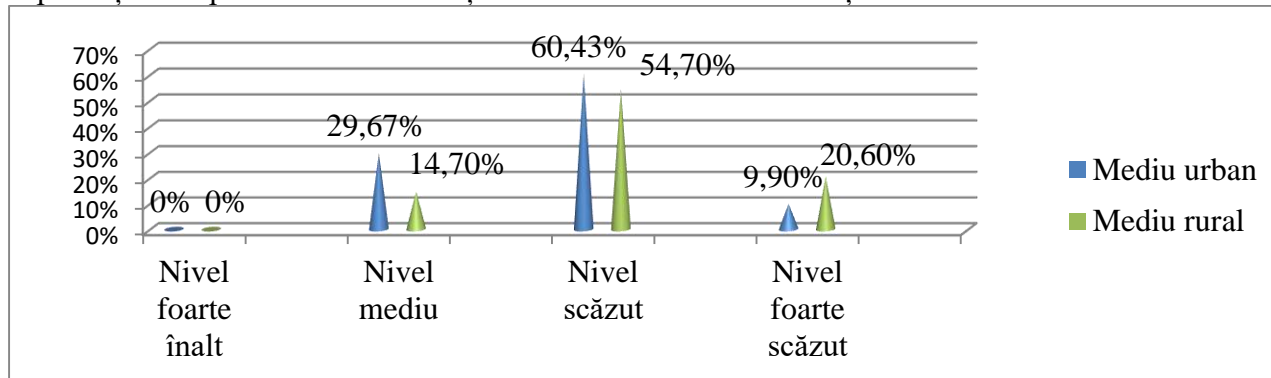


Fig. 2. Rezultatele pe nivele a capacităților empatice la adolescenți în funcție de variabila mediul de trai

Rezultatele cantitative prezentate ne permit să constatăm că nici un adolescent din mediul de trai urban nu a manifestat nivel foarte înalt al capacităților empatice; 29,67% (27) din adolescenții

din mediul de trai urban au manifestat nivel mediu al capacităților empatice; 60,43% (55) dintre ei au manifestat nivel scăzut și respectiv 9,9% (9) au nivel foarte scăzut al capacităților empatice.

Adolescenții din mediul de trai rural au obținut următoarele rezultate: nici un adolescent nu prezintă nivel foarte înalt al capacităților empatice; 14,70% (5) din adolescenți au manifestat nivel mediu al capacităților empatice; 64,70% (22) dintre ei au nivel scăzut și respectiv 20,60% (7) din adolescenți au nivel foarte scăzut al capacităților empatice.

Prelucrarea statistică a rezultatelor (testul T-Student) ne permite să constatăm diferențe statistice semnificative între scorurile obținute de adolescenții din mediul de trai urban (valoarea medie = 19,2967033) și adolescenții din mediul de trai rural (valoarea medie = 17,9705882), $t = 1,70029$, $p = 0,045802$. Adolescenții din mediul urban au nivel mai înalt al capacităților empatice în comparație cu semenii din medii rural.

Următoarea etapă în cercetare ține de studiul comparativ al capacităților empatice în funcție de variabila gen.

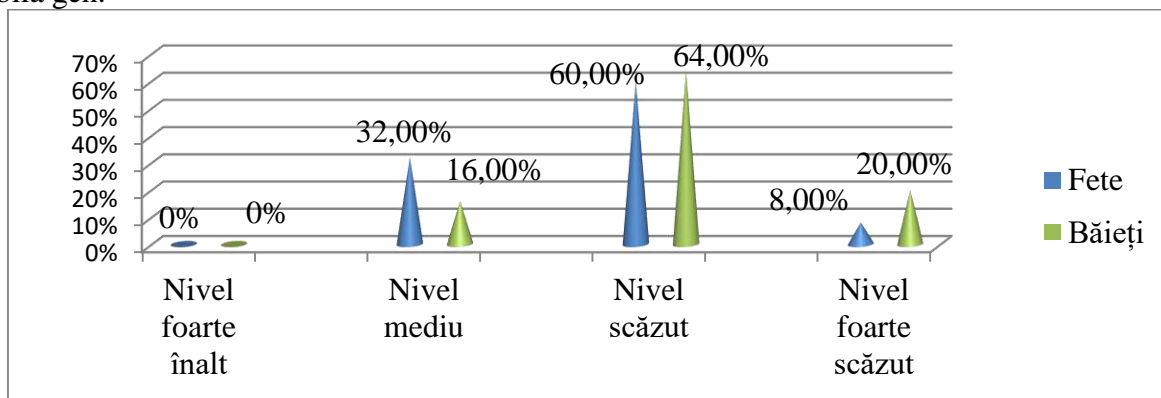


Fig. 3. Rezultatele pe nivele a capacităților empatice la adolescenți în funcție de gen

Rezultatele prezentate în această figură pentru adolescenți în funcție de variabila gen ne permit să constatăm următoarele: nici un adolescent băiat nu a manifestat un nivel foarte înalt al capacităților empatice; 16% (8) din adolescenții de gen masculin au atins nivelul mediu al capacităților empatice; 64% (32) dintre băieți au manifestat nivel scăzut și respectiv 20% (10) din adolescenții băieți au nivel foarte scăzut al capacităților empatice. Pentru adolescente rezultatele sunt următoarele: nici o fată nu a manifestat nivelul foarte înalt al capacităților empatice; 32% (24) din fete au atins nivelul mediu al capacităților empatice; 60% (45) dintre adolescente au nivel scăzut și doar 8% (6) din fete au nivel foarte scăzut al capacităților empatice.

Prelucrarea statistică a rezultatelor cantitative ne-a permis constatarea diferențelor statistice semnificative între scorurile adolescenților de gen feminin (valoarea medie = 19,88) și cele ale adolescenților de gen masculin (valoarea medie = 17,52), $t = 3,44828$, $p = 0,000387$.

În scopul evaluării nivelului maturizării emoționale empatice la adolescenți a fost administrat Chestionarul de maturizare emoțională empatică (A. Mehrabian).

Tablul 1. Rezultatele adolescenților privind gradul de maturizare emoțională

Nivel	Adolescenți	Procente
Foarte buni empatici	1	0,80%
Buni empatici	13	10,40%
Mediu empatici	42	33,60%
Slab empatici	66	52,80%
Ne empatici	3	2,40%
Total	125	100%

Prezentăm datele cantitative în următoarea figură.

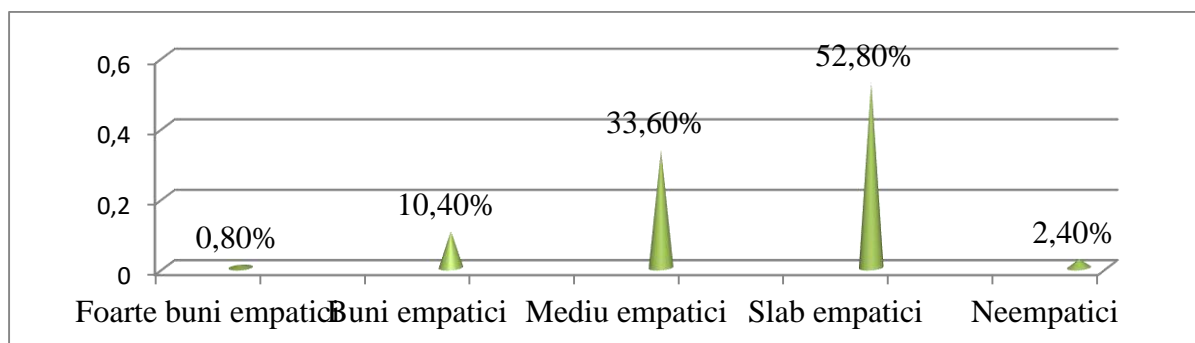


Fig. 4. Rezultatele generale a maturizării emoționale empaticice la adolescenți

Rezultatele prezentate ne indică că doar 0,80% (1) din adolescenți sunt foarte buni empatici; 10,40% (13) din adolescenți sunt buni empatici; 33,60% (42) din adolescenți sunt mediu empatici; 52,80% (66) din adolescenți sunt slab empatici și 2,40% (3) din adolescenți sunt neempatici.

În continuare vom prezenta în aspect comparativ rezultatele cantitative a nivelului maturizării emoționale empaticice pentru adolescenți în funcție de variabilamediu de trai(urban/rural).

Rezultatele obținute de adolescenții din mediul de trai urban denotă că 2,20% (2) din adolescenții din mediul de trai urban sunt neempatici; 50,55% (46) din adolescenții din mediul de trai urban sunt slab empatici; 35,16% (32) din adolescenți din mediul de trai urban sunt mediu empatici; 10,99% (10) din adolescenții din mediul de trai urban sunt buni empatici și doar 1,10% (1) din adolescenții din mediul de trai urban sunt foarte buni empatici. Pentru adolescenții din mediul de trai rural rezultatele sunt următoarele: nici un adolescent nu este foarte bun empatic; 9% (3) din adolescenții din mediul de trai rural sunt buni empatici; 29% (10) din adolescenții din mediul de trai rural sunt mediu empatici; 59% (20) din adolescenții din mediul de trai rural sunt slab empatici; și respectiv 3% (1) dintre ei sunt neempatici(vezi figura ce urmează).

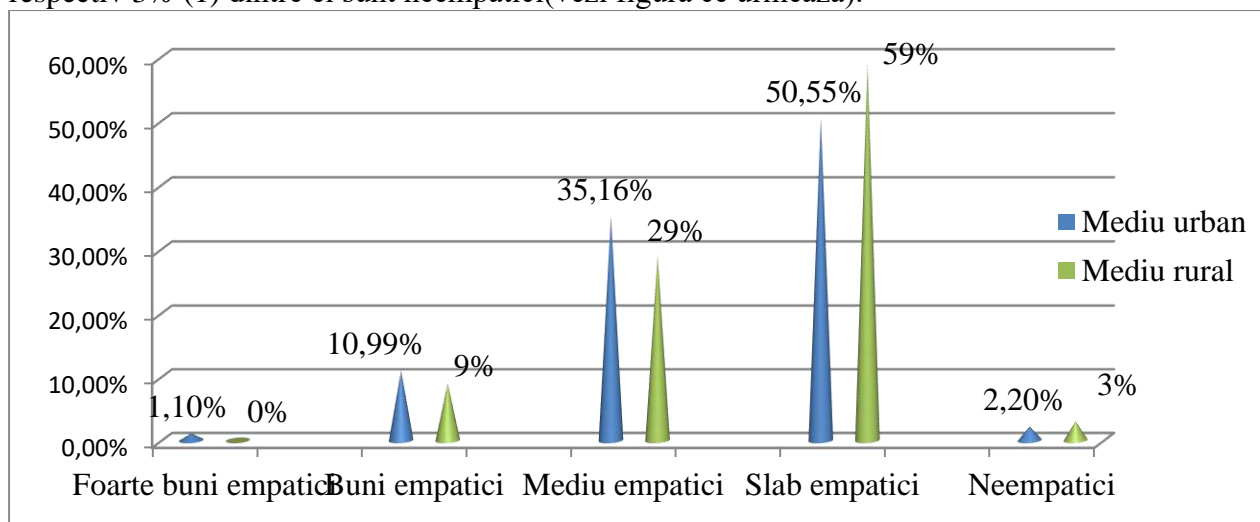


Fig. 5. Rezultatele pe nivelul maturizării emoționale empaticice la adolescenți în funcție de variabila mediul de trai

Analiza comparativă a rezultatelor ne permite să constatăm că atât adolescenții din mediul de trai urban cât și adolescenții din mediul de trai rural manifestă nivel slab al maturizării emoționale empaticice; frecvența cea mai mare a nivelului slab al maturizării emoționale empaticice este caracteristică pentru adolescenții din mediul de trai rural(59%) în comparație cu 50,55% pentru adolescenții din mediul de trai urban. Constatăm diferențe statistic semnificative(T-Student) între scorurile adolescenților în funcție de variabila mediu de trai (mediul de trai urban, valoarea medie =34,0989011; mediul de trai rural, valoarea medie = 13,6470588), unde $t = 3,59451$, $p = 0,000234$.

Următoarea comparație ține de variabila genul subiecților.

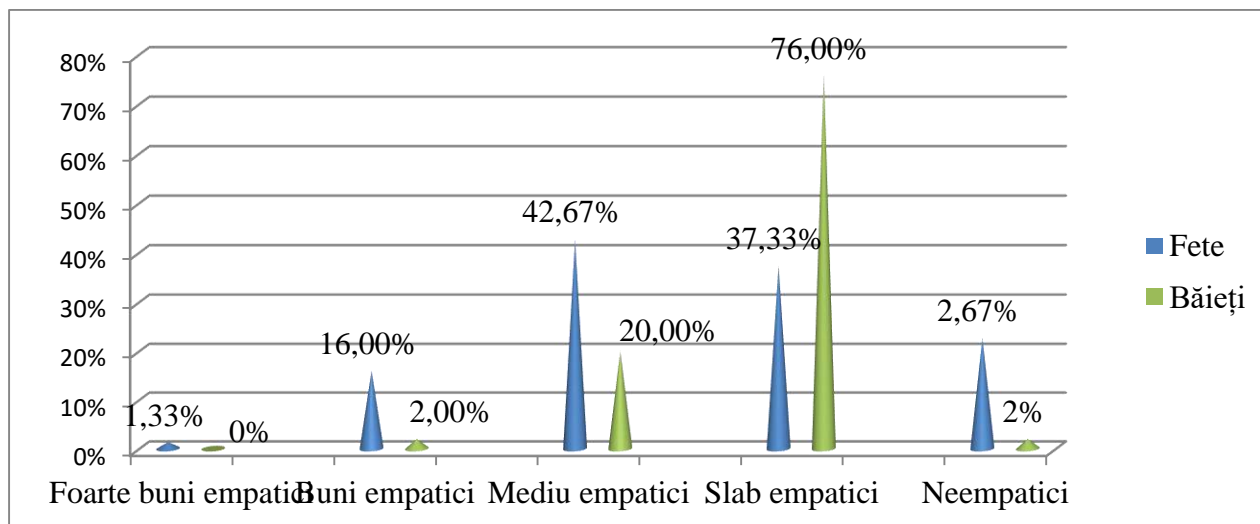


Fig. 6. Rezultatele pe nivel a maturizării emoționale empaticе la adolescenți în funcție de variabila gen

Rezultatele obținute denotă că nici un adolescent de gen masculin nu este foarte bun empatic; 2% (1) din adolescenții băieți sunt buni empatici; 20% (10) din adolescenții băieți sunt mediu empatici; 76% (38) din adolescenții băieți sunt slab empatici și respectiv 2% (1) din adolescenții băieți sunt neempatici. Pentru subiecții de gen feminin constatăm că doar 1,33% (1) din fete sunt foarte bune empaticе; 16% (12) din fete sunt bune empaticе; 42,67% (32) din fete sunt mediu empaticе; 37,33% (28) din fete sunt slab empaticе și respectiv 2,67% (2) dintre ele sunt neempaticе.

Deci, adolescenții de gen masculin au nivel mai scăzut al maturizării emoționale empaticе în comparație cu fetele. Diferențe statistice semnificative au fost constatate între scorurile cantitative a adolescenților de gen feminin (valoarea medie = 32,56) și cele ale adolescenților de gen masculin (valoarea medie = 22,5), $t = 1,87806$, $p = 0,03137$.

Ca și concluzii menționăm că ipoteza lansată a fost confirmată. A fost demonstrat experimental că există diferențe în manifestarea empatiei la adolescenți în funcție de variabila gen și variabila mediul de trai. Analiza comparativă în funcție de variabila gen a demonstrat existența diferențelor statistice semnificative în manifestarea maturizării emoționale empaticе la adolescenți. Băieții au nivel mai slab al maturizării emoționale empaticе. Analiza comparativă în funcție de variabila mediul de trai a demonstrat diferențe în maturizarea emoțională empatică la adolescenți în favoarea adolescenților din mediul urban.

Bibliografie:

1. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională. București, 2001. ISBN 973-8120-67-5
2. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională. București, 2018. ISBN 978-606-44-0072-7
3. MARCUS, S. Empatia, cercetări experimentale. București, 1971.
4. MARCUS, S. Condiționarea psihologică a comportamentului empatic. În Revista de Psihologie. București 1979, nr.3, p.271-282.
5. MARCUS, S. Empatie și personalitate. București, 1997.
6. RACU, IG. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău, 2017. ISBN 978-9975-46-321-8
7. RACU, Ig., PÎSLARI S. Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă. Chișinău, 2020. ISBN 978-9975-46-439-0. 250 p.

CZU: 159.99

orcid id: 0000-0002-9096-7121

ANXIETATEA LA ADOLESCENȚI ÎN CONTEXT PANDEMIC

Iulia Racu

conferențiar universitar, doctor habilitat,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
racu.iulia9@gmail.com
orcid id: 0000-0002-9096-7121

Abstract. The given article presents the results of an experimental research of anxiety, anxiety –state and anxiety – trait, and interrelations between anxiety and traits of personality in pandemic context. In our research were included 62 adolescents of 15 – 16 and 18 – 19 years old. As results we noticed that a big number of adolescents (32,25%) are characterized by a high level of anxiety. Girls are more anxious comparative to boys. As for the 15 – 16 years old and 18 – 19 years old adolescents we highlight the same level of high anxiety. We also explore the personality traits characteristic for adolescents with high level of anxiety. Adolescents with intense level of anxiety manifests high level of neuroticism, emotionality and emotional lability.

Keywords: anxiety, anxiety – state, anxiety – trait, traits of personality, adolescence

Aproape de trei ani mapamondul a traversat și continuă să traverseze printr-o pandemie neobișnuită care are consecințe asupra vieții fiecărui individ, cât și a societății. Pandemia și restricțiile impuse au cauzat și încă mai cauzează multiple schimbări la nivelul bunăstării psihoemoționale determinând niveluri accentuate de stres, stări depresive, tristeți, frici, neliniști și anxietăți.

Considerăm că atât pandemia cât și restricțiile inevitabile ale acesteia au influențat copiii, adolescenții și adulții. Presupunem că anume adolescenții au suferit și resimțit mai mult distanțarea de școală, familie, prieteni și altele. Vulnerabilitatea adolescenților în fața schimbărilor provocate de pandemie și de restricțiile acesteia reies din caracteristicile acestei etape de dezvoltare [3]. Vârsta adolescentă este etapa multiplelor, diverselor și complexelor transformări atât în plan biologic, cognitiv cât și psihosocial [1, 2, 3, 4, 5].

Pornind de la cele expuse am realizat un demers experimental al anxietății la adolescenți. Investigația anxietății, a fațetelor de manifestare ale anxietății și a trăsăturilor de personalitate a fost posibilă prin administrarea următoarelor scale și inventare: *Scala de manifestare a anxietății Taylor*, *Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură Ch. Spilberger* și *Inventarul de personalitate Freiburg (Forma HB)*. Eșantionul cercetării a inclus 62 de adolescenți (28 adolescenți și 34 adolescente; 30 adolescenți de 15/16 ani și 32 adolescenți de 18/19 ani).

Am abordat anxietatea la adolescenți prin prisma evidențierii diferențelor în manifestarea anxietății în dependență de genul și vârsta acestora. Studiul experimental al anxietății la adolescenți a fost realizat prin administrarea Scalei de manifestare a anxietății Taylor. Conform frecvențelor ilustrate în Tab. 1 vom remarca că 11,29% din adolescenți manifestă nivel redus de anxietate, în același timp cu îngrijorare, evidențiem că un număr foarte mare de adolescenți 54,46% și 32,25% din adolescenți demonstrează nivel moderat și nivel ridicat de anxietate. Pentru adolescenții cu nivel ridicat de anxietate sunt particulare următoarele simptome fizice: respirație rapidă, puls intens, dureri de cap, disconfort la nivelul stomacului. În plus la cele listate la nivel cognitiv, afectiv și comportamental acești adolescenți dau dovadă de gânduri pesimiste, grijă, nevrozitate și neliniște, stări de alarmă, predispunere de a percepe lumea înconjurătoare periculoasă și amenințătoare, indecizie, neîncredere în sine și carențe în comunicare și socializare.

Adolescenții și adolescentele prezintă frecvențe diferite pentru nivelul ridicat de anxietate. La 35,71% din adolescenți și 29,41% din adolescente atestăm nivelul ridicat de anxietate. Deși sunt mai mulți adolescenți cu nivel ridicat de anxietate, adolescentele au o anxietate mai accentuată, fapt stabilit prin diferențele statistice după testul T-student ($T=2$, $p \leq 0,05$, media adolescenților – 15,32,

media adolescentelor – 17,11). Presupunem că nivelul mai accentuat al anxietății la adolescente poate fi explicat prin particularitățile și caracteristicile vârstei adolescente. Adolescente sunt mai sensibile față de transformările biologice și corporale, conturarea și cristalizarea identității de sine, provocările și problemele vieții de adult: relațiile cu sexul opus, trăirile și sentimentele noi, conflictele și neînțelegerile cu adulții (părinții și cadrele didactice) precum și alegerile privitoare la propriul viitor (admiterea la universitate / carieră și viață personală). Totodată, împreună cu cele enumerate adolescente resimt și trăiesc mai puternic pandemia și restricțiile impuse de pandemie (grija față de propria sănătate, distanțarea de liceu, semenii, etc.).

Adolescenții de 15/16 ani și cei de 18/19 ani au frecvențe apropiate pentru nivelul ridicat de anxietate (31,25% și 30%).

Tabelul 1. Frecvențele anxietății la adolescenții testați

Eșantion	Anxietate					
	Nivel redus		Nivel moderat		Nivel ridicat	
Toți adolescenții	11,29%		56,46%		32,25%	
Adolescenți / Adolescente	7,72%	14,70%	56,57%	55,89%	35,71%	29,41%
Adolescenții 15/16 ani / Adolescenții 18/19 ani	12,50%	10%	56,25%	60%	31,25%	30%

Alături de anxietate, am investigat anxietatea – stare și anxietatea trăsătură la adolescenți. Pentru a evidenția frecvențele pentru anxietatea – stare și anxietatea trăsătură am aplicat la adolescenți Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură Ch. Spilberger.

Tab. 2 reflectă frecvențele pentru anxietatea – stare la adolescenți, considerăm că anxietatea – stare este modul cum adolescenții se simt în momentul aplicării sculelor și inventarelor. Astfel observăm că peste jumătate din adolescenți au nivel redus de anxietate – stare, în timp ce aproape jumătate din ei 41,94% și 6,45% manifestă nivel moderat și nivel ridicat de anxietate – stare. Vom menționa că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate – stare demonstrează disconfort, neliniște, îngrijorare și angoasă. Presupunem că aceste trăiri ale adolescenților sunt legate de gândurile lor cu referire la cum vor fi interpretate și apreciate răspunsurile lor și ce opinii își va forma despre ei ca personalitate psihologul examinator.

Studiul corelației între anxietate și anxietate – stare ($r=0,3287$, $p\leq 0,01$) evidențiază prezența unei interrelații între acestea. Adolescenții cu nivel ridicat de anxietate demonstrează și anxietate – stare accentuată.

Analiza frecvențelor adolescenților și a adolescentelor pentru nivelul ridicat de anxietate – stare pune în lumină existența unei frecvențe mai mari în rândul adolescentelor (8,82%) comparativ cu adolescenții (3,57%).

Comparând frecvențele pentru nivelul ridicat de anxietate – stare vom menționa că 3,12% din adolescenții de 15/16 ani și 10% din adolescenții de 18/19 ani dau dovadă de acest nivel.

Tabelul 2. Frecvențele anxietății – stare la adolescenții testați

Eșantion	Anxietate – stare					
	Nivel redus		Nivel moderat		Nivel ridicat	
Toți adolescenții	51,61%		41,94%		6,45%	
Adolescenți / Adolescente	53,57%	50%	42,86%	41,18%	3,57%	8,82%
Adolescenții 15/16 ani / Adolescenții 18/19 ani	46,88%	56,67%	50%	33,33%	3,12%	10%

Rezultatele pe niveluri pentru anxietatea – trăsătură la adolescenți sunt evidențiate în Tab. 3. Demersul teoretic al literaturii de psihologie evidențiază că anxietatea – trăsătură în adolescență este deja o formațiune de personalitate și este predispoziția hotărâtă de a răspunde cu o stare accentuată de anxietate ca anticipare a unor circumstanțe primejdioase [G. Adams, 2009, Iu. Racu, 2021].

25,80% din adolescenți manifestă nivel redus de anxietate – trăsătură, 51,62% din adolescenți prezintă nivel moderat de anxietate – trăsătură și 22,58% din adolescenți demonstrează nivel ridicat de anxietate – trăsătură. Prezența nivelului ridicat de anxietate – trăsătură la adolescenți semnifică o fragilitate pentru producerea problemelor emoționale și de comportament, diminuarea succeselor și a performanțelor și interrelaționarea distantă, rezervată și neprietenoasă cu semenii și adulții.

Studiul corelațiilor între anxietate și anxietate – trăsătură ($r=0,5008$, $p\leq 0,01$) și anxietate – stare și anxietate – trăsătură ($r=0,3561$, $p\leq 0,01$) ne permite să menționăm că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate au și nivel ridicat de anxietate – trăsătură. Aceeași legătură o evidențiem și pentru anxietatea – stare, adolescenții ce trăiesc nivel ridicat de anxietate – stare demonstrează și nivel ridicat de anxietate – trăsătură.

La adolescenți și adolescente obținem frecvențe diferite pentru nivelul ridicat de anxietate – trăsătură. 28,57% din adolescenți și 17,64% din adolescente înregistrează nivel ridicat de anxietate – trăsătură. Statistic evidențiem diferențe semnificative după T-student între rezultatele adolescenților și cele ale adolescentelor în favoarea adolescentelor ($T=2$, $p\leq 0,05$, media adolescenților – 31,81 și media adolescentelor 33,85). Adolescentele manifestă mai prominent anxietatea – trăsătură. Anume la adolescente evidențiem o fragilitate crescută față de multiplele și complexe modificări și transformări în plan fizic, cognitiv și psihosocial. Etapa adolescenței este impregnată de provocări, dificultăți și patimi afective, precum și îngrijorări cu privire la viitor. Cele enumerate determină ca adolescentele să resimtă și să trăiască anxietate ridicată care în această etapă condiționează statornicia anxietății ca componentă consolidată a personalității.

La adolescenții de 15/16 ani și adolescenții de 18/19 ani observăm următoarele frecvențe pentru nivelul ridicat de anxietate – trăsătură: 21,87% din adolescenții de 15/16 ani și 23,34% din adolescenții de 18/19 ani demonstrează acest nivel.

Tabelul 3. Frecvențele anxietății – trăsătură la adolescenții testați

Eșantion	Anxietate - trăsătură					
	Nivel redus		Nivel moderat		Nivel ridicat	
Toți adolescenții	25,80%		51,62%		22,58%	
Adolescenți / Adolescente	25%	25,48%	46,43%	55,88%	28,57%	17,64%
Adolescenții 15/16 ani / Adolescenții 18/19 ani	28,13%	30%	50%	46,66%	21,87%	23,34%

O parte semnificativă a demersului nostru experimental a fost evidențierea trăsăturilor de personalitate la adolescenții cu diferite niveluri de anxietate. Studiul trăsăturilor de personalitate la adolescenți a fost posibil prin administrarea Inventarului de personalitate Freiburg (Forma HB).

Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenți cu diferite niveluri de intensitate a anxietății sunt prezentate în fig. 1.

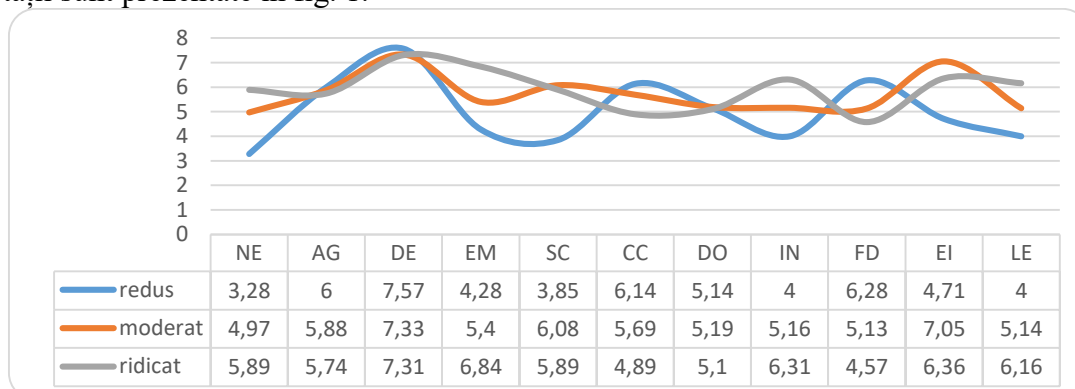


Figura 1. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții cu diferite niveluri de anxietate

Adolescenții cu diferite niveluri de intensitate a anxietății (nivel redus, nivel moderat și nivel ridicat) prezintă medii distincte.

Pentru nevrozitate evidențiem că cea mai mică medie este caracteristic adolescenților cu nivel redus de anxietate: 3,28 (u.m.). Pentru adolescenții cu nivel moderat și nivel ridicat de anxietate atestăm o creștere a mediilor (nivel moderat de anxietate: 4,97 (u.m.) și nivel ridicat de anxietate: 5,89 (u.m.)).

Pentru agresivitate cea mai mare medie se regăsește la adolescenții cu nivel redus de anxietate (6 (u.m.)), în cazul adolescenților cu nivel moderat și nivel ridicat de anxietate mediile sunt apropiate (5,88 (u.m.) și 5,74 (u.m.)).

Pentru depresie atestăm medii apropiate la adolescenții cu nivel redus, nivel moderat și nivel ridicat de anxietate (7,57 (u.m.), 7,33 (u.m.) și 7,31 (u.m.)).

La emotivitate adolescenții obțin următoarele medii: adolescenții cu nivel redus de anxietate au 4,28 (u.m.), adolescenții cu nivel moderat de anxietate se caracterizează prin media: 5,4 (u.m.), iar adolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă media: 6,84 (u.m.).

La sociabilitate adolescenții cu nivel redus de anxietate au cea mai mică medie: 3,86 (u.m.), adolescenții cu nivel moderat de anxietate ating media de 5,1 (u.m.), iar adolescenții cu nivel ridicat de anxietate demonstrează o medie de 4,95 (u.m.).

La caracter calm adolescenții prezintă următoarele medii: 6,14 (u.m.) – adolescenții cu nivel redus de anxietate, 5,69 (u.m.) – adolescenții cu nivel moderat de anxietate, 4,89 (u.m.) – adolescenții cu nivelul ridicat de anxietate.

Pentru dominare mediile adolescenților cu nivel redus, nivel moderat și nivel ridicat de anxietate sunt foarte apropiate 5,14 (u.m.), 5,19 (u.m.) și 5,1 (u.m.).

În cazul inhibiției mediile adolescenților sunt: pentru nivelul redus de anxietate: 4 (u.m.), pentru nivelul moderat de anxietate: 5,16 (u.m.) și pentru nivelul ridicat de anxietate: 6,31 (u.m.).

Pentru fire deschisă adolescenții cu nivel redus de anxietate au cea mai mare medie: 6,28 (u.m.), adolescenții cu nivel moderat de anxietate prezintă media de 5,13 (u.m.), iar media adolescenților cu nivel ridicat de anxietate este de (4,57 u.m.).

Pentru extraversiune și introversiune adolescenții se caracterizează prin următoarele medii: adolescenții cu nivel redus de anxietate: 4,71 (u.m.), adolescenții cu nivel moderat de anxietate: 7,05 (u.m.), iar adolescenții cu nivel ridicat de anxietate: 6,36 (u.m.).

Mediile adolescenților pentru labilitate emoțională sunt: 4 (u.m.) – adolescenții cu nivel redus de anxietate, 5,14 (u.m.) – adolescenții cu nivel moderat de anxietate și 6,16 (u.m.) – adolescenții cu nivelul ridicat de anxietate.

Încă o trăsătură evidențiată este și masculinitatea și feminitatea, pentru ea adolescenții prezintă următoarele medii: mediile adolescenților cu nivel redus, nivel moderat și nivel ridicat de anxietate sunt apropiate: 3,85 (u.m.), 3,52 (u.m.) și 3,63 (u.m.).

Tab. 4 prezintă corelațiile între anxietate și trăsăturile de personalitate. Prezența anxietății la adolescenți este asociată cu următoarele trăsături de personalitate: nevrozitate, emotivitate, inhibiție, caracter calm și labilitate emoțională. Adolescenții cu anxietate ridicată se caracterizează prin disconfort psiho-somatic, stări de iritație afectivă însoțite de tulburări vegetative și musculare intense. De asemenea la acești adolescenți constatăm și stări de instabilitate emoțională, iritabilitate, tensiune, timiditate, neliniște, supărare, descurajare și pesimism. Destul de frecvente sunt și indispoziția sau dispoziția labilă, tristețea, agitația, sentimente de vinovăție, apatia și dificultăți de contact cu cei din jur.

Tabelul 4. Coeficienții de corelației între anxietate și trăsăturile de personalitate după Pearson

<i>Variabilele</i>	<i>Coeficientul de corelații</i>	<i>Pragul de semnificații</i>
Anxietate / nevrozitate	r=0,4125	p≤0,01
Anxietate / emotivitate	r=0,5388	p≤0,01
Anxietate / inhibiție	r=0,4087	p≤0,01
Anxietate / caracter calm	r=-0,2963	p≤0,01
Anxietate / labilitate emoțională	r=0,3783	p≤0,01

În conformitate cu rezultatele demersului experimental al anxietății la adolescenți în contextul noilor realități sociale punctăm următoarele concluzii: 32,25% din adolescenți prezintă nivel ridicat de anxietate. Atestăm o anxietate mai accentuată la adolescente comparativ cu adolescenții. Cât despre adolescenții de 15/16 ani și cei de 18/19 consemnăm că nivelul ridicat de anxietate este la fel de caracteristic ambelor categorii de vârste.

Am prospectat și profilul de personalitate la adolescenții cu diferite niveluri de intensitate a anxietății. Vom evidenția că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin niveluri accentuate de nevrozitate, emotivitate și labilitate emoțională.

Bibliografie

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
3. RACU, I.U. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Redactor științific: Racu Ig., – Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”. 2021. 309 p. ISBN 978-9975-46-521-2.
4. SION, G. *Psihologia vârstelor*. ed. a 4-a. București: Fundația România de Măine. 2007. 256 p. ISBN 978-973-163-013-7.
5. VERZA, E., VERZA, F.. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-2.

УДК 159.9

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

ON THE PROBLEM OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF THE FUTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION

Morozov Alexander

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Russia
e-mail: doc_moozov@mail.ru
orcidid: 0000-0003-0516-0356

Аннотация. В статье рассматривается проблема, обусловленная необходимостью качественной профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе их обучения в вузе в условиях цифровой трансформации образовательного пространства. При этом, особый акцент делается на формирование и развитие креативности студентов педагогических специальностей посредством развития их творческого потенциала, являющегося, по мнению автора, одним из приоритетных в системе современной подготовки профессионала. Делается вывод о том, что важнейшее значение для развития личности будущего педагога, его эффективной профессиональной деятельности после получения соответствующего уровня образования, имеет именно творческий потенциал, основу которого составляет феномен «креативности». В условиях широкого внедрения на всех уровнях современного образования дистанционного формата обучения, обусловленного процессом цифровизации, уровень сформированности и развития креативности педагога приобретает особое значение и выполняет роль своеобразного индикатора профессионализма.

Ключевые слова: креативность, будущий педагог, цифровая трансформация, формирование, развитие, цифровизация, профессиональная подготовка, дистанционный формат обучения, творческий потенциал, педагогическая деятельность

Despite the differences that still exist in the scientific community in approaches to the definition of the concept of «creativity», as well as to the understanding of the phenomenon we have identified [9], in general, almost all domestic researchers agree that creativity is the basis of creative potential. And that is why it is impossible to consider the problem of formation and development of creative potential both among students studying in the areas of training future teachers, and among certified teachers (both during their formation in the teaching profession and in the process of further professional activity) without taking into account and relying on «creativity», which is the basis of creative abilities and potential personalities. Many authors who study the above problem write about this [5; 7; 8; 13; 14, etc.], emphasizing the idea that it is extremely important for a modern teacher in the context of the global digital transformation of the educational space to be able to flexibly react and rebuild various aspects of his pedagogical activity, adapting as quickly as possible to new realities, changing requirements and various new-fangled trends coming down «from above».

In this article, the subject of our consideration is the process of formation of creativity among future teachers during their professional training at a higher educational institution in modern conditions, a characteristic feature of which has become a very dynamic digital transformation of the educational process and the entire education system as a whole.

The process of formation and further development of the «creativity» of a modern specialist who has chosen the difficult path of a teacher as his future profession deserves, in our deep conviction, separate consideration. It is the phenomenon of «creativity» that has become the most important indicator of the success of the professional activity of a modern teacher, which is gaining special importance in the conditions of the digital transformation of education taking place today before our eyes, due to the increasingly widespread and widespread introduction of distance learning at all levels of the educational process [12].

In studies of the problem of formation and development of creativity, which is the basis of creative potential, students of pedagogical specialties in the process of their education and training have found that one of the most significant components is a set of skills to solve non-standard tasks that are formed in the process of problem-based learning.

F. Barron and D. Harrington, somewhat later noted, based on the materials of their research, that «the specific properties of the creative process, product and personality are their originality, consistency, adequacy to the task and another property that can be called suitability – aesthetic, ecological, optimal form, correct and original at the moment» [15].

The process of training future teachers in accordance with modern Federal State Educational Standards at all levels is aimed at forming a well-defined set of competencies among students, which implies mastering a set of specific knowledge, skills and abilities. At the same time, we consider it necessary to note that the formation and development of creativity, which, in our deep conviction, is a key starting point in the entire system of professional training of today's student – future teacher, which plays a priority role both in the process of formation and in all subsequent professional teaching activities, in general, clearly insufficient attention is paid.

Despite the large number of scientific studies and publications undertaken on the problem we have stated [2-4; 6; 13; 16, etc.], creativity is not a priority, a key competence enshrined in the Federal State Educational Standard, which should be mastered by a future specialist in the field of domestic pedagogical education.

Moreover, as the pedagogical reality convincingly demonstrates, today it is much easier and calmer for mediocrity to live than for a creative, extraordinary colleague who has his own opinion and his own original, different point of view. Managers often try to get rid of such a creative and, therefore, not entirely predictable subordinate, since it is much easier to «negotiate» with a person who is not inclined to have his own opinion on a particular issue, as well as not distinguished by a special originality of mind and a tendency to generate new ideas.

The specifics of the teaching profession presupposes, in the future, the formation and development of the same qualities in students. Despite the numerous studies of creative competence available today, the questions, in fact, about specific methods and techniques for the formation of

creative competence among students in the process of studying at the university, remain very, very controversial.

We consider it necessary to emphasize that it is the research activity carried out both during academic and, to a much greater extent, during extracurricular time, that is the basis for the formation of creativity and creative competence of the future teacher [1; 11].

Taking into account modern approaches to the system of continuing education, implemented through the domestic concept of «education through life» and the rapid changes taking place in recent years in the field of educational technologies, due to the emergence and widespread distribution of various digital resources and relevant digital content, the widespread introduction and use of various kinds of gadgets in the educational process, it is extremely dangerous for a modern teacher to take a false position characterized by a belief in the sufficiency of one's own knowledge, as well as believing in an excess of necessary competencies, stopping at the achieved level of education, consoling yourself with the fact that «many do not know this either».

The system of additional professional education has become widespread and popular today, allowing a modern specialist not only to systematically and purposefully improve their qualifications, but also to master new types of activities, having successfully mastered the professional retraining program. An extremely important place in the designated process, especially in such a professional field of activity as pedagogical work, should be given to the formation and development of creativity, which is the core of the creative potential of the individual.

The teacher's creativity, which is an internal personal resource, allows him to successfully adapt in society and reach the peak of human needs (according to A. Maslow), which consists in personal self-actualization and, in addition, determines the competitiveness of the future teacher, his professional competence and its impact on efficiency and professional longevity [10], readiness to master innovations, to changes in the education system and society [6].

As a conclusion, we consider it necessary to emphasize that, regardless of the views that have already developed in recent decades on the nature, essence and significance of creative potential, especially if we are talking about purposeful professional training of a future teacher, the problem caused by the study of the phenomenon of «creativity», which is the central concept underlying the nature of human creativity, still attracts the attention of both domestic and foreign researchers. In the context of the digital transformation of the educational process and the entire education system as a whole, the problem of the formation and development of creativity in the future teacher becomes, as never before, extremely relevant and in demand.

Bibliography:

1. Bryakova, I. E. Formation of creative competence of students-philologists of pedagogical university / I. E. Bryakova. – Orenburg: OGPU, 2010. – 379 p.
2. Eremina, L. I. Formation of creativity of pedagogical university students in the process of social education / L. I. Eremina // Man and education. – 2010. – No. 2. – Pp. 129-132.
3. Zeer, E. F. The influence of the level of creativity on overcoming barriers to professional development of teachers / E. F. Zeer, L. S. Popova // Education and Science. – 2012. – No. 1. – Pp. 94-106.
4. Creativity as a key competence of a teacher / Edited by Prof. M. M. Kashapov, assoc. T. G. Kiseleva, assoc. T. V. Ogorodova. – Yaroslavl: Indigo, 2013. – 392 p.
5. Martishina, N. V. Formation and development of the creative potential of a teacher in the system of continuous pedagogical education / N. V. Martishina: Diss. ... doctor of pedagogical sciences. – Ryazan, 2009. – 383 p.
6. Morozov, A. V. On the question of the formation of creativity of a future teacher in the conditions of digitalization of education / A. V. Morozov // Social pedagogy in Russia. – 2022. – No. 6. – Pp. 21-25.
7. Morozov, A. V. Creativity as the basis of innovative activity and professionalism of a modern leader / A. V. Morozov // Psychology in economics and management. – 2014. – No. 1. – Pp. 125-129.

8. Morozov, A. V. Creativity of a high school teacher / A. V. Morozov // Higher education today. – 2004. – No. 3. – Pp. 64-68.
9. Morozov, A. V. Formation of creativity of a teacher in conditions of continuous education / A. V. Morozov. – M.: IGUME, 2003. – 192 p.
10. Morozov, A. V. The influence of professional competence of specialists on their efficiency and professional longevity / A. V. Morozov, L. E. Petrova // The human factor: problems of psychology and ergonomics. – 2011. – № 3-1. – Pp. 82-83.
11. Morozov, A. V. Professional recognition and personality assessment / A. V. Morozov, V. K. Potemkin. – St. Petersburg: Federal Tax Service, 2008. – 429 p.
12. Morozov, A. V. Distance educational technologies and their legal regulation / A. V. Morozov, A. Yu. Tereshchenko // Education and law. – 2020. – No. 3. – Pp. 262-267.
13. Ryndak, V. G. Formation of creativity of the future teacher in the study of pedagogical disciplines / V. G. Ryndak // Man and education. – 2014. – № 2 (39). – Pp. 4-9.
14. Sergeychik, L. I. Pedagogical conditions for the formation of creativity / L. I. Sergeychik // [Electronic resource] URL: [https://de.dstu.edu.ru / CDOSite/ConfEng/articles%5Carticle14.htm](https://de.dstu.edu.ru/CDOSite/ConfEng/articles%5Carticle14.htm) (accessed 27.12.2022).
15. Torshina, K. A. Modern studies of the problem of creativity in foreign psychology / K. A. Torshina // Questions of psychology. – 1998. – No. 4. – Pp. 123-132.
16. Usoltseva, V. V. Creativity as an integral part of the training of a competitive teacher in the system of higher professional education / V. V. Usoltseva, M. S. Sheikhova // Modern scientific research and innovation. – 2018. – № 6 (86). – P. 71.

УДК 316.613.43

TÜRKİYE'DE BAĞIMLI KİŞİLİK BOZUKLUĞU VE FLÖRT ŞİDDETİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kaldan Aydan

Universitatea de Studii Europene din Moldova

e-mail: aydanmdli@hotmail.com

Orcid.org/0000-0002-8120-2602

Abstract: Violence is a common social problem. Today, the significant increase in internet users has brought along an increase in social network users. For this reason, we have seen more often any violence to come to light. Some acts of violence result in death or severe psychological and physical trauma.

Dating violence is an important aspect of violence against women (masculine violence), which we frequently encounter in society and relationships. It is clear that dating violence will also affect the satisfaction gained from the relationship. It is expected that the personality structuring of the individual will determine the attitude of the person in the relationship and the satisfaction he will get from the relationship. It is thought that individuals with a dependent personality structure will not be affected by the satisfaction they get from the relationship despite the dating violence they are exposed to.

Dating violence is just one of the types of violence. It is indispensable to work on attitudes towards dating violence and the level of satisfaction they experience in their relationships and attitudes towards dating violence, to raise awareness and raise awareness of people. Persons subjected to dating violence should be aware of the situation they are exposed to and avoid possible death and severe trauma as a result of these acts of violence, and it is important for them to seek help from mental health professionals. Individuals with a dependent personality pattern may not perceive the violence they are exposed to in their romantic relationships as a threat, and their attitudes towards violence may be more positive than individuals who do not have a dependent personality pattern.

Keywords: dating violence, dependent personality.

Tanımlar

Temel kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır:

Bağımlı kişilik bozukluğu; Bağımlı kişilik bozukluğuna sahip bireyler başkalarına karşı aşırı derecede bağımlılık hissederler ve bir öz güven eksikliği temel özellikleridir¹.

İlişki doyumu; İlişki doyumu, bireylerin yaşamış olduğu romantik ilişkilerle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını ifade etmekle birlikte, ilişkiden sağladıkları memnuniyet düzeyini göstermektedir².

Flört şiddeti; Flört şiddeti, şiddetin kişilerarası türlerden biri olup, çiftlerin sözel, cinsel, duygusal ya da şiddet içeren davranışlar uygulamasına ve sosyal açıdan kısıtlamalar getirmesidir³.

Bağımlı Kişilik Bozukluğu

Yüksel'e göre bağımlı kişilik bozukluğunda genetik etkenlerin önemli olduğunu düşündüren bulguların var olduğu ve oral dönemle ilgili sorunların ileride bu kişilik bozukluğuna zemin hazırladığı bildirilmektedir [1, s.201]. Genç erişkinlik döneminde başlayan ve değişik şartlar altında ortaya çıkan, uysal bir yapıda olma, insanların kendisiyle ilgilenme ihtiyacını çok fazla hissetme, ayrılma korkusuyla insanların üstüne fazlaca düşme ile karakterize sürekli bir davranış örüntüsünün varlığı söz konusudur [2, s.43] Ainsworth, erişkinlikteki bağımlı özelliklerin temel belirleyicisinin bebeklik ve çocukluk dönemindeki deneyimlerinde köklere sahip olduğunu iddia etti [4, s.23]

En son psikodinamik tanı el kitabında-2 (PDM-2) bağımlı kişilik kavramı, olguları bir sürelik olarak değerlendirmekle başa çıkacak olan Kişilik Sendromları altında tanımlanmıştır. Bağımlı kişilik kavramı, yetişkin bireylerin çevresine aşırı bağımlılık ihtiyacı duymaları olarak tanımlanmaktadır. Kendilerini güçsüz ve zayıf hissederler, naif, iddialı olmayan, pasif ve kolayca ikna olma eğilimindedirler. Kendilerini değersiz hissedebilir ve öfke duyguları ile bağlantı kurmakta zorluk çekebilirler. Merkezi kaygıları ilişkilerini kaybetmek veya sürdürmektir. Kendileri hakkında patojenik inançları “yetersizim, muhtaç ve iktidarsızım” iken başkaları hakkında “diğer insanlar güçlüdür ve onların bakımına ihtiyacım var” şeklindedir. Bu kişilik yapılanmasına sahip bireylerin savunma mekanizmaları regresyon, ters çevirme, kaçınma ve somatizasyon üzerine toplanmaktadır⁷.

DSM-5'de, on kişilik bozukluğu bulunmaktadır ve bu on kişilik özelliklerine göre üç kümeye ayrılmıştır. A kümesi Paranoid, Şizoid ve Şizotipal kişilik bozukluklarından oluşmaktadır, bunlar tuhaf ve eksantrik kümedir. A kümesinde tuhaf düşünme ve deneyimler şizofrenide görüldüğünden daha hafif şiddetlidir. B grubu, davranışsal duygusal, dramatic ya da düzensiz kalıpları temsil eden Antisosyal, Borderline (sınırdaki kişilik), Histriyonik ve Narsisistik kişilik bozukluklarını içerir. C kümesi ise kaygılı ve korkulu küme; Çekingen kişilik bozukluğu, Bağımlı kişilik bozukluğu ve Obsesif Kompulsif Kişilik bozukluğunu kapsar. Bu bozukluklara sahip olan bireyler endişe ve sıkıntıya eğilimlidirler [7, s. 67]

Beck ve arkadaşlarına göre, (2003) bağımlı kişilik bozukluğu olan insanların karakteristik olarak başka kişilere aşırı derecede destek, rehberlik ve manevi ilgi görme ihtiyacı duydukları için o kişilere güvenirler. Bu eğilimler kişisel yetersizlik ve güçsüzlük inancı ile beslenir. [8, s. 342]

Bağımlı Kişilik Gelişiminde Rol Oynayan Etkenler

Bağımlı kişilik oluşumuna neden olan etmenler hakkında farklı yaklaşımlar ve düşünceler vardır. Psikanalistlere göre, oral dönem esnasında bireyin özerklik ve yeterlilik kazanmaması ile bağımlı kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre ise, bağımlı kişilik özelliklerinin oluşumu, otorite figürü tarafından yardım arama ve pasif tavırların ödüllendirilmesi ile arasında ilişki bulunmaktadır ve bağlanma kuramına göre, bağımlı kişilik özellikleri güvensiz bağlanmayla ilişkisi bulunmaktadır. [10, s.49]

Bağımlı Kişilik Bozukluğu Tanı Kriterleri

Bağımlı kişilik bozukluğu DSM-5'te kaygılı ve korkulu tip olarak kabul edilen C kümesi kişilik bozukluklarından yer almaktadır. C kümesine aittir. Kadınlarda erkeklere oranla daha sık rastlanılır, kişilik bozuklukların ise yüzde 2,5%'ini oluşturmaktadır [11, 324]. Erken ergenlikte başlayan,

aşğıdaki kriterlerden en az beşinin kişide varlığı ile kendini gösteren aşırı bakılma ihtiyacının olmasıdır.

DSM-5 Tanı Ölçütleri

Başka kişilerden aşırı derecede nasihat ve telkin almadan karar vermekte zorluluk.

Hayatının başlıca temel alanları için başkalarının sorumluluk almasına ihtiyaç duymak.

Desteklerini kaybetmek korkusu ile başka kişilerin fikirlerine ters düşmek konusunda zorluk yaşamak.

Öz güven eksikliği sebebiyle, kendi başına bir işe başlamakta veya iş yapmakta zorluk yaşamak.

Başkalarının destek ve onayını almanın bir yolu olarak hoş olmayan davranışlarda bulunmak.

Kendine bakamayacağına ilişkin aşırı korkusu yüzünden, tek başına kaldığında acizlik veya çaresizlik duygusu hissetmek.

Yakın bir ilişkisi bittiğinde hemen yeni bir ilişki kurmaya çalışmak.

Kendi kendine bakmak korkuları ile aşırı meşgul olmak[12, s.94].

Flört Şiddeti

Flört şiddeti şiddet türlerinden biridir, kişiler arası şiddet türlerinden biri olup, çiftlerin ilişkileri sırasında sözel, duygusal, cinsel ve fiziksel ya da şiddet içeren davranışlar uygulaması ve sosyal kısıtlamalar getirmesi olarak tanımlanabilir. Yakın duygusal ilişkilerdeki şiddet, şiddetin en yaygın tiplerinden birini oluşturur. Flört şiddetinin ortaya çıkmasında saldırganın bireysel problemleri ve aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri, sosyo-kültürel normlar ve aile yapıları da bu konuda sorumludur [13, s.73] Polat'a göre şiddetin amacı partnerin davranışlarını kontrol altına almak ve onun üzerinde bir baskı oluşturmaktır.

Son dönemlerde şiddet ve özellikle de flört şiddeti sıkça gündemde olmaktadır. WHO'nun 2005 yılındaki "Çok Ülkeli Kadın Sağlığı ve Aile İçinde Kadına Yönelik Şiddet Raporu"na göre; kadınlar arasında yaşam boyu fiziksel şiddet görme sıklığı %6-59 arasında saptanmış ve kadınların eşleri tarafından "yumruklanma", "tekmelenme", "silahla tehdit edilme" gibi ağır şiddet şekillerinin uygulanma sıklığı %4-49 arasında olarak bulunmuştur. Aynı çalışmada cinsel şiddet sıklığı ise; %6-59 oranında olduğu belirtilmiştir [12, s.109]. TÜİK (2016) verilerine göre; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2014'te yapmış olduğu araştırma sonucu Türkiye'de yaşamının herhangi bir evresinde partneri veya eşi tarafından fiziksel şiddete maruz kalan kadın sayısı %35,5'dir. Her 10 kadından 4'ü partneri tarafından fiziksel şiddete uğramıştır. Şiddet sadece fiziksel veya cinsel şiddet olarak algılansa da sözel ve duygusal şiddet türleri de vardır [13, s. 95] Flört şiddeti Birleşik Devletler ve dünyada çok önemli ve ciddi bir sorundur[14, 65]. Gençler arası yakın ilişkilerde şiddet psikolojik, fiziksel ve cinsel saldırganlık olmak üzere üç farklı biçimde ortaya çıkmaktadır. Genel olarak saldırganlığın sürdürülmesine yaşlanma ile bakacak olursak ilişkilerin %80'inde, fiziksel şiddetin yaş ilerledikçe sürdürülmesi %20 ila %30'unda gerçekleşir ve cinsel saldırganlığın yaş ilerledikçe sürdürülmesi %10 ila %20'inde meydana gelmektedir[15, s.301] Erkeklerin ve kadınların cinsel ilişki farklılıklarında çelişkili sonuçlar ortaya koyan araştırmalarla eşlik eden ilişkilerinde benzer saldırganlık oranları gösterip göstermediği konusunda çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Şiddet olgusunda, bireyler arası ilişkilerde birbirini anlamak, ikna etmek, anlaşmak ve çözüm üretmek yerine dayatmacı bir tutum göstermektir [16, s.65]. Fiziksel flört şiddetine örnek olarak; tırmalamak, vurmak, itmek, duvara sıkıştırmak, yakmak, boğmak, ısırarak, dövme, silahla yaralamak şeklindedir [17, s.503]. Offenhaur ve Buchalter'e (2011) göre duygusal flört şiddetine örnek olarak ise aşağılamak, sosyal ortamda küçük düşürücü davranışlar sergilemek ya da azarlamak gibi fiziksel bir temas içermeyen ancak karşısındaki kişiyi psikolojik olarak yaralayan ifadeleri barındırmaktadır[18, 22] Üçüncü boyut olan cinsel flört şiddeti davranışlarına örnek olarak ise tecavüz, taciz, doğum kontrolü ve kürtağı da içine alan geniş bir seksüel istismar davranışlar topluluğu olarak gösterilebilir[19,88].

Şiddet Çeşitleri ve Kısa Tanımları

Fiziksel Şiddet

Fiziksel şiddet, fiziksel yollar ile zarar vermek amacı ile yapılan ve sonucunda hasar oluşturması olarak özetlenebilir, yani fiziksel şiddet somut bir eylemdir ve somut bir hasar bırakır.

Физический шидет инсанларын беденінде каршы тарафтан йөнелтилен ачы веричи ве серт бир ейлемдир. Йтмек, текмеlemek, цисим фирлатмак, вурмак, сащ чекмек, физический баскы уйгуламак, йакмак gibi yollarla zarar verme бичимидир[20, 232].

Психологический Шидет. Психологический шидет, бир кйшнин баскасы тарафидан hedef сечилmesi ile башлауан ве о кйшиге гйнлерце veya aylarca devam eden бир перийотта, систематик шейilde салдырарак, кйшиге yardıma muhtaщ vaziyette биракан sosyal бир etkileшим olarak ifade edilir. Психологический шидете йрnek olarak кйчйк дйшйрйльме, dalga geщme, korkutma, tehdit etme, ашагылama verilebilir.[21, 67].

Синсель Шидет. Кйшнин рызасы харичинде она каршы yapılan тйм cinsel davranıшларын cinsel шидет olarak adlandırılır. Cinsel шидет dokunma ищermeyen cinsel faaliyetlerden tecavйze kadar uzanmaktadır[12, 33].

Экономический Шидет. Экономический шидет, bireyin ekonomik kaynaklarının ve parasının баскасы тарафидан kontrol ve tehdit etme amacı ile kullanılması olarak tanımlanabilir. Экономический шидет olarak bireyin чalıшmasına izin vermemek, ищ yerine gitmesini engellemek, sık sık ищ yerinde olay чыкармак, ekonomik kısıtlamalar getirmek йрnek olarak verilebilir[22, s.600].

Stalking (ısrarlı takip). Stalker (takip eden кйши) birbirini takip eden faaliyetlerde bulunan ve bu faaliyet zinciri бйтйн шейilde ele alındыгında, takip edilen кйшиде stresse, kaygıya, endiщeye veya rahatsızlıгa yol ачар. Faaliyetler zinciri ilk башларда rahatsız ya da huzursuz edici ancak hukuka uygun davranıшлар ile башлауып zamanla daha tehditkar ve tehlikeli бир hal alır ve йльмле sonучланabilecek davranıшlara дйнйшеbilir. Stalkinge йрnek olarak, fiziksel olarak takip etmek, кйшиге сйrekli бир шейilde izlemek, dijital yollar ile ısrarlı takipte bulunmak verilebilir[23, 135].

SONUЧ. Тйрkiye'de 18 ve 40 yaщ arası кйшiler йzerinde yapılan бир araщtırmaya гйре, cinsiyet deгищkeni ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldıгında flйрт шидетине йnelik tutumun cinsiyete гйре anlamlı бир farklılık гйстердеги, erkek bireylerin kadınlara гйре flйрт шидетине йnelik tutumlarının daha olumlu olduđu sonucuna varılmıщtır. Baгımlı кйшиллик йzelliklerine sahip bireylerin ve илищки доуымунун cinsiyete гйре anlamlı бир farklılık гйстермеддеги sonucuna varılmıщtır.

Baгımlı кйшиллик йzelliklerine sahip bireyler чalıшıp чalıшmama durumuna гйре farklılık гйстерmekte olduđu bulunmuщtır. Чalıшıp чalıшmama durumu incelendiгинде чalıшmıyorum шikkını ищaretleyen bireylerin daha fazla baгımlı кйшиллик йzellikleri гйстерmekte olduđu sonucuna ulaщılmıщtır.

Kaynakça:

1. Amerikan Psikiyatri Birliđi (2013) Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, 5. Baskı. DSM-5. (Чев. Ed.: E, Kйrođu). Ankara, Hekimler Yayın Birliđi, 2013
2. Fincham , F.D., Hall, J., Beach, S.R. (2006). Forgiveness in Marriage: Current Status and Future Directions. *Family Relations*, 55(4), 415-427.
3. Polat, O. (2017). Шидет. 2. Baskı. Seщkin Yayıncılık. Ankara.
4. Sйylemez, F. (2012). Bitlis Eren йniversitesi Sađlık Yйksekokulu ve Sađlık Hizmetleri Meslek Yйksekokulu йđrencilerinin Sigara Kullanma Durumlarının Baгımlı Кйшиллик йльщегиyle илищkisi. Bitlis
5. Kozak, E. D. (2019). The Relationship Balanced Intergration Differentation Model With Well-Being and Dependent Personalit Disorder Characteristics Mediated By Interpersonal Problems and Attachment. Bahщeщehir йniversitesi, İstanbul.
6. Lingiard, V., McWilliams, N. (Eds.). (2017). Psychodynamic Diagnostic Manual: PDM-2 (2nd ed.). New York, NY, US: Guildford Press.
7. Eskedal, G. A. (1998). Personality Disorders and Treatment: A Therapeutic Conundrum. *Journal of Adult Development*, 5(4), 255-260.
8. Overholser, J. C. (1991). The Socratic Method as a Technique in Psychotherapy Supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(1), 68-74.
9. Bornstein, R. F. (2001). Dependent Personality. The Disorders. 169-176.
10. Kйrođu, E., Bayraktar, S. (2010). Кйшиллик Bozuklukları. 2. Baskı. (s.7-150). Ankara: Hekimler Yayın Birliđi.

11. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, 5. Baskı. DSM-5. (Çev. Ed.: E, Köroğlu). Ankara, Hekimler Yayın Birliği, 2013
12. WHO, (2013). World Report on Violence and Health.
13. Aslan, D., Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Erdost, T., Temel, F. (2008). Ankara'daki İki Hemşirelik Yüksekokulunun Birinci ve Dördüncü Sınıflarında Okuyan Öğrencilerinin Flört Şiddetine Maruz Kalma, Flört İlişkilerinde Şiddet Uygulama Durumlarının ve Bu Konudaki Görüşlerinin Saptanması Araştırması. Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma Merkezi, Teknik Rapor.
14. Straus, M. A. (2008). Dominance and Symmetry in Partner Violence by Male and Female University Students in 32 Nations. *Children and Youth Service Review*, 30(3), 252-275.
15. Shorey, R. C., Cornelius, T. L., Bell, K. M. (2008). Behavior Theory Violence: A Framework for Prevention Programming. *Journal of Behavior Analysis of Victim Treatment and Prevention*, 1(4), 298-311.
16. Wekerle, C., Wolfe, D. A. (1999). Dating Violence in Mid-adolescence: Theory, Significance and Emerging Prevention Initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19(4), 435-456.
17. Foshee, V., Bauman, K., Rice, J., Wilcher, R. (2007). Typologies of Adolescent Dating Violence Identifying Typologies of Adolescent Dating Violence Perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(5), 498-519.
18. Yumuşak, A., Şahin, R. (2014). Flörtte Şiddete Yönelik Tutum Ölçeklerinin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 233-252.
19. Miller, E., Decker, M., Reed, E., Raj, A., Hathaway, J., Silverman, J. (2007). Male Partner Pregnancy-Promoting Behaviors and Adolescent Partner Violence: Finding From a Qualitative Study With Adolescent Females. *Ambulatory Pediatrics*, 7(5), 360-366.
20. Küçükeskici, B. (2019). Fiziksel Şiddetin Meşrulaştırılmasının ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumların Evlilikte Kadına Yönelik Fiziksel Şiddetin Meşrulaştırılması Üzerindeki Rolünün İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
21. Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2).
22. Riger, S., Krieglstein, M. (2000). The Impact of Welfare Reform on Men's Violence Against Women. *American Journal of Community Psychology*, 28(5), 631-647.
23. Doğan, R. (2014). Kadına Yönelik Bir Şiddet Türü Olarak Takip (Stalking) Kavramı ve Suçu. *Ankara Barosu Dergisi*, 2, 137-154.

CZU: 59.972

<https://orcid.org/0000-0002-5032-9993>

SECURITATEA PSIHOLAGICĂ A ADOLESCENȚILOR CU COMPORTAMENT AGRESIV

Losîi Elena,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
e-mail: lenadonica@yahoo.com
orcid.org/0000-0002-5032-9993

Abstract. This article bring forward an actual problem for our society: aggressivity. During the period of social change and deeply crises in society are increasing the behavioural deviation among children, the aggressiveness against others and against oneself. Today we are witnesses to growing of negative attitudes and behaviours among the rising generation. Aggressiveness is an integral dynamic characteristic that influence the activity and adaptability of adolescents. Also, an intense aggressiveness can be destructive. Excessive manifestation of aggressiveness can lead to negative

consequences. Adolescents ability to control his mood, to regulate his aggressiveness and behaviour in different situations is an important factor in his life and comfort, and also for others security. It determines his success in learning, in relationships with fellows and adults, and the success of personality through life time.

Keywords: adolescents, aggressiveness, hostility, guilt, psychological security

În perioadele de schimbări sociale și de profunde crize economice în evoluția societății se înregistrează o creștere considerabilă a devierilor comportamentale în rândul copiilor, a actelor cu violență și a agresivității îndreptată atât împotriva celorlalți cât și asupra sinelui. Cu aceste manifestări ne ciocnim zi de zi în cele mai diverse contexte: în familie, la serviciu, în transport, pe stradă, pretutindeni. Comportamentul agresiv a devenit o normă, o obișnuință în relațiile cu oamenii și nu rareori chiar un mod de afirmare în cadrul unei comunități. Într-un fel, agresivitatea în zilele noastre este prezentă. Însă pentru o societate care tinde să atingă un nivel sporit de bunăstare, care aspiră la cele mai înalte valori ale culturii, care încearcă să diminueze traumele unui trecut și a unei existențe subordonate regimului totalitar, pentru o asemenea societate (parte componentă a căreia suntem și noi), agresivitatea constituie acel flagel, acel factor eroziv care surpă din temelie orice tentativă de constituire a unei comunități prospere și neviolate [10]. Agresivitatea, rămâne una din cele mai neplăcute și mai dăunătoare forme de manifestare a comportamentului uman.

În prezent, comportamentul agresiv al copiilor și adolescenților a devenit una dintre cele mai stringente probleme. Cu regret, asistăm azi la o creștere a atitudinilor și comportamentelor negative în rândul generației în creștere. Agresivitatea este o caracteristică dinamică integrală care determină activitatea și adaptabilitatea unei persoane. Cu toate acestea, agresivitatea poate fi și distructivă. Manifestarea excesivă a acestei calități duce la consecințe negative. Capacitatea unui adolescent de a-și regla starea, de a-și controla agresivitatea, de a-și controla comportamentul în diverse situații este un factor foarte important pentru viața și confortul lui, dar și pentru securitatea celorlalți. Ea determină succesul său în învățare, în relațiile cu semenii și adulții semnificativi, precum și succesul personalității pe parcursul vieții sale.

Adolescența este perioada de dezvoltare a identității de sine a unei persoane și, în consecință, perioada de construire a unei relații de sine cu identitatea sa de gen. Asumarea unui anumit rol de gen „activează” procesul de autoreglare (inclusiv formarea motivației și a trăsăturilor psihologice) și monitorizarea propriului comportament și a comportamentului celorlalți în conformitate cu matricea rolului de gen. Fiecare rol de gen este însoțit de un anumit set de calități care sunt o reflectare a stereotipurilor existente de masculinitate și feminitate. Astăzi, în viață, există tot mai multe exemple de creștere a agresivității atât la băieți, cât și la fetele adolescente, și devine din ce în ce mai greu pentru societate să facă față acestei probleme [5].

Diferite aspectele ale comportamentului agresiv au fost studiate și reflectate în lucrările psihologilor R. Walters, A. Bandura, K. Lorenz, R. Baron, F. Rice, Z. Freud, I. A. Furmanov, D. Richardson, L. Șoitu, C. Hăvârneanu, C. Marian, S. Eftimie, B. H. Иванченко, С. Н. Ениколопов, П. Ковалев, А. Г. Асмолов și alții. Bazele metodologice ale analizei de gen în manifestarea agresivității au fost dezvoltate de: S. Bern, C. Bjerkvist, K. Dukes, A. Eagly, K. Lagerspetz, D. Farrington, K. West, D. Zimmerman, Т.А.Гурко,Е. Здравомыслова, А.Темкина, И.С.Клецина, Л.Попова, Л.П.Репина, Н.А.Челышева și alții. Principalele viziuni rămân a fi: poziția behavioristă care consideră ca agresivitatea reprezintă orice comportament care rănește sau aduce prejudiciu altuia, poziția neobehavioristă care abordează agresivitatea ca o intenție de a răni sau de a aduce prejudiciu altuia, și poziția cognitivistă, după care un comportament este considerat ca agresiv numai dacă este în același timp intențional și reprezintă o violare a normei care guvernează situația în care se produce.

Un factor foarte important în formarea unor relații confortabile între o persoană și lumea din jurul său este asigurarea securității sale. Analiza studiilor realizate de un șir de cercetătorii ruși (I. A. Baeva, G. V. Gracev, T. S. Kabacenko, O. E. Lebedeva, E. E. Sîmaniuk etc.) a scos în evidență faptul că eficiența procesului educațional depinde și de indicatorul siguranței psihologice oferite de mediul

educational, astfel încât o școală bună este cea care asigură siguranță, securitate psihologică, fără pericolul agresiunii, violenței, umilinței, insultelor etc. [12, 14].

Întrucât manifestările agresive sunt încorporate în realitatea noastră socială, acest fenomen este studiat pe larg, au fost propuse mai multe abordări ale studiului agresivității și agresiunii și au fost date diferite definiții ale acestor concepte. Să reflectăm asupra unora din ele. Conceptul „agresiune” provine din latinescul *agredi* care se traduce prin *a ataca*. L. Bender interpretează agresivitatea drept o activitate asociată cu autoafirmarea, conducând la o apropiere (înlăturare) de obiect [11]. E. Fromm și K. Horney au înțeles agresivitatea ca o reacție la o realitate ostilă. Potrivit lui E. Fromm, agresivitatea este acțiunile care pot dăuna unei persoane, unui grup sau animalelor. K. Lorenz interpretează agresivitatea ca o reacție umană, determinată biologic, care este concepută pentru „a proteja zona”. A. Bass, autorul unei tehnici de diagnosticare a reacțiilor ostile și agresive, definește agresivitatea ca un comportament care conține o amenințare sau dăunează altuia. Mitrofan susține că „agresivitatea este orice formă de conduită orientată cu intenție către obiecte, persoane sau către sine, în vederea producerii unor prejudicii, a unor răni, distrugerii sau daune” [10, p.14].

Din definițiile de mai putem concluziona că agresivitatea este un anumit comportament, acțiune, care poate fi îndreptată asupra obiectelor externe (pot fi o persoană, un grup de oameni, animale și chiar obiecte neînsuflețite) și asupra propriei persoane (autoagresiune). Deci, comportamentul agresiv este văzut ca o formă de răspuns la diverse situații nefavorabile din punct de vedere fizic sau emoțional care pot provoca stres, frustrare, anxietate și, în special, agresivitate și agresivitate față de sine și față de ceilalți.

Comportamentul agresiv continuă să existe chiar dacă societățile au evoluat și nivelul de civilizație tinde spre limita superioară. Realitatea de astăzi demonstrează că fenomenul dat are o cauzalitate multiplă și că este nevoie de studierea acestuia din cât mai multe perspective. În literatura de specialitate există multe teorii explicative ale comportamentului agresiv. Fiecare teorie prin prisma căreia este abordat actul agresiv aduce o nouă viziune asupra acestuia sau le completează pe cele deja existente.

În condițiile societății moderne și schimbărilor atitudinilor morale și valorice, numărul adolescenților cu comportamente antisociale a crescut semnificativ, motiv pentru care problema prevenirii comportamentului antisocial la adolescenții este foarte acută. Agresivitatea în adolescență este de obicei asociată cu probleme de adaptare socială și este privită ca o formă de protest împotriva neînțelegerii adulților, în lipsa de îngrijire și atenție din partea celor dragi. Conflictul între generații se acutizează în perioada adolescenței considerată o perioadă de criză, în care problemele sunt supradimensionate. În adolescență, agresivitatea reprezintă o problemă benignă, cel mai adesea, tulburările de comportament dispar odată cu sfârșitul acestei perioade. Modul în care este depășită această perioadă dificilă, urmările ei depind în mare măsură de sprijinul celor care fac parte din mediul adolescentului: familia, prietenii, școala, comunitatea [4, p. 10].

Astfel, tema comportamentului agresiv rămâne a fi una actuală și necesită implicare. În acest scop ne-am propus să studiem particularitățile manifestării comportamentului agresiv la adolescenți, comportament care afectează securitatea lor psihologică și a celor care interacționează cu ei. În studiu au participat 96 adolescenți din clasele a IX-a și a XI-a cu vârsta cuprinsă între 15,5 – 17,5 ani din municipiul Chișinău, care au răspuns la cele 75 de afirmații de la chestionarul de diagnosticare a agresivității (Buss-Durkey Inventory), elaborat de A. Bass și A. Darkey pentru a diagnostica reacțiile agresive și ostile [9].

Pentru a determina particularitățile comportamentului agresiv la adolescenți am aplicat *Chestionarul Bass-Durkey*. Frecvența rezultatelor cu privire la comportamentele agresive ale adolescențioresse prezentată în figura 1.

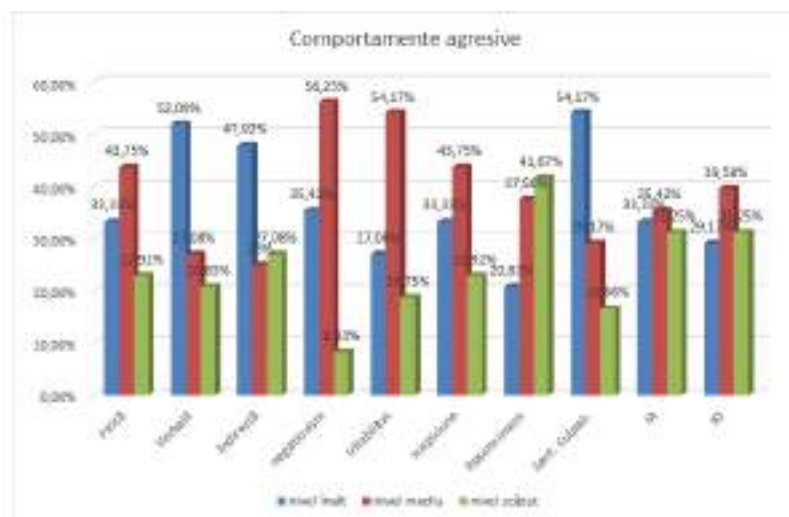


Fig.1. Frecvența rezultatelor cu privire la comportamentele agresive ale adolescenților (Chestionarul Bass-Durkey)

Datele obținute atestă că la *agresivitatea fizică* la nivel înalt s-au deosebit 33.33% (32 persoane), la nivel mediu - 43.75% (42 persoane) și la nivel scăzut -22.92% (22 persoane). Nivelul înalt și mediu îl reprezintă un număr suficient de mare de adolescenți. Agresivitatea verbală se manifestă: la nivel înalt 52.09% (50 persoane), la nivel mediu - 27.08% (26 persoane) și la nivel scăzut -20.83% (20 persoane). Nivelul înalt caracterizează peste jumătate din numărul total de adolescenții din lotul experimental. Agresivitatea indirectă indică: la nivel înalt 47.92% (46 persoane), la nivel mediu - 25% (24 persoane) și la nivel scăzut -27.08% (26 persoane). Deasemenea, predomină nivelul înalt.

La *negativism* rezultatele se prezintă astfel: la nivel înalt 35.42% (34 persoane), la nivel mediu - 56.25% (54 persoane) și la nivel scăzut -8.33% (8 persoane). Putem observa că predomină nivelul mediu.

Scala *iritabilitatea* se caracterizează prin: nivel înalt 27.08% (26 persoane), nivel mediu - 54.17% (52 persoane) și nivel scăzut - 18.75% (18 persoane). Putem observa că predomină nivelul mediu. La *Suspiciune* adolescenții au înregistrat: nivel înalt 33.33% (32 persoane), nivel mediu - 43.75% (42 persoane) și nivel scăzut - 22.92% (22 persoane). La această variabilă predomină nivelul mediu. Comportamentul adolescenților bazat pe resentiment se prezintă cu următoarele frecvențe: nivel înalt 20.83% (20 persoane), nivel mediu - 37.5% (36 persoane) și nivel scăzut - 41.67% (40 persoane). Se deosebește nivelul scăzut. La sentimentul culpabilității adolescenții au dovedit: nivel înalt 54.17% (52 persoane), nivel mediu - 29.17% (28 persoane) și nivel scăzut - 16.66% (16 persoane). Cea mai mare parte din adolescenții cercetați au demonstrat un nivel înalt, mai mult de jumătate.

Mai accentuate la adolescenți au fost identificate următoarele tipuri de reacții agresive: sentimente de vinovăție, agresivitatea verbală și agresivitatea indirectă. Acest lucru sugerează că adolescenții sunt mai susceptibili de a avea o combinație de frică, auto-agresiune (pedeapsă pe care o persoană o are față de sine) și protecție împotriva acestei agresiuni interne. Precum și o formă simbolică de agresiune sub forma producerii unui prejudiciu psihologic, folosind predominant componente vocale (strigăt, schimbare de ton) și verbale ale limbajului (atac, insulte etc.) și acțiuni agresive prezentate într-o formă ascunsă, deghizată. Ele sunt îndreptate indirect către o anumită persoană (grup, coleg, normă culturală, principiu moral, dogmă religioasă etc.) - o adevărată victimă a agresiunii.

Mai puțin pronunțate sunt: agresiunea fizică, care se exprimă prin folosirea forței fizice împotriva altei persoane; iritabilitate, care se manifestă în disponibilitatea pentru manifestarea sentimentelor negative. Mai puțin evidente sunt excitare (irascibilitate, grosolanie), resentimentul, manifestat prin invidie și ura față de ceilalți pentru acțiuni reale și fictive, negativismul care este un comportament de opoziție de la rezistența pasivă la lupta activă împotriva obiceiurilor și legilor

stabilite. Iar ultimul, cel mai puțin pronunțat, este un indicator precum suspiciunea, care variază de la neîncredere și prudență față de oameni până la credința că alți oameni plănuiesc și fac rău.

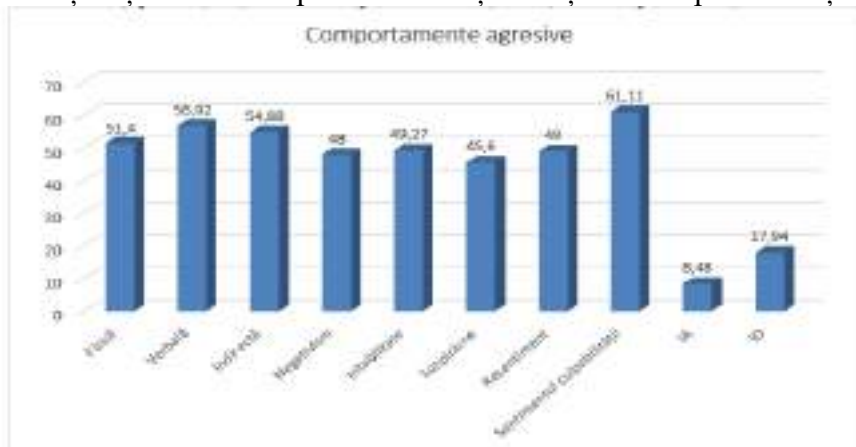


Fig. 2. Mediile cu privire la comportamentele agresive ale adolescenților (Chestionarul Bass-Durkey)

Capacitatea adolescentului de a-și regla starea, de a controla agresivitatea, de a-și controla comportamentul în diverse situații este un factor foarte important pentru viața lui și confortul celor din jur. Aceasta determină succesul său în învățare, în relațiile cu colegii și adulții semnificativi, precum și succesul individual, lucru important, ținând seama de problemele ce țin de identitatea acestuia, ca formațiune psihică nouă a acestei vârste.

Cu toate acestea, trebuie să cunoaștem că agresivitatea poate fi și distructivă. Manifestarea excesivă a acestei calități duce la consecințe negative. Comportamentul unui adolescent în societate depinde de situație și personalul său calități pe care le va arăta, reacționând la ea. Calitățile personale ale unei persoane se formează în situația socioculturală în care crește. Precum și comportamentul lui depinde de cât de dezvoltată este sfera lui emoțională, pe calitățile, interesele, înclinațiile sale individuale.

Adolescenții care se caracterizează prin comportament agresiv, au adesea și caracteristici psihologice precum: o tendință de rivalitate într-o situație conflictuală, un nivel scăzut toleranță comunicativă, nivel scăzut de acceptare a celorlalți. Cei cu agresivitate crescută folosesc mecanisme compensatorii și mecanisme de reducere a semnificației problemei, până când o părăsesc. Adolescenți cu un nivel mediu de agresivitate folosesc agresivitatea ca modalitate de autoafirmare. Și la adolescenții cu nivelul de agresivitate scăzut pot fi asociate reacțiile agresive caracteristici ale sferei emoționale, reacții emoționale la realitatea înconjurătoare.

O analiză minuțioasă a rezultatelor obținute în urma studiului experimental ne conduce spre ideea că pentru adolescenții de azi este specific manifestarea comportamentului agresiv, comportament care reprezintă niște acte de comportament ieșite din contextul tuturor regulilor prosociale, care nu au nici o compatibilitate cu ideile de corectitudine sau echitate. Studiul empiric ne permite să facem următoarele concluzii: comportamentele agresive la adolescenți se manifestă diferit. Mai accentuate la adolescenți au fost identificate următoarele tipuri de reacții agresive: sentimente de vinovăție, agresivitatea verbală și agresivitatea indirectă. Agresivitatea provoacă vulnerabilități fizice și morale copiilor, cauzându-le stări de tensiune, frică, depresie. Este de fapt un comportament de diminuare a libertății copilului. Bolboceanu A. menționează că „oamenii se simt în securitate psihologică atunci când nu le este amenințat Eul, imaginea proprie, nu sunt criticați cu răutate, când există condiții de viață necesare pentru echilibrul sufletesc și dezvoltare. Oamenii au trebuința de conservare a imaginii pozitive a Eu-lui, tendința de a avea succes, trebuința de comunicare sinceră, nevoia de atenție, bunăvoință și încredere din partea celorlalți” [2, p.48]. Comportamentele agresive pot ofensa demnitatea adolescentului în așa mod acesta încât acesta să rămână rănit, traumatizat pentru tot parcursul vieții.

Așa cum au demonstrat cercetările, unul din principalele motive pentru care adolescenții aleg sau nu să practice astfel de comportamente depinde foarte mult de relația pe care aceștia o au cu

familia. Familia și contextele școlare reprezintă cele mai importante contexte sociale pentru dezvoltarea și adaptarea psihosocială în perioada adolescenței. Calitatea relațiilor adolescentului cu părinții, covârșnicii, profesorii influențează și chiar poate determina modul în care adolescentul se autopercepe în relația cu alții, precum și atitudinile și comportamentele acestuia [4, p. 195]. Dar agresivitatea adolescentului se manifestă și dincolo de mediul familia, în școală. În mediul școlar cauzele pot fi multiple: frustrarea elevului prin notă, structura școlară inadecvată, comunicare deficitară etc.

Deci, în concluzie putem spune că problema agresivității este actuală, în special în manifestarea ei la adolescenți, iar factorii care o generează sunt numeroși. Rolul important în formarea personalității copilului îi revine familiei. Primele lecții de viață și de comportament social sunt observate și însușite acasă, în familie [4, p.10]. Rolul părinților este acela de a-i oferi copilului un model și direcția de urmat în viață. Bunătatea și compasiunea se învață și se deprind în primul rând acasă, în urma „lecțiilor” pe care le „predau” adulții, precum și prin imitarea unor comportamente pe care copiii le observă la părinții sau frații lor mai mari. Un copil agresiv, ca oricare altul, are nevoie de afecțiune și ajutor din partea adulților, deoarece agresivitatea lui este, în primul rând, o reflecție a disconfortului intern, a incapacității de a răspunde în mod adecvat la evenimentele din jurul său. Prin urmare, psihologii ar trebui să-i ajute pe adolescenți, să-i învețe să-și gestioneze emoțiile. După cum menționează Eftimie S. „depășirea cu succes a problemelor de control al agresivității la vârsta adolescenței depinde, în mod direct, de pregătirea profesională și psihopedagogică a cadrelor didactice, de educarea actualilor și a viitorilor părinți, de colaborarea cu instituțiile abilitate să ofere protecție socială celor aflați în situație de risc necesare prevenirii și gestionării unor situații conflictuale atât în școală, cât și în afara ei (dezvoltarea inteligenței emoționale, a autocontrolului, cunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți, gestionarea eficientă a relațiilor interpersonale, negocierea și soluționarea conflictelor)” [4, p. 202].

Proiectul de cercetare „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, cu cifrul nr. 20.80009.0807.31.

Bibliografia:

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței: Manualul Blackwell*. Iași: Polirom, 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303- 8-1
2. BOLBOCEANU, A. Stările afective ale elevilor și securitatea psihologică. În: *Univers Pedagogic*. 2014, nr. 1, pag. 47-52
3. ENEA, V. *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*. Iași: Polirom, 2019. 704 p. ISBN 978-973-46-6358-3
4. EFTIMIE, S. *Agresivitatea la vârsta adolescenței*. Iași: Institutul European. 2014. 254 p. ISBN 978-606-24-0080-4
5. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării, o abordare psihometrică*. Iași: Polirom. 2015. 344 p. ISBN 978-973-46-5627-1
6. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 832 p. ISBN 978-973-707-414-0
7. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 312 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
8. PETERMANN, U. *Program terapeutic pentru copiii agresivi*. Cluj Napoca: Editura RT, 2006. 34 p.
9. LOSÎI, E. *Psihodiagnoza agresivității*. Chișinău: UPS I. Creangă, 2016. 135 p. ISBN 978-9975-46-269-3
10. MARIAN, C. *Agresivitatea în școală*. Cluj-Napoca: Editura Limes. 2011. 267 p. ISBN 978-973-726-635-4.
11. ȘOITU L., HĂVĂRNEANU C. *Agresivitatea în școală*. Iași: Ed. Universitarie 2001. 240 p. ISBN 973-611-168-7

12. БАЕВА, И. А. *Психологическая безопасность в образовании*. Монография. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с. ISBN 5-94033-148-3
13. СЕМЕНЮК, Л.М. *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции* - Воронеж, 1996. 96 с. ISBN 5-89395-003-8
14. ЧИРКИНА, С.Е., АХМЕРОВ, Р.А., БАЖИН, К.С., ЦАРЕВА, Е.В. *Основы формирования психологически безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие*. Казань: Издательство «Бриг», 2015. - 136 с. ISBN 978-5-98946-157-8

CZU:159.9

SEMNIFICAȚIA JOCULUI ÎN DEZVOLTAREA COPIILOR CU CES

Plătică Adina -
conf. univ., doctor în psihologie,
Universitatea de Stat din Taraclia
"Gr. Țamblac" or. Taraclia, RM
platica1980@yahoo.com

Summary: The article analyzes the significance of play in the development of children with SEN (Special Educational Needs) in the process of inclusive education. In the article, the concept of game activity is given, the theories of game activity, the classification of game activity and the stages in the development of game actions are described. The article focuses on the importance of games on the development of the child with SEN and gives examples of games for the learning of children with SEN.

Keywords: inclusive education, games activity, exercise games, symbolic games, rule-based games.

Copiii cu CES au diferite deficiențe, care le afectează dezvoltarea generală și îi împiedică să ducă un mod de viață complex. Starea de sănătate face dificilă pentru acești copii participarea la programul educațional în afara unor condiții speciale de predare și formare, totuși sarcina primordială în educația incluzivă este de ai pregăti pentru o viață independentă, ceea ce necesită o muncă suplimentară.

În organizarea educației acestor copii, un rol special îl joacă metodele speciale care vizează depășirea tulburărilor de dezvoltare și care îi permit să se angajeze în activități cognitive. În prezent, psihologia consideră jocul ca metodă de învățare, formare și educare a copiilor de vârstă preșcolară și primară. Jocul fiind una dintre formele de instruire cu o influență majoră a adultului asupra copilului. Jocurile de corecție și dezvoltare joacă un rol primordial în procesul de formare și educație a copiilor cu CES. Conform acestui concept, activitatea de joc este cea mai importantă metodă de a include copiii în munca educațională. Jocul are două scopuri: unul este educațional, monitorizat de un adult, iar celălalt este de relaxare, pentru care copilul și acționează. Este important ca aceste două obiective să se completeze reciproc și să asigure asimilarea informației.

În joc se formează trăsăturile de personalitate care nu se pot forma în alte tipuri de activitate, menționează D.B. Elkonin [1]:

- în joc, se formează nevoile sociale de bază, apare nevoia de activitate semnificativă din punct de vedere social;
- există o posibilitate de tranziție la o poziție nouă, la un punct de vedere nou și ajută la dezvoltarea tuturor procese cognitive;
- se formează comportamentul arbitrar, controlat nu de situația actuală, ci sensul general al activităților, regulilor și normelor de comportament.

Conform teoriei lui J. Piaget [2] activitatea de joc constă în asimilarea a ceea ce funcționează pentru sine, fără nici un efort de acomodare. Jocul îndeplinește pentru toate vârstele funcții

psihologice complexe, funcții educaționale, printre care: asimilarea comportamentelor, acumularea de experiență și informații, funcții de dezvoltare fizică prin antrenament sau menținere a capacităților fizice, funcții sociale în dezvoltarea relațiilor sociale.

În teoria propusă de Выготский Л.С. [4], activitatea de joc este considerată un factor de dezvoltare generală. Выготский crede că jocul îi oferă copilului posibilitatea de a exersa și de a opera cu abilități pe care nu le-a stăpânit încă. Dânsul descrie o zonă de dezvoltare proximă, în care copilul practică acum ceea ce va învăța mai târziu. Zona de dezvoltare proximă reprezintă de fapt diferența dintre nivelul actual de dezvoltare al copilului, pe care acesta îl poate atinge prin exercițiile individuale sau prin alți copii (cu condiția ca acești copii să stăpânească deja nivelul pe care copilul dorește să-l atingă) sau adulți.

O altă teorie, care subliniază și potențialul de învățare al jocului, este cea a lui Jerome Bruner [3]. Psihologul american consideră jocul drept principalul mijloc de achiziții cognitive sau abilități fizice. Activitatea de joc se bazează pe experimentarea unor acțiuni mici, care ulterior vor fi combinate cu o abilitate complexă de nivel superior.

Potrivit lui J. Piaget [2], există trei categorii de jocuri:

- Jocuri de exerciții – manipulare, explorare, distragere a atenției – ele se bazează pe fenomenul imitației (datorită dorinței de imitare a adultului, copilul încearcă și reușește să mănânce singur, de exemplu);

- Jocuri simbolice – funcția principală a acestui tip de joc constă în acumularea de noi experiențe necesare copilului pentru a se adapta la condițiile din ce în ce mai variate ale mediului social în care își exercită existența;

- Jocuri bazate pe reguli ca modalități de relaxare, eliberare.

J. Piaget face această clasificare în funcție de gradul de complexitate și le ierarhizează în ordinea evoluției lor ontogenetice, fiind propuse și trei momente principale ale desfășurării activității de joc. Primul este cel care corespunde stadiului senzoriu-motor al dezvoltării, etapă în care practicarea și controlul mișcărilor, explorarea prin observație și manipulare este esențială. Jocul constă în manipulări repetitive menite să producă mișcarea în sine. Această etapă poate fi numită învățarea jocului prin exercițiu. Etapa următoare este jocul simbolic și coincide cu etapa preoperațională. Jocul în sine, câmpul de interferență pentru interese cognitive și afective, apare printr-o culminare a jocului simbolic. Apoi copilul va evolua în direcția jocurilor de construcție și a jocurilor cu reguli, care marchează o obiectivare a simbolului și sociabilitatea Eului. Jocul cu reguli este a 3-ea etapă care caracterizează stadiile operaționale. Dezvoltarea cognitivă este cea care îi oferă copilului posibilitatea de a folosi regulile și procedurile jocului [3].

Cercetătoarea rusă, Е.В. Зворыгина [6] identifică două etape în dezvoltarea acțiunilor de joc la copii:

- etapa de cunoaștere - se caracterizează prin faptul că acțiunile copilului cu jucăriile sau cu alte obiecte sunt de natură manipulativă;

- etapa de manipulare - se caracterizează prin faptul că, stăpânind acțiunile asociate cu proprietățile fizice ale obiectelor (ciocănirea, aruncarea, mișcarea, rostogolirea, etc.), copiii încep să folosească obiectele ca instrumente, afișând în joc nu doar proprietățile lor fizice, dar și scopul social (rostogolește o mașină, alină păpuși, mângâie animale, construiește din cuburi etc.). În această etapă, există o tranziție de la afișarea acțiunilor individuale la crearea de scene simple de zi cu zi (hrănire, tratament, construirea unei case etc.).

În educarea copiilor cu CES, o sarcină importantă pentru toți specialiștii este dezvoltarea jocului ca activitate, precum și utilizarea calitativă a acestuia pentru dezvoltarea tuturor proceselor cognitive și sociale. În acest sens P.И. Жуковская [5] a identificat o serie de criterii pentru un joc valoros din punct de vedere educațional:

- prezența ideologiei și conținutului științific adecvat vârstei copiilor, cerințelor individuale;
- dovada inițiativei și creativității care evocă bucuria de a învăța și de a crea;
- formarea relațiilor bune pe bază de prietenie, asistență reciprocă, bunăvoință.

În educația incluzivă, este important să se țină seama de trăsăturile dezvoltării jocului în ontogeneză, de specificul lui în diverse tulburări, precum și de aspectele legate de starea generală a copilului. Impactul jocului asupra dezvoltării copilului cu CES este enorm:

- activitatea de joc contribuie la dezvoltarea proceselor cognitive la copiii cu CES.
- în condițiile jocului, copiii își amintesc mai bine situația și regulile de joc. Activitatea de joc are un impact constant asupra dezvoltării gândirii copilului.
- în joc, copilul învață să acționeze cu obiectele de substituție. Obiectul de substituție devine un suport pentru gândire.
- jocul de rol este esențial pentru dezvoltare imaginației. În joc, copilul se familiarizează cu comportamentul și relațiile adulților care devin un model pentru comportamentul lui.
- în joc se dezvoltă și alte abilități ale copilului. La început activitatea de desen, de exemplu, este strâns legată de joc. Desenând, copilul cu CES dezvoltă un anumit scenariu imaginativ.
- tot în timpul jocului începe să prindă contur și activitate de învățare, care devine ulterior activitatea de bază. Copilul cu CES începe să învețe jucându-se - tratează învățarea ca un fel de joc de rol, cu anumite reguli.

Jocul de rol, potrivit lui D.B. Elkonin [1], este un fel de trăire a unui copil într-o societate de adulți. Originalitatea constă în condițiile de desfășurare a jocului, însă sensul activității desfășurate de copil este real. Copiii preiau roluri adulților, creează o situație socială, modelează activitatea celor maturi: semnificația acestora, motivele, sarcinile, normele de conduită și relațiile lor interpersonale. Orice rol conține reguli, conform cărora copilul își subordonează comportamentul. Din punct de vedere emoțional copilul privind spre viitor, anticipând poziția în societate, începe să reprezinte sensul activității umane, efectuate pentru o anumită persoană sau grupuri de oameni. Pe lângă rolul jucat, în acest tip de joc copiii intră în relații colective reale: relații de cooperare, relații de subordonare, relații de ajutor. Este important să menținem și să consolidăm aceste relații necesare vieții sociale.

Un alt tip de joc care poate fi folosit pe larg în cazul copiilor cu CES fiind jocurile de imitație. La început sub forma jocului elementar de a imita (ex.: prefacerea că spălăm rufe), apoi sub forma jocului imitativ al mediului social, de obicei al adulților sau al fraților, atât în prezența cât și în absența lor se pregătește de viitorul joc simbolic) duc la dezvoltarea armonioasă a copilului. Imitația funcționează ca un catalizator creativ, copilul preluând în comportamentul său comportamentele umane simple la care a fost martor.

Mai putem folosi jocul diferențiat în funcție de sex, datorită obiectelor cu care este înconjurat copilul și a directivelor educative exercitate. Astfel, fetițele vor prefera să se joace cu păpuși, obiecte care imită vesela de bucătărie. Însă, indiferent de preferințe, copiii cu CES practică jocul centrat pe sine, de unul singur. Această caracteristică este determinată de imposibilitatea cognitivă de a urmări, reținând acțiunile desfășurate de mai multe persoane în același timp, imposibilitatea de a-și corela acțiunile, interesele, dorințele și intențiile cu cele ale altor copii, din cauza îngustării și lipsei de dezvoltare a unor capacități psihologice și fiziologice. Mai târziu, odată cu dezvoltarea calitativă a sistemului psihic, va apărea posibilitatea psihologică și informațională de a practica jocul în colectiv.

Jocurile muzicale contribuie la educația estetică și la dezvoltarea creativității copiilor cu CES, ajută la formarea vorbirii, precum și dezvoltarea abilităților motorii, percepției auditive și atenției.

Este bine știut că la copiii cu CES, formarea funcțiilor senzoriale sunt întârziate. Cu ajutorul senzațiilor tactile copiii cu CES percep lumea din jurul lor mai complet și mai informativ. În acest context este foarte util jocul cu apa, nisipul și alte materiale naturale, deoarece astfel de activități nu numai că îi atrag, dar și le dezvoltă senzațiile tactile, ajută la ameliorarea tensiunii emoționale.

Dezvoltarea senzațiilor tactile la copii cu CES se desfășoară în mai multe etape și se folosesc diferite jocuri și jucării. Un mijloc eficient de a dezvolta senzații tactile poate fi:

- cartea tactilă. Paginile din această carte sunt prezentate sub formă de șireturi, elemente de fixare, nasturi, cârlige. De asemenea, într-o astfel de carte te poți întâlni cu diferit materiale și țesături.

Copiii sunt întotdeauna interesați să se joace cu cărțile tactile care dezvoltă nu numai abilitățile motorii fine, ci și vorbirea;

• jocurile cu nisip. Jocurile cu nisip dezvoltă abilitățile motorii fine, coordonarea mișcărilor. Jucându-se cu nisipul, copiii își activează imaginația, își demonstrează abilitățile creative;

• mingile cu țepi. Mingile cu țepi sunt indispensabile pentru dezvoltarea senzațiilor tactile. Copiii cântă sau pronunță o poezie și în același timp efectuează mișcări cu mingea. Astfel de jocuri dezvoltă, de asemenea, vorbirea și ritmul;

• jocul "săculețul minunat". Acest joc permite copiilor să identifice diverse obiecte sau jucării prin atingere. Pentru a dezvolta senzațiile tactile, putem propune pentru recunoaștere: mazărea, fasolea, scoica, buretele, creionul, etc.

De o importanță deosebită în educația incluzivă o au jocurile didactice care vizează dezvoltarea proceselor cognitive superioare (vorbirea, gândirea, atenția, memoria, imaginația).

Jocul, în sine, în ciuda tuturor avantajelor sale, fără participarea activă a unui adult, nu poate educa și dezvolta copilul. Copilul cu CES are nevoie de ajutorul constant al adulților în toate etapele dezvoltării sale. Pentru ca activitatea de joc să fie cât mai utilă trebuie de respectat câteva condiții importante:

- selectarea materialului de joc ținând cont de dizabilitatea, vârsta și abilitățile copilului;
- legătura conținutului jocului cu sistemul de cunoștințe al copilului, trecerea treptată de la ușor spre complicat;
- trebuie să se țină cont de principiul schimbării activităților (jocurile liniștite alternează cu cele active);
- conformitatea jucăriilor și materialului auxiliar cu cerințele de igienă și siguranță.

Bibliografie:

1. Elkonin D.B. Psihologia jocului. Didactica și Pedagogia, 1980. - 336 p.
2. Piaget J., Psihologia copilului, Editura Cartier, București, 2011. - 160 p.
3. Sion G. Psihologia vârstelor. Editura Fundației România de Mâine, 2003. - 256 p.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Перспектива, 2022.- 224 с.
5. Жуковская Р. И. Творческие ролевые игры в детском саду. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 159 с.
6. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей: Пособие для воспитателя дет. сада. - М.: Просвещение, 1988. - 96 с.

CZU: 159.9

<https://orcid.org/0000-0001-7476-241X>

orcid id: 0000-0002-1775-6344

FOLOSIREA HIPNOZEI CLINICE IN TERAPIA TULBURARILOR ANXIOS- DEPRESIVE ȘI ADICȚIILOR

Florin Marius Voicu

Doctorand în Psihologie

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

email: fvoicu78@yahoo.com

orcid id: 0000-0001-7476-241X

Jana Racu,

dr. habilitat în psihol., prof. univ.,

USM, Chișinău, RM,

e-mail: racujana6@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1775-6344

Abstract. The research includes the therapeutic approach to depressive, anxiety, and behavioral disorders, by describing a representative case of the mentioned pathologies.

The cognitive hypnosis model developed by Assen Alladin has significant results in the practice of psychotherapy and can be used in conjunction with the Motivational Interview to increase intrinsic motivation in the direction of changing patients' lives.

Keywords: Clinical hypnosis, depression, anxiety, addiction psychotherapy, motivational interview

Introducere. „Hipnoza este o stare de conștiență care implică atenție concentrată și reducerea sensibilității periferice, caracterizată printr-o capacitate sporită de răspuns la sugestie.” [1].

„Transa hipnotică poate fi definită, în scopul conceptualizării, drept o stare de conștientizare crescută și sensibilitate la idei.” [2]. Hipnoza nu este o terapie în sine, ea poate fi considerată ca un set de tehnici pe care un terapeut specialist le poate utiliza pentru a duce la schimbare.

Hipnoterapia implică accesarea unei stări de conștiință modificată folosind concentrarea și sugestia, cu scopul vindecării minții și corpului.

În timpul transei, pacientul funcționează simultan pe mai multe niveluri de cunoaștere; se produce fenomenul de disociere numit „observatorul ascuns” care este martor la experiențele sugerate ale transei. Ernest Hilgard, psiholog american și cercetător în domeniul hipnozei, cunoscut pentru teoria sa, a „observatorului ascuns”, evidențiază că o persoană hipnotizată se observă pe sine cu atenție și detașare atunci când este sub efectul inducției hipnotice [3].

Cercetările lui Michael Yapko evidențiază că hipnoza îmbunătățește terapia [4].

1. Modele teoretice relevante:

Modelul cognitiv comportamental în folosirea hipnozei clinice a fost dezvoltat de către cercetătorul canadian Assen Alladin. Modelul integrează hipnoterapia și abordarea cognitiv comportamentală în tratamentul cu succes al tulburărilor anxios-depresive [5].

În transa hipnotică, imageria poate fi folosită pentru următoarele obiective: desensibilizare sistematică, restructurarea proceselor cognitive pe nivele diferite de conștientizare sau conștiință, regresie pentru explorarea trecutului, concentrare asupra experiențelor pozitive.

Depresia și anxietatea se asociază frecvent cu Tulburările Somnului. Insomnia este cea mai frecventă tulburare a somnului asociată cu depresia. Persoanele care suferă de insomnie acuză: dificultăți când trebuie să adoarmă, întreruperi ale somnului pe timpul nopții, somn neodihnit ce produce distres și afectează activitatea socială sau alte domenii importante de funcționare. Deseori insomnia precedă depresia.

Intervențiile utilizate în prezent pentru tratarea insomniei legate de depresie, se încadrează în două categorii generale: medicamente (farmacologice) și psihoterapie.

Intervențiile psihoterapeutice pentru insomnia asociată cu depresia se centrează pe:

- îmbunătățirea igienei somnului: eliminarea comportamentelor și condițiilor de mediu ce pot afecta somnul;

- reducerea anxietății în privința somnului;

- corectarea percepțiilor eronate despre somn;

Utilizarea hipnozei în tratarea insomniei și tulburărilor de somn a fost descrisă în numeroase studii de caz și rapoarte clinice. Hipnoza poate fi de folos în psihoterapie atunci când este folosită ca un mijloc de dezvoltare a abilităților pacientului [6]. Abilitățile ce se pot dezvolta prin hipnoza cuprind: relaxarea, eliminarea comportamentelor nedorite, eliminarea rumațiilor mentale.

Ruminațiile mentale sunt gânduri automate negative, procesul cognitiv de a se roti în jurul acelorasi gânduri la nesfârșit. Ele sunt considerate un stil de coping, un model de evitare care crește de fapt anxietatea și agitația și poate duce la agravarea depresiei. Ruminațiile sunt asociate cu depresia și se constituie într-un factor predictor al ei.

Reducerea gândurilor stresante ale unei minți agitate, relaxarea corpului, direcționarea către gânduri și imagini plăcute care pot să calmeze sunt obiectivele urmărite pentru îmbunătățirea somnului. Folosirea Interviuului Motivațional în relația cu pacientul, cu scopul de a crește motivația intrinsecă pentru schimbare, urmărește următoarele principii: exprimarea empatiei, dezvoltarea discrepanței, evitarea rezistențelor, sprijinirea auto-eficacității [7].

Pentru realizarea unei schimbări de durată în viața unei persoane sunt necesare îndeplinirea următoarelor condiții [8]: oamenii trebuie să se sature de situația în care se află și să dorească schimbarea, trebuie să privească problema dintr-o perspectivă diferită, trebuie să găsească sau să creeze opțiuni.

Ceea ce afirmă Richard Bandler în N.L.P., abordarea problemei dintr-un punct de vedere diferit, este exact ceea ce susține Interviuul Motivațional (Miller & Rollnick) prin dezvoltarea discrepanței.

Conform Modelului Trans-teoretic al Schimbării (Stadiile Schimbării), elaborat și dezvoltat de Prochaska și Di Clemente, ambivalența este prezentă mai ales la stadiul doi al schimbării [9].

Cercetările efectuate de către Michael McGee în direcția integrării Interviuului Motivațional și hipnoterapiei conform stadiilor schimbării (Prochaska & DiClemente) evidențiază, prin studii de caz, o terapie de succes în depășirea adicțiilor [10].

Simptomele specifice depresiei și anxietății sunt întărite de starea de auto-hipnoză negativă (exagerarea, retrăirea traumelor, raportare selectivă la situații negative de viață) în care persoana este atrasă de ruminările mentale specifice [11].

2. Studiu de caz:

Cazul I : Tulburare Depresivă Majoră

Pacienta A.B. în vârstă de 39 de ani diagnosticată la „Spitalul Clinic de Psihiatrie Prof Dr. Alexandru Obregia” cu Tulburare Depresivă Majoră episod unic moderat cu disconfort anxios și atacuri de panică. Medicație: lexotan, olanzapina (seara), serlift (dimineața).

Anamneza evidențiază probleme în cuplu urmate de un divorț, copilul rămâne la mamă. Antecedente personale patologice fără relevanță pentru caz. Antecedente heredo-colaterale: nu prezintă un istoric de tulburări psihice în familie.

Rezultatele aplicării Inventarului pentru depresie Beck, înainte de începerea terapiei, confirmă diagnosticul de depresie severă.

Conceptualizare clinică a problemelor pacientei:

Stările depresive însoțite de anxietate au drept cauză divorțul (depresie reactivă), agitația și problemele de somn fiind declanșate de gândurile negative, îngrijorarea excesivă și capacitatea de adaptare scăzută la situația stresantă.

Obiectivele terapiei: liniștirea pacientei; reframing privind situația declanșatoare de stres; reducerea stărilor anxioase; identificarea schemelor cognitive dezadaptative; scăderea agitației și a ruminărilor mentale; întărirea eului, creșterea încrederii în sine; restructurarea hipnotică a amintirilor; construirea unor așteptări pozitive.

Variabile asupra cărora se poate acționa: imagine de sine negativă – tehnici de întărire a eului; percepția problemei – modificarea schemelor cognitive depresogene, a distorsiunilor cognitive și gândurilor negative automate; mecanisme de coping - identificarea modelelor de comportament adaptativ la care clienta a recurs în trecut ca răspuns la situații stresante de viață; agitația, anxietatea – tehnici de relaxare.

Hipnoterapia cognitivă a cuprins douăsprezece ședințe și a integrat tehnici din hipnoză și N.L.P. reframingul, scenariile, metaforele și poveștile terapeutice, strategiile cognitive – comportamentale.

Efectele psihoterapiei: scăderea și în final eliminarea atacurilor de panică; câștigarea stării de liniște interioară; creșterea încrederii în sine; eliminarea insomniei; creșterea interesului pentru activitatea profesională; dezvoltarea relațiilor interpersonale.

Dispariția simptomelor este confirmată de scorul obținut la Inventarului pentru depresie Beck.

Ședința de follow-up realizată la aproximativ o lună de la încheierea terapiei evidențiază progresele făcute de pacientă și renunțarea definitivă la medicație cu acordul medicului psihiatru.

3. Concluzii: Eficiența hipnozei clinice în probleme psihologice și medicale (managementul durerii, tulburări anxios-depresive, obezitate, adicții, tulburări psihosomatice, diabet, hipertensiune, pregătirea pentru operații, stomatologie, etc) este confirmată de multe dovezi empirice și îmbunătățește calitatea vieții pacienților[12].

Modelul lui Assen Alladin folosit în aplicarea hipnozei clinice poate fi completat cu succes de rezultatele cercetărilor lui Michael McGee privind Interviuul Motivațional. Aceasta metodă obține rezultate bune în practica psihoterapiei confirmate prin practică.

Bibliografie:

1. About Division 30. <https://www.apadivisions.org>. Online. [Accessed 15 January 2023]. Available from: <https://www.apadivisions.org/division-30/aboutDivision30>
2. The Collected Papers of Milton H. Erickson on Hypnosis. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*. Online. 1 January 1982. Vol. 11, no. 4, p. 213–215. [Accessed 15 January 2023]. DOI 10.1080/16506078209455643. Samuel Gaunitz E. L. Rossi (Ed.): New York: Irvington Publishers, Inc. 1980, vol I-IV, 1908 pp.
3. HILGARD, Ernest R. Neodissociation theory. In: *Dissociation: Clinical and theoretical perspectives*. New York, NY, US: The Guilford Press, 1994, p.32–51. ISBN 978-0-89862-186-0.
4. Ways to Use Hypnosis in Psychotherapy. MICHAEL D. YAPKO, Ph.D. Online. [Accessed 15 January 2023]. Available from: <https://yapko.com/ways-to-use-hypnosis-in-psychotherapy/>
5. Cognitive Hypnotherapy: An Integrated Approach to the Treatment of Emotional Disorders by Assen Alladin - PDF Drive. Online. [Accessed 15 January 2023]. Available from: <http://www.pdfdrive.com/cognitive-hypnotherapy-an-integrated-approach-to-the-treatment-of-emotional-disorders-e176294525.html>
6. Ways to Use Hypnosis in Psychotherapy. MICHAEL D. YAPKO, Ph.D. Online. [Accessed 15 January 2023]. Available from: <https://yapko.com/ways-to-use-hypnosis-in-psychotherapy/>
7. Motivational Interviewing, Third Edition: Helping People Change - PDF Drive. Online. [Accessed 15 January 2023]. Available from: <http://www.pdfdrive.com/motivational-interviewing-third-edition-helping-people-change-e186371781.html>
8. Richard Bandlers Guide To Tranceformation Make Your Life Great. Online. [Accessed 15 January 2023]. Available from: <https://pdfgoes.com/downloads/Richard%20Bandlers%20Guide%20To%20Tranceformation%20Make%20Your%20Life%20>
9. Modelul transteoretic al schimbării - frwiki.wiki. Online. [Accessed 15 January 2023]. Available from: https://ro.frwiki.wiki/wiki/Mod%C3%A8le_transth%C3%A9orique_de_changement
10. MCGEE, Michael. *Addiction Hypnosis*. . USA : San Bernardino - CA, 2016. ISBN 978-1-5186-6719-0.
11. DAFINOIU, Ion and JENO - LASZLO, Vargha. *Hipnoza Clinica*. . Polirom, 2003. ISBN 973-681-089-5.
12. MENDOZA, M Elena and CAPAFONS, Antonio. EFFICACY OF CLINICAL HYPNOSIS: A SUMMARY OF ITS EMPIRICAL EVIDENCE. Available from: <https://psycnet.apa.org/record/2009-22469-001>

CZU: 159.99

orcid 0000-0002-7334-0079

SUȚINEREA PSIHOLAGICĂ A ELEVILOR ÎN SITUAȚII DE RISC DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Tatiana Lungu,

psiholog, grad didactic superior,
Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică,
cercetător științific stagiar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
orcid 0000-0002-7334-0079

Abstract: This article reflects the complexity and value of the school psychologist's activity taking into account the psychological support for at-risk students, a concern that has become a priority

for the educational system, along with the complexity of the problems faced by students in General Education Institutions, which affects the academic performance and well-being of students. Furthermore, it is also mentioned the importance of implementing psychosocial programs developed by the Ministry of Education and Research, with the support of organizations active in the field of education and child protection, designed to develop the psychosocial skills necessary for life. Finally, the career success of the psychologist represents not only the in-depth knowledge of his activity, but also the possession of the evaluation and intervention tools, oriented in the sense of streamlining psychological services.

Keywords: psychological assistance, situational risks, problematic behavior, individualized intervention, intervention programs

În Republica Moldova, educația reprezintă o prioritate națională, factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori general-umane, în dezvoltarea capitalului uman. Misiunea prioritară a educației este asigurarea egalității de șanse și accesului la educație de calitate pentru fiecare copil la toate nivelurile și pașii sistemului educațional. În concordanță cu politicile internaționale, Republica Moldova a făcut demersuri pentru orientarea sistemului de educație către valorile comune, promovate prin declarațiile și recomandările Organizației Națiunilor Unite (fiind membră a acestei organizații din 1992), Consiliului Europei (fiind stat membru al Consiliului din 1995) și Uniunii Europene (tratat de parteneriat și cooperare din 1994, urmat de alte forme oficiale de colaborare, ultima fiind Agenda de asociere 2017-2019). Legislația și politicile Republicii Moldova conțin prevederi și măsuri de promovare a educației incluzive, prin trecerea de la sisteme paralele de educație (învățământ de masă și învățământ special), la un singur sistem de educație incluzivă, care să ofere tuturor acces la educație adecvată nevoilor specifice.

Calea parcursă de la identificarea nevoilor și până la dezvoltarea și funcționarea unor servicii de suport viabile în instituțiile educaționale include câteva etape, cu multiple procese ce trebuie realizate de instituție, cu implicarea mai multor actanți: Comisia multidisciplinară intrașcolară (evaluarea inițială), din care face parte și psihologul școlar; Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică (evaluarea complexă), acțiuni coordonate cu părintele copilului. Astfel, în proces de evaluare complexă se poate constata necesitatea de asistență psihologică, mai cu seamă, în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, conform abordării UNESCO, 1995. Totuși, concretizăm că nu toți copiii aflați în situație de risc pot prezenta și anumite necesități speciale în procesul de învățare, motiv pentru care nu vor ajunge în vizorul Serviciului de asistență psihopedagogică. Drept urmare, la nivel instituțional, psihologul va realiza acțiuni la nivel de prevenire, identificare și intervenție psihologică, toate acestea coordonate cu părintele copilului, pentru a asigura intervenția promptă și profesionistă, centrată pe nevoile de dezvoltare ale copilului.

Pentru elucidarea situației copiilor aflați în situație de risc, vom face referință la prevederile Legi nr.140/2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți. Potrivit acestui document, copilul aflat în situație de risc este considerat copilul în privința căruia, ca urmare a evaluării, se constată una sau mai multe din situațiile prevăzute în art. 8, printre care enumerăm: *copii supuși violenței, neglijanți; copii care practică vagabondajul, cerșitul, prostituția; copii care sunt lipsiți de îngrijire și supraveghere din partea părinților, din cauza absenței acestora de la domiciliu din motive necunoscute; părinții copiilor care au decedat; copiii care trăiesc în stradă, au fugit ori au fost alungați de acasă; părinții copiilor a căroră refuză să-și exercite obligațiile părintești privind creșterea și îngrijirea acestora; copiii care au fost abandonați de părinți; în privința unuia dintre părinții copilului este instituită o măsură de ocrotire judiciară (provizorie, curatelă sau tutelă); victime ale infracțiunilor*[3].

Conform Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, aprobată prin HG nr.143/2018, conceptul de risc prevedecombinarea probabilității și consecințelor producerii unor întâmplări nefavorabile asupra bunăstării copilului [2]. În același document în capitolul 1, pct.8) se face referință și la conceptul de prevenire primară a riscurilor, care presupune ansamblul de măsuri de observare sistematică a

bunăstării copilului, evaluarea îngrijorărilor privind bunăstarea copilului, planificarea și realizarea acțiunilor pentru înlăturarea îngrijorărilor respective efectuate de către persoana desemnată și, după caz, alți specialiști prin intervenții primare și specializate, conform prevederilor Instrucțiunii [2].

De asemenea, pornind de la abordarea cercetătoarei И.В.Дубровина, în categoria copiilor din grupul de risc evidențiem: *copii cu probleme de dezvoltare fizică și intelectuală, probleme de învățare; copii cu dizabilități, copii cu boli cronice, preadolescenți cu accentuări de caracter, copii cu neuropatii, encefalopatii, tulburări de limbaj, boli somatice și psihice; dezadaptare școlară, absenteism și chiul școlar, vagabondaj, fuga de acasă, instabilitate emoțională, impulsivitate, timiditate, anxietate; dificultăți de relaționare, copii supuși violenței, copii cu devieri de comportament (minciună, furt); comportament adictiv (fumat, alcool, droguri, computer, TV); comportament suicidal; copii din familii disfuncționale (dezorganizate, dezintegrate, cu comportament amoral și antisocial al părinților, divorțul părinților); copii din familii cu părinți plecați peste hotare, copii adoptați, orfani; copii din familii social-vulnerabile (familii de emigranți, refugiați) [5].*

Instituțiile de învățământ au o mare responsabilitate în menținerea sănătății generației în creștere, atât în lucrul cu părinții, cât și cu elevii. De aceea, un aspect de importanță majoră îl are psihologul școlar în organizarea activității de psihoprofilaxie cu elevii din grupul de risc, informarea sistematică a elevilor privind influența factorilor nocivi. Totodată, școlarizarea părinților, informarea despre specificul particularităților psihice, emoționale și fizice ce au loc la diferite perioade de vârstă ar facilita menținerea sănătății copilului, contribuind la crearea condițiilor de dezvoltare normală.

De menționat, că activitatea psihologului școlar este reglementată prin Reperetele metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile învățământ general, aprobate prin ordinul MECC nr. 02 din 02 ianuarie 2018 [4]. Astfel, pentru a spijini elevii și pentru a preveni eventualele probleme în dezvoltarea copilului, misiunea psihologului școlar rezidă în crearea condițiilor optime corespunzătoare specificului de dezvoltare a fiecărui elev; crearea climatului psihologic și a relațiilor interpersonale favorabile dintre elev-elevi, elevi-cadre didactice, cadre didactice-părinți și diminuarea situațiilor stresante; examinarea problemelor specifice mediului școlar; explicarea și promovarea înțelegerii procesului de dezvoltare a copilului și a relațiilor dintre acest proces, comportament și învățare; selectarea, adaptarea și aplicarea instrumentelor de evaluare pentru constatarea situației elevului și determinarea necesităților specifice; elaborarea și implementarea unor programe individualizate/de grup de prevenție și/sau de intervenție și oferirea consilierii psihologice în domeniul educațional. În acest context, programele se vor axa pe prevenirea primară a violenței și a problemelor de comportament în școală (abandon școlar, absenteism, performanțe școlare scăzute, alte situații); de dezvoltare a abilităților psihosociale (cunoașterea și acceptarea de sine, explorarea și autoevaluarea resurselor personale, identificarea/recunoașterea și autoreglarea emoțiilor; soluționarea de conflicte, dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă; relaționare și de luare a deciziilor); programe parentale (familia ca valoare: responsabilități, roluri de gen, stereotipuri, comunicare asertivă, non-conflictuală și non-violentă). Specialistul psiholog desfășoară activități cu elevii individual și în grup și aplică diferite strategii de lucru pentru a răspunde nevoilor elevilor și pentru a îmbunătăți sistemul de servicii la nivel școlar.

În Republica Moldova, prevenirea, asistența și consolidarea sistemului de protecție a copiilor expuși violenței și delincvenței juvenile, este asigurat de autoritățile centrale în parteneriat cu diverse organizații nonguvernamentale, printre care menționăm: Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii (CNPAC); Centrul internațional „La Strada”; „Salvați copiii”; Fundația Elvețiană „Terre des hommes-Moldova”; Institutul de Reforme Penale; Centrul de Informare și Documentare privind

Drepturile Copilului din Moldova. De menționat, că pe parcursul anilor 2016-2022 Ministerul Educației și Cercetării, în conlucrare cu partenerii săi au elaborat diverse programe, ghiduri metodologice, culegeri de acte normative, suport informațional destinat personalului din instituțiile de învățământ general și profesional tehnic.

Табелул 1. Programeelaborate și implementate în perioada 2016-2022, la inițiativa MEC cu suportul ONG-urilor active în domeniul educației și protecției copilului		
Denumirea Programului	Scopul Programului	Grup țintă
Program de grup pentru reducerea comportamentelor pre-delinvențiale și infracționale ale minorilor cu vârste cuprinse între 10 și 13/14 ani	Prevenirea comportamentelor violente la elevii din intervalul de vârstă 10 – 13/14 ani, școlarizați.	Elevii claselor primare și gimnaziale
Program de prevenire a delincvenței juvenile, cu vârste cuprinse între 10 și 18 ani	Prevenirea delincvenței juvenile în rândul preadolescenților și adolescenților.	Elevii claselor primare (a IV-a) și gimnaziale
Program de dezvoltare a rezilienței față de abuzul și exploatarea sexuală „12 plus”	Dezvoltarea unor mecanisme de reziliență față de abuz/exploatare sexuală în rândul adolescenților.	Elevii claselor gimnaziale
Program de dezvoltare a abilităților de recuperare psihologică a elevului	Acordarea suportului psihologic în situații de criză în vederea redobândirii sentimentului de control asupra vieții.	Elevii claselor primare și gimnaziale
Program adresat adolescenților. Cum să fac față situațiilor de bullying.	Înțelegerea/conștientizarea fenomenului de bullying și cunoașterea unor modalități adecvate/strategii de gestionare a situațiilor de bullying.	Elevii claselor gimnaziale și liceale
Programul „Aleg să fiu bine”	Oferirea suportului psihologic pentru a-și proteja sănătatea mintală și emoțională în contextul crizei provocate de COVID-19.	Elevii claselor primare și gimnaziale
Programul „Aleg să mă simt bine”	Oferirea suportului psihologic în vederea menținerii bunăstării psihoemoționale în contextul crizei COVID-19.	Elevii claselor primare și gimnaziale
Programul „Aleg să fiu bine cu alții și cu mine”	Oferirea suportului privind menținerea bunăstării psihoemoționale în contextul pandemiei COVID-19.	Cadre didactice, cadre de conducere, părinți
Programul „Școala părinților informați”	Dezvoltarea abilităților parentale privind comunicarea cu copii în contextul pandemiei COVID-19 și gestionarea anxietății copiilor.	Părinți, cadre didactice
Program de formare pentru sporirea implicării băieților și bărbaților în creșterea și educația copiilor în scopul prevenirii violenței și abuzului față de copii „Parentaj conștient sensibil la gen”	Dezvoltarea competențelor persoanelor interesate în desfășurarea aplicațiilor psihosociale de implicare a băieților și bărbaților în creșterea și educația copiilor pentru prevenirea violenței și abuzului față de copii.	Părinți/ reprezentanți legali

Programul de educație parentală „CONNECT. Adolescența pe înțelesul părinților”.	Dezvoltarea competențelor parentale privind comunicarea empatică cu adolescenții, rezolvarea de probleme, stabilirea regulilor și consecințelor, consilierea vocațională, educația pentru sănătate, participarea în luarea deciziilor, sprijinirea adolescenților în gestionarea bullying-ului.	Părinți/ reprezentanți legali
Program adresat cadrelor didactice – Stop bullying în școală.	Cunoașterea modalităților eficiente de intervenție pentru prevenirea și descurajarea manifestării comportamentale de bullying în clasă.	Cadre didactice și de conducere
Program de corecție și dezvoltare pentru formarea rezistenței la stres la preșcolari și școlari „Spațiu sigur”	Creșterea rezistenței la consecințele stresului la copiii de vârstă preșcolară și școlară mică și la adolescenți după evenimente psihotraumatizante.	Elevii claselor primare și gimnaziale
Program psihosocial de grup	Facilitarea procesului de incluziune educațională a copiilor refugiați în instituțiile de învățământ primar și secundar general din Republica Moldova.	Elevii cu vârsta cuprinsă între 10-12 ani

Concretizăm că programele menționate pot fi preluate de pe sit-urile: <https://mecc.gov.md/ro/content/suport-educational>; <https://tdh-moldova.md/index.php?l=ro>; <https://www.cnpac.md/ro/resurse-cnpac/>.

Condițiile pentru desfășurarea optimă a programelor sunt: dimensiunea optimă a grupului este de 15-20 copii; grupul lucrează săptămânal, în aceeași zi la aceeași oră; întâlnirea de lucru săptămânală a grupului durează 60-90 de minute; întâlnirea de lucru săptămânală a grupului are loc într-o sală suficient de mare pentru 17 persoane, are lumină și aerisire directe, are suficiente scaune și un spațiu fără mobilier de cel puțin 4/5 m; podeaua este o suprafață curată pe care participanții se pot așeza dacă este nevoie.

Tabelul 1. Pași de intervenție în lucru cu elevii din grupul de risc

Nr. crt.	Denumirea activității	Descriere succintă a măsurilor de intervenție
1.	Evidențierea elevilor din grupul de risc/constatarea situației elevului	Autosesizare, sesizare din partea dirigintelui, cadrelor didactice, cadrelor de conducere, părinți/reprezentanți legali, alți specialiști care asistă copilul etc.
2.	Includerea elevului în registru de evidență a grupului de risc	Indicarea criteriului și situației de risc și planificarea intervențiilor ulterioare
3.	Elaborarea unui plan de acțiuni comun	Planul vizează intervenții la nivel de elev, grup de elevi, cadre didactice, cadre de conducere, părinți, cu indicarea responsabilităților părților implicate; durata, perioada și frecvența activităților realizate.
4.	Activități de intervenție psihologică	Asistențe la ore (coordonate cu cadrele didactice la clasă; scop bine definit; fișă de observație în baza unor indicatori). Evaluare psihologică și psihodiagnoza (observare, interviul semi-structurat, testare psihologică). Consiliere psihologică a elevului, familiei, dirigintelui, cadrelor didactice, alți specialiști la necesitate.

		Elaborarea și implementarea unui Plan/program de intervenție individualizat per domeniul problemă (cognitiv, limbaj și comunicare, socio-emoțional, comportament adaptativ).
5.	Activități de prevenție/ psihoprofilaxie Psihoeducație	Programe de prevenție cu elevii, părinții/reprezentanții legali, cadrele didactice și cadrele de conducere, pentru prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului prin identificarea factorilor de risc care ar favoriza apariția problemelor în procesul de dezvoltare și crearea condițiilor favorabile pentru această dezvoltare.
6.	Sesizarea/referirea cazului care prezintă risc pentru integritatea fizică și psihică a copilului, în conformitate cu legislația în vigoare	Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică; Alte structuri/instituții de protecție a copilului, acțiune coordonată cu administrația instituției.
7.	Monitorizarea bunăstării copilului (dinamica/evoluția în dezvoltarea copilului).	Reevaluare/posttestare, observare, conversații, teme pentru acasă etc.

Aspecte metodice privind elaborarea Planului de acțiuni

1. Evaluarea prin cooperare (determinarea situației copilului și a intervențiilor ulterioare)

Participanți: diriginte, psihologul școlar, directorul, președintele CMI, părintele.

- **Întrunire regulată între cadru didactic și părinte** pe parcursul anului de studii (Ce dificultate există la moment, ce este deosebit? Care este cea mai importantă problemă? Care sunt motivele pentru această dificultate? Ce pot face cei implicați pentru îmbunătățirea situației? Pe ce puncte forte se poate construi intervenția?).

- **Descriere succintă a situației curente** din perspectiva fiecăruia (Care este cea mai importantă problemă? Poate că e important să se menționeze și sentimentele elevului).

- **Pași de acțiune concreți** pentru fiecare actor implicat în acest proces (repartizarea sarcinilor, acțiunilor concrete pe termen scurt).

2. Se realizează o listă cu comportamentele problematice ale copilului:

- Când apare un comportament problematic?
- Unde apare comportamentul/în ce context?
- Cine se află în prezența copilului?
- Care este reacția adulților?
- Când nu apare comportamentul?
- Cum se manifestă comportamentul?

Pentru fiecare comportament în parte, se notează: frecvența comportamentului (de câte ori apare într-un interval de timp), intensitatea comportamentului (pe o scală de la 1 la 10), durata comportamentului și latența (la ce interval de timp a apărut comportamentul după apariția stimulului activator).

3. Identificarea cauzelor comportamentului: se determină dacă este un comportament normal/firesc pentru stadiul de dezvoltare al copilului; este un comportament rezultat al temperamentului; este un comportament rezultat al reactivității emoționale; sau este un comportament rezultat în urma unor abilități insuficient învățate și exersate sau a unor nevoi psihologice nesatisfăcute (conectare, competență, autonomie/control).

4. Identificarea propriilor reacții emoționale și convingeri cu privire la acele comportamente. Este important să se facă distincția dintre convingeri realiste (de ex.: „este prea activ pentru că este

obosit”) și convingerile nerealiste sau problematice (de ex.: „iar vrea să mă enerveze, copilul ăsta e rău”).

5. Strategii și intervenții utile de reducere a comportamentului agresiv:

- Observarea comportamentului elevului în diverse contexte (la lecție, în pauză, activități extracurriculare, excursii, relații cu colegii, interacțiunile cu diferite cadre didactice etc.).
- Monitorizarea și înregistrarea obiectivă a datelor (introducerea datelor într-un caietel de observații și notarea comportamentelor în dinamică a copilului).
- Analiza funcțională a comportamentelor înregistrate.
- Construirea ipotezei de lucru pentru modificarea comportamentală.
- Selectarea tehnicilor de modificare comportamentală.
- Elaborarea și implementarea unui programului de intervenție care are ca scop dezvoltarea abilităților socio-emoționale și modificarea comportamentelor problemă.
- Stabilirea clară a regulilor la nivel de clasă și aplicarea lor. Antrenarea copilului în activități care să permită afirmarea sa (de ex.: oferirea unui rol/responsabilități în clasă).
- Stimularea și încurajarea comportamentelor adecvate, includerea elevului în activitățile extrașcolare (de ex.: centre de interes: activități sportive, pictură, muzică, teatru social etc.).
- Recompensarea celui mai mic progres în evoluția pozitivă a comportamentului copilului.
- Monitorizarea continuă a comportamentelor pentru verificarea validității ipotezei de lucru și evaluarea planului de intervenție (de ex.: dacă comportamentele agresive urmărite se mențin, scad sau cresc ca frecvență în timpul intervenției, comportamentele alternative prosoziale cresc ca frecvență de apariție)[5,6].

În concluzie, multitudinea de factori care provoacă problemele de comportament ale elevilor dictează astăzi, mai mult ca niciodată, necesitatea elaborării și aplicării la nivel național a programelor de prevenire primară, secundară și terțiară. De asemenea, implicarea părinților în educarea copiilor, în vederea atingerii armoniei între aspectele cognitive, afective, sociale și comportamentale, sporește eficiența și calitatea procesului educațional. În aceeași ordine de idei, formarea cadrelor didactice, pentru a-și adapta metodele de predare la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, pot reduce cu succes manifestările violente, care, se pare, își au originea în managementul defectuos al clasei, în activități care atrag prea puțin interesul elevilor, în lipsa activităților extracurriculare, în îngrădirea libertății de exprimare a elevului etc.

Bibliografie:

1. HG nr. 270 din 08 aprilie 2014 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistență și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului. [Accesat: 16.12.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=18619&lang=ro.
2. Instrucțiunea cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, aprobată prin HG nr. 143/2018. [Accesat: 15.12.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro.
3. Legea nr. 140 din 14 iunie 2013 cu privire la protecția specială a copiilor aflați în situații de risc și a copiilor separați de părinți. [Accesat: 12.12.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110518&lang=ro.
4. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [Accesat 16.12.22]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf.
5. RUSNAC, V., LUNGU, T. Asistența psihologică a copiilor din grupul de risc din instituțiile de învățământ general. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale Educația: factor primordial în dezvoltarea societății. Institutul de Științe ale Educației, 09-10 octombrie 2020, Chișinău, pp. 191-197. ISBN 978-9975-48-178-6.
6. SAVCA, L. Sănătatea copilului în școală. Ghid de lucru cu copiii din grupul de risc. Chișinău: Editura Univers Pedagogic, 2008. 160 p. ISBN 978-9975-48-058-1.

Notă: Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Cifrul: 20.80009.1606.10.

УДК 159.9

orcidid:<https://orcid.org/0000-0002-9344-1352>

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ С ПОМОЩЬЮ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гюльнара Гасанова

доктор психологии, доцент

Бакинский Славянский университет

e-mail: gulya_psy@mail.ru

orcid id:<https://orcid.org/0000-0002-9344-1352>

Abstract. The formation and development of a healthy child places special demands on both parents involved in his upbringing and psychologists facing psychological problems. As a means to provide timely psychological assistance and support to children, we chose art therapy, which was the subject of this article. The use of art therapy technologies is especially important for hyperactivity, fatigue, impulsivity, irritability, aggressiveness, fear, poor concentration of attention, in working with preschool and primary school children with various emotional and behavioral disorders. The program prepared by us made it possible to relieve emotional stress in children, providing them with favorable conditions for the learning process at school.

Keyword: art therapy, multimodality, psychodiagnostics, psychocorrection, fears, anxiety,

Арт-терапия как средство психологического воздействия с помощью искусства используется в социальной, педагогической, психологической работе. Это наиболее подходящий инструмент для работы с детьми. Она раскрывает в ребенке внутреннее «я» и находит отражение в продуктах его творчества, освобождая от излишнего напряжения, внутреннего конфликта. При рисовании ребенок получает возможность не только уменьшить излишнее возбуждение, беспокойство, агрессию, недоверие к окружающей среде, но и обрести уверенность в себе, достичь успеха.

В последние годы достаточно часто мы сталкиваемся с позитивным опытом применения отдельных направлений арт-терапии в работе с детьми младшего школьного возраста. Но развивающий и психотерапевтический потенциал арт-терапии в обеспечении благоприятного эмоционального настроения младших школьников недостаточно используется в практике педагога-психолога. Возможность применения психопрофилактического и коррекционного потенциала арт-терапии делает эту тему особенно актуальной, в период, когда тревожность, страхи, агрессия детей и подростков достаточно часто беспокоит родителей и педагогов. Достаточно известный специалист в области арт-терапии А. Осипова так определила арт – терапию: «это специализированная форма психотерапии, основанная на творческой деятельности с применением элементов психодиагностики и психокоррекции для достижения положительных изменений в интеллектуальном, социальном, психоэмоциональном и личностном развитии человека» [7, с.52].

Наряду с термином арт-терапия в современной науке весьма часто используется понятие мультимодальность, особенность которой заключается в том, что на арт-терапевтическом занятии используется несколько модальностей творческого самовыражения: музыка, живопись, коллаж, танец, драматическое искусство, литературное творчество и др.

Особое внимание следует уделить педагогическому направлению арт-терапии, направленному на укрепление психического здоровья учащихся. В педагогике арт-терапия выполняет коррекционно-воспитательную функцию, опыт применения которой прекрасно запечатлелся в трудах как зарубежных исследователей: Д. Буш [11], Данн Сноу [12], Д. Хенли [13], так и российских А.А. Воронова [1], В.Г. Колягина [3], А.И.Копытин [4], К.В.Новикова [6], Е.Тарарина [8] и др.

Механизм сублимации, являющийся важным звеном коррекционного воздействия в арт-терапии, позволял респондентам реализовать свои творческие возможности, доказав необходимость и значимость поиска новых, эффективных технологий оказания психолого-педагогической помощи и поддержки учащихся, среди которых арт-терапия занимает значительное место как один из ведущих методов гармонизации эмоциональной сферы ребенка.

Программа, которая была нами применена в работе с детьми начальных классов была включена в работу школы в рамках пилотного проекта по оценке возможностей арт-терапевтической работы как одного из наиболее эффективных методов решения психологических проблем среди учащихся.

Обязательным условием в нашей работе было включение этих занятий в расписание учащихся, чтобы они воспринимали их как часть нормальной школьной жизни. Подготовительная часть предусматривала четкое разделение учащихся по тематическим группам, в зависимости от наличия психологических проблем.

Все занятия, которые были проведены в образовательной школе, были зафиксированы в специальной документации: протокол наблюдения за респондентами, лист наблюдения классного руководителя с описанием изменений, происходящих с респондентами, протоколы консультаций с родителями и педагогами, журнал проведенных занятий (полный отчет по уроку, результаты, чего достигли), дневник наблюдения за детьми, фиксация результатов изменений в эмоциональной и поведенческой сферах.

Примененная нами мультимодальная арт-терапия, сочетающая в себе различные ее формы: сказкотерапию, песочную терапию, игровую терапию, метод мандалы и т. д. предполагала решить следующие задачи:

- Снятие эмоционального напряжения и коррекция тревожности, создание положительного эмоционального настроения;
- Улучшение адаптации ребенка к школе, снижение утомляемости, негативных эмоциональных состояний, связанных с обучением;
- Развитие навыков внутреннего контроля, воображения, сенсомоторных навыков, (правое полушарие мозга, связанное с интуицией).

Подготовленная нами программа использовалась как индивидуально, так и в группах, на протяжении двух месяцев 2 раза в неделю (всего 16 занятий). Уроки состояли из нескольких блоков. Цель первого блока: преодоление состояния эмоционального дискомфорта, развитие социальных эмоций, формирование благоприятного психологического микроклимата, способствующего сохранению и укреплению психического здоровья в коллективе.

Общая структура занятий: занятия начинались с приветствия, которое создавало атмосферу доверия и комфорта в группе. Далее проводилось упражнение, суть которого заключалась в воздействии на эмоциональное состояние детей, уровень их активности (психогимнастика, музыка, танцы, цвет, телесная терапия). Она проводилась не только в начале занятий, но и между отдельными заданиями. Упражнения подбирались с учетом актуального состояния группы.

Одни позволяли активизировать детей, поднимать их настроение; другие, наоборот, были направлены на устранение эмоционального возбуждения.

Основное содержание программы, в которой были использованы психотехнические упражнения и приемы, предполагало последовательное выполнение заданий, чередование

деятельности, изменение психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к технике релаксации.

Рефлексия занятия была необходимым пунктом, связанным с оценкой занятия, позволяющим узнать мнение каждого респондента.

Занятия были разделены нами на несколько тематических блоков: «Мои эмоции и чувства», «Мир вокруг нас» (использование техники коллажа), «Наши страхи», «Моя семья» (изотерапевтическая игра), «Мир песочной терапии», «Урок музыки» (использование музыкальной терапии). В рамках статьи невозможно представить развернутую программу и упражнения, использованные в ней [7].

Остановимся на некоторых упражнениях. Так, весьма плодотворно было задание, связанное с рисованием эмоций, целью которого было воздействовать на различные эмоциональные состояния ребенка (грусть, гнев, страх, радость и др.). Мы просим ребенка подобрать цвет, соответствующий его настроению, и изобразить его в виде пятна на бумаге, после чего идет обсуждение: как выглядит картина? Как она связана с твоим настроением? Давайте попробуем исправить ваше настроение. Играем с цветами, меняем плохое настроение, черные тона на более светлые и яркие. Как вариант, мы использовали шаблон человека для работы с эмоциями. В качестве инструкции предлагаем ребенку вспомнить радостное и печальное событие из собственной жизни, обсудить чувства.

После этого предлагаем раскрасить силуэт-шаблон человека: в одном он должен раскрасить эмоции (позитивные), выразив, в какой части тела, какие эмоции какого цвета, а во втором случае изобразить отрицательные эмоции. После окончания работы, можно поговорить и сравнить два шаблона, а затем предложить переокрасить эмоции, попытаться по-новому взглянуть на то, что происходит в его жизни.

Не менее интересным была серия упражнений, которая предполагала раскрасить предложенную нами картинку, а затем придумать историю, рисование собственных страхов и их обсуждение. Весьма эффективна была примененная нами техники, с присутствием мандалы, которые позволили изменить состояние сознания ребенка, успокоить, уравновесить, открыв возможности для развития творческих способностей.

Упражнения с элементами сказкотерапии проводились в группе. Ученики делились на команды по 3-4 человека. Каждая команда описывает и рисует свою сказочную историю с участием героев. По окончании отведенного времени каждая команда представляет свою сказку и иллюстрацию.

Следует отметить, что в результате примененной нами программы школьники стали эмоционально устойчивыми и уравновешенными, более сдержанными, организованными и дисциплинированными в проявлении произвольных эмоций и желаний, менее напряженными и тревожными. Уровень возбуждения учащихся снизился, они стали увереннее в себе и своих возможностях, научились лучше справляться с напряжением, повысилась самооценка учащихся, что отразилось и на учебном процессе: на занятиях дети стали активными и самостоятельными.

Библиография:

1. Воронова А.А. Арт-терапия для детей и их родителей. М.: КТК Галактика, 2021, 250 с.
2. Гасанова Г.А., Рашидзаде З.Н. Арт - терапия как эффективное средство в работе психолога с детьми. Баку, 2021, 80 с.
3. Колягина В.Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников. Учебно-методическое пособие. М.: Прометей, 2016, 164 с.
4. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2019, 208 с.
5. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2008, 336 с.
6. Новикова К.В., Жевтун И.Ф. Программа арт-терапевтических занятий по коррекции детско-родительских отношений // Психолог. – 2022, № 3, с. 1 – 29.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: Сфера, 2002, 510 с.

8. Тарарина, Е. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера / Е.Тарарина. -Луганск: Элтон-2, 2013,160 с.
9. Фокина А.В. Арт-терапия как средство эмоционального развития ребенка // Педагогика и психология: вопросы теории и практики. 2021. № 5 С. 23-26.
10. Шевченко М.А. Психологические тесты и задания. Рисуночная цветотерапия для всей семьи. М: «АСТ», 2018,
11. Bush J. The handbook of school art therapy: Introducing art therapy into a school system. / J. Bush, Springfield, Il., Charles T. Thomas (eds.). – New York.: Schocken Books, 1997. – 47 p;
12. Dunn-Snow P. The gorilla did it! Integration of art therapy and language arts in the public schools. The Journal of the American Art Therapy Association, 1997, vol. 14 (1);
13. Henley D. Art therapy in a socialization programme for children with attention deficit hyperactivity disorder // American Journal of Art Therapy, 1998, vol. 37, p. 2-

УДК 378.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

Кулиева Эллада

профессор, Бакинский Славянский Университет,
г. Баку, Азербайджан.

e-mail: quliyeva40@list.ru

orcidid 0000-0002-3312-6158

Джафарова Сабина

докторантка, Бакинский Славянский Университет, г. Баку, Азербайджан

e-mail: sabina_16_86@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5095-592X

Annotation. The relevance of the study is determined by the specificity of the modern world, characterized by rapidly changing living conditions and high demands on society. Every person, regardless of age and type of activity, may face the problem of adapting the instability of the environment. But the most vulnerable layer of society is student youth, who need to be helped to create optimal conditions for their successful socialization of the individual. Sociocultural changes taking place in society require a reassessment of values and ideals, the formation of students, both professional competencies and socially significant values. The socio-cultural environment of the university is both the basis for the educational, scientific space and the formation of students' motivation for self-development, activation of the social orientation.

Key words: sociocultural environment, humanitarian disciplines, self-realization of students, youth socialization, extra-account activity.

Современное общество находится на сложном противоречивом этапе развития. Совершенствование всех сторон жизни общества во многом зависит от человеческого фактора, непосредственного участия личности в процессах трансформации. Оно обусловлено взаимоотношениями личности и общества на данный момент, характером их взаимодействия, изменением личности и адекватностью, стабильностью, динамизмом общественных отношений [3 ст, 34].

Студенческая молодежь объективно выступает носителем инновационной функции общественного развития, но ее реализация сдерживается отсутствием эффективной системы интеграции молодежи в социум, что находит отражение, в первую очередь, в отставании системы высшего профессионального образования от предъявляемых требований на рынке труда.

В социализации студенческой молодежи участвует множество агентов, различных институтов, на нее оказывают воздействие самые различные факторы. Особую значимость в данном процессе имеет досуг, типизирующий важный социальный опыт [2 ст, 65].

Социокультурные изменения, происходящие в обществе, требуют переоценки ценностей и идеалов, формирования у студентов, как профессиональных компетенций, так и социально-значимых ценностей. Реформирование системы образования предполагает как известно гуманитаризацию и гуманизацию образования, активизацию деятельности высших учебных заведений в деле самореализации студенческой молодежи.

Социокультурная среда вуза является как основой для образовательного, научного пространства так и формирования у студентов мотивации к саморазвитию, активизации социальной направленности.

Определяющим фактором в социализации студенческой молодежи является образование, а именно, содержание социально-гуманитарных дисциплин, образовательные стандарты, технологии обучения и методики преподавания. Через систему образования ныне осуществляется передача культуры новым поколениям, их приобщение к культуре. Образование оказывает влияние на выбор жизненно важных ценностей студентов, на их самоопределение, оно является результатом педагогически организованной и планомерной социализации, осуществляемой в интересах общества и личности студента. Гуманизация образования сегодня предусматривает подготовку личности нового типа, гуманистически ориентированного по отношению к самой себе и к обществу, обладающего гражданскими социально-значимыми качествами.

Гуманитарные дисциплины в контексте гуманитаризации образования играют основополагающую роль в формировании личности студента, его мировоззрения, приобщении к духовным ценностям и традициям. Изучение гуманитарных дисциплин в высшей школе дает возможность студенту познать себя, окружающую действительность, общественную среду на основе культурного наследия.

На будущего специалиста оказывает воздействие процесс развивающего обучения, личностное влияние преподавателя, стиль его взаимоотношений со студентами и микроклимат студенческой группы.

В социально-гуманитарных дисциплинах находят отражение культурные, общечеловеческие ценности, содействующие оптимизации взаимосвязи образовательного процесса с процессом формирования социально значимых качеств будущих специалистов.

Социализация студенческой молодежи как социологическое явление — важный процесс установления взаимоотношений личности с социумом (обществом и окружающей средой) на основе реализации индивидуальной стратегии социального обучения, самопознания и самореализации личности, обеспечивающей социальное становление специалиста с высшим образованием как активного субъекта профессиональной деятельности.

Студенчество – отдельная социокультурная группа, особенности которой обусловлены, соответствующим общественным положением личности: новый социальный статус, многообразие социальных ролей и связанных с ними определенных прав и обязанностей, обеспечивающих приобретение профессионально значимых характеристик личности, активность включения в различные социальные связи, общественную практику, которые регулируют ее взаимоотношения с обществом.

Социализации студенческой молодежи содействует участие их разносторонней социально значимой деятельности: в студенческом самоуправлении, в работе общественных организаций, студенческих отрядов, в социальном проектировании, благотворительной деятельности, в акциях с гражданско-патриотической направленностью. Важное значение имеет создание в вузе условий для реализации творческих возможностей студентов и социальная направленность проведенных мероприятий [5].

Успешной социализация студентов содействует включение их в творчески развивающую деятельность, направленную на интеллектуальное, эстетическое развитие, в частности участие в конкурсах, олимпиадах, фестивалях, конференциях, клубах по интересам и пр.

В условиях современности в вузах получают распространение новые формы воспитательной работы, содействующие проявлению креативности, самореализации студенческой молодежи – фестивали науки, волонтерское движение, молодежные форумы, эти формы работы демонстрируют не только роль науки и научных знаний, но вовлекают студенческую молодежь к научным исследованиям, формируют потребность в творческом познании.

Самореализации, самовыражению личности студента содействует участие в моделировании социокультурных проектов. Проектная деятельность, как инновационная творческая деятельность предполагает преобразование реальность, создаёт мировоззренческую основу социально-педагогической направленности. Важное значение в условиях современности имеет создание в вузе гуманитарной социокультурной среды, изучение интересов, запросов, ценностных ориентаций студентов, использование наряду с потенциалом гуманитарных дисциплин, различных форм внеучебной деятельности, насыщение его содержания реальными социально значимыми делами.

В социокультурную среду вуза входит и педагогический коллектив. Преподаватели вуза являются как носителями и передатчиками научной информации, так и организаторами познавательной деятельности студентов.

Позитивное влияние на студенческий коллектив оказывает создание педагогом творческой обстановки в коллективе, формирование доверительных и доброжелательных взаимоотношений со студентами, атмосферы продуктивно-познавательного сотрудничества, исследовательский стиль деятельности. Подготовка студентов к эффективной деятельности в условиях образовательной среды является значимым для оптимизации образовательного процесса, формирования социально значимых качеств будущего специалиста, готовности его к конструктивному взаимодействию в социуме.

Видя заинтересованность научного мира в данной проблеме, мы подтверждаем важность создания условий, которые будут содействовать успешному процессу социализации студенческой молодежи. Можно твёрдо утверждать, что при создании педагогических условий со стороны соответствующих специалистов, связанных с вузами, и при учёте специфических особенностей молодых людей нынешнего поколения, процесс социализации будет проходить эффективнее. Студенческая молодёжь – будущее любого государства. Процесс социализации является непрерывным, сложным, многоуровневым процессом, поэтому работа в этом направлении в студенческом возрасте может решать множество задач в долгосрочной перспективе.

Библиография

- 1 Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику Л. 1997.
- 2 Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. М. «Феникс», 2011,
- 3 Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. М.2012.
- 4 Нефедова Н.И. Социальные представления об успехе / Н.И. Нефедова // Вестник ВолГУ. Серия 7 - 2003–2004. - № 3. – С. 142
- 5 Трегубова Т.М. Социально-педагогическое сопровождение как фактор развития академической мобильности студентов в условиях международной образовательной интеграции / Т.М. Трегубова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. - 2009. - №3-2. - С. 50-55.

УДК 159.9

<https://orcid.org/0000-0001-8791-3029>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» У СТУДЕНТОВ

Пашкин Сергей

доктор педагогических наук, профессор
РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, РФ
e-mail: sergejjpashkin@mail.ru
orcidid: 0000-0001-8791-3029

Abstract: the article provides a theoretical review and analysis of the views of Russian and foreign scientists on the problem of the formation of the "I-concept", the connection of the latter with creativity and success in professional activity. The conclusion is made about the relevance of the development of the "I-concept" during the period of study at a higher educational institution.

Keywords: psychology, student, "I-concept", formation, development.

Актуальность проблемы исследования развития «Я-концепции» у студентов связана с тем, что современная молодежь имеет очень специфические представления о жизни, социальной системе, своем месте в ней. Многие молодые люди не понимают, в силу различных социально-культурных особенностей современного исторического периода, как нужно выстраивать свою поведенческую линию, чтобы добиться успеха в той ситуации, когда присутствует постоянный социальный конфликт.

Современная молодежь отличается высоким уровнем креативности, ведь с самого раннего детства в школах начинают воспитывать креативных, творческих личностей. Учителя, воспитатели, родители – все стараются привить подрастающему поколению навыки креативного решения проблем. На это направлены всевозможные школьные проекты, сочинения и конструирование.

Отношение к себе в рамках жизни современного молодого человека является серьезной социально-психологической проблемой, что связано, прежде всего, с яркой выраженностью социальной стратификации в современном обществе, тотальной переоценкой ценностей нынешнего поколения в сравнении с теми моральными и нравственными нормами, которые были воспитаны родителями.

Потому изучение развития «Я-концепции» современного молодого человека важно для понимания основных направлений конструирования его жизненного пути в условиях социальных, экономических и политических сложностей, которые сопровождаются духовным и культурным обеднением общества.

Разнообразие подходов, некоторые из которых противоречат друг другу, недостаточная изученность темы делает взаимосвязь креативности и развития «Я-концепции» новой областью психологических исследований.

В нашем динамичном и стремительно развивающемся мире невозможно удержаться в рядах первых, если ты не способен создать что-то уникальное, новое – креативное! Даже при поступлении на работу, работодатель часто отмечает креативность, как качество, просто необходимое для сотрудника. Стремительно развивающиеся технологии требуют такого же стремительного развития мысли. Невозможно создать что-то не представляя, какую реакцию это должно вызывать, но для того, чтобы представлять, как это повлияет на других, нужно понять, как это влияет на тебя, кем ты ощущаешь себя в этом мире. Представления человека о самом себе, как о создающем, творческом начале влияют на продукты его деятельности, делая их уникальными.

Высокий уровень креативности личности часто влияет на ее успешность в определенных кругах, также и развитость «Я-концепции», сложившиеся представления о себе не могут не влиять на положение в социуме.

Актуальность и практический аспект рассмотрения развития «Я-концепции» у студентов связан с недостаточной изученностью данной темы. Исследование в данной области позволит нам более полно рассмотреть, как «Я-концепция» человека влияет на его творческое развитие, на основании чего, можно будет понять какую сферу представлений о себе следует развивать.

Проблеме изучения самосознания посвящено немало литературы как зарубежной, так и отечественной. Все эти исследования концентрируются в основном вокруг двух групп вопросов. В первой группе – работы Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского и др. – вопрос о самосознании человека рассматривается в теоретическом и методологическом аспектах как вопрос о становлении самосознания в контексте общего развития личности. Вторая группа исследований рассматривает более специальные вопросы развития самосознания, например, развитие и становление самооценки личности, ее связь с оценкой окружающих, а также вопросы самопознания, восприятия и понимания себя и окружающих. А.А. Бодалев, исследовавший социальную перцепцию, заострил интерес к связи познания других людей и самопознания. И.С. Кон осветил много новых граней в своих философско-психологических исследованиях по вопросам моральных выборов, морального самосознания, личностной ответственности.

В.В Столин [3] рассматривал самоотношение в контексте представлений о смысле собственного «Я», предполагающим определенный язык его выражения, зависящим от различных индивидов, социальных групп и общностей. Самоотношение В.В. Столин рассматривал как сложную, многоуровневую эмоционально-оценочную систему. Оно может быть понято как выражение смысла своего «Я» или как некое устойчивое чувство в свой адрес, которое содержит ряд специфических измерений, различающихся не только по эмоциональному окрасу, но и по содержанию отношения к себе.

Феномен самосознания, то есть самих явлений, раскрывающих происхождение и развитие самосознания, его функционал и строение, по мнению В.В. Столина не может быть понят как лежащий на одной прямой, связанной телесным самовыделением и нравственным сознанием. Происхождение и развитие самосознания многомерно и многомодально, разные системы отношений человека порождают и разные аспекты его самосознания.

Интерес человека в себе, к его «я», является изначальным и вполне понятным. Каждый человек рано или поздно задается вопросом о том, кто он. Как гласит легенда, оракул Дельфы провозгласил: «Знай себя!». Сократ использовал это обращение и применил его к первоначальному принципу своей философской перспективы. Гераклит сказал, что все люди склонны «знать себя и думать».

Наиболее широким понятием в рассматриваемой области научного знания является понятие «Я-концепции», которое традиционно интерпретируется как совокупность человеческих представлений (различных степеней сознания) о себе, о своих физических, интеллектуальных и характерологических, социальных и других характеристиках.

Р. Бернс [1] определяет понятие «Я-концепции» как совокупность всех представлений человека о себе вместе с его оценкой. Описательная составляющая самооценки, которую часто называют формой или изображением «Я». Элементы, входящие в компонент, связанный с отношением к себе или с индивидуальными качествами, называется самооценкой или самопринятием. Понятие «Я», в сущности, определяет не только то, что есть индивид, но и то, что он думает о себе, как он наблюдает за своим активным началом и возможностями развития в будущем.

Выбор описательных и оценочных компонентов позволяет рассматривать самооценку как набор установок, направленных на самого себя. В большинстве определений установки подчеркиваются три основных элемента:

1. Вера (или убежденность), которая может быть как обоснованной, так и иррациональной (когнитивный компонент установки).
2. Эмоциональное отношение к этой вере (эмоционально-оценочная составляющая).
3. Соответствующая реакция, которая, в частности, может быть выражена в поведении (поведенческая составляющая).

Применительно к самооценке эти три элемента окружающей среды определяются следующим образом: Компонент или когнитивный образ «Я» – это понятие личности о самой себе.

Самооценка – это аффективная оценка этого представления, которое может иметь различную интенсивность, поскольку конкретные характеристики изображения эго могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с его принятием или осуждением [2].

Потенциальный поведенческий ответ, то есть те конкретные действия человека, которые могут быть вызваны самооценкой и образом Я.

Человек как личность – самооценивающее существо. Есть три момента, которые необходимы для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в оценивании самого себя сыграло сравнение реального образа «Я» с идеальным или совершенным Я. Джеймс заложил основу концепции «я», которую он определяет, как математическое отношение реального достижения человека к их утверждениям. Тот, кто действительно достигает характеристик, которые определяют идеальный образ бытия для него, должен обладать высокой самооценкой. Если человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, вполне вероятно, что их самооценка низкая.

Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интернализацией социальных реакций на данного человека. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован и развит в работах Ч. Кули (1912) и Дж. Мида (1934). Другое мнение об образовании чувства собственного достоинства заключается в том, что индивидuum оценивает успех своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Человек чувствует удовлетворение не потому, что он просто делает что-то правильно, а потому, что он выбрал конкретный случай и делает это хорошо. В общем, изображение выглядит так, что люди прилагают большие усилия, чтобы «вписаться» в структуру общества с наибольшим успехом.

Очевидно, что самооценка является продуктом самосознания. В то же время формирование самосознания представляет собой сложный и многогранный процесс. Важным этапом формирования самосознания является юношеский возраст [4].

Учитывая, что в этот период молодой человек имеет представление об окружающей действительности, изменениях ролей, необходимо принимать важные решения в отношении профессии, ориентации ценностей, образа жизни и т.д. «Я – концепция» в подростковом возрасте, с одной стороны, становится более стабильной, а с другой – она испытывает определенные изменения, обусловленные рядом причин. Такие причины могут включать в себя физиологические и психологические изменения, развитие познавательных и интеллектуальных способностей, что приводит к усложнению и дифференциации самооценки, в частности, к появлению способности различать реальные и гипотетические возможности, требования, вытекающие из социальной среды [5].

Формирование образа самого себя в результате самопознания в первые годы молодости зависит не только от общения с ближайшей средой, но и от контактов с более широкой социальной средой. Но самое главное - общение со значимыми людьми, в ходе которого мальчики и девочки часто получают прямую информацию о себе в плане оценки.

С возрастом роль оценок других в формировании самооценки снижается, но она всегда остается очень значительной. Свидетельством этого является очень высокая и положительная корреляция самооценок с оценками, ожидаемыми молодыми мужчинами и женщинами от нескольких важных людей в их среде.

Успех человека в профессиональной деятельности определяется формированием их профессионального самосознания. Профессиональная самооценка, правильное понимание

социальных и профессиональных характеристик (автокомпетентности) ученые считают основным компонентом профессиональной компетентности.

Формирование профессионального самосознания, самооценки - важная задача профессионального образования. Изучение самооценки будущего эксперта, личностные профессиональные качества студентов очень важно, так как позволяет построить программу обучения в учебном заведении [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что «Я-концепция» в студенческом возрасте продолжает формироваться на основании базовой основы заложенной еще в детстве. Однако существуют факторы развития «Я-концепции» которые возможны только в студенческом возрасте.

Здесь речь идет о профессиональном развитии или выборе будущей профессии. Профессиональные задатки и знания постепенно влияют на молодого специалиста и корректируют его поведение и реакции.

Также нужно отметить, что в студенческом возрасте меняется характер межличностного взаимодействия. Точно также меняется и характер учебной деятельности. В школе ребенок получал только те знания, которые ему предлагал преподаватель. В вузе сам студент выбирает необходимые ему знания и изучает их.

При этом большое значение имеет практическая часть учебы. Практика на будущем месте работы позволяет не только выявить уровень знаний, но также найти общий язык с руководством организации, вникнуть в практические стороны профессии и самой работы. Все это закладывает основу будущего профессионала.

Библиография:

1. Бёрнс Р. Я-концепция и воспитание. — М.: Прогресс, 1989. — С. 169.
2. Гафарова И.Г. Гендерные различия в представлениях о социальном статусе женщин в современном обществе. Дисс. ... канд. психол. наук. 19.00.05. Ташкент, 2011
3. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 288 с.
4. Кораблина Е.П., Пашкин С.Б., Бражник Е.И., Лисовская Н.Б., Абрамова П.Д. Актуальность экзистенциальных данностей при подготовке к профессиональной деятельности помогающего специалиста // Образовательный вестник «Сознание». 2021. №2. Том 23. С. 17-24.
5. Пашкин С.Б., Лисовская Н.Б., Иконникова Г.Ю. Психологическая и педагогическая культура субъектов образовательного процесса: содержание, диагностика, технологии развития. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 70 с.
6. Пашкин С.Б., Башкирцев В.П., Саркисова Е.А., Шевченко А.О. Теоретический обзор психологической готовности обучающихся в вузах к профессиональной деятельности // Актуальные проблемы военно-научных исследований. 2022. № 1 (19). С. 291-304.

УДК 373.3

orcidid:0000-0002-1775-6344

АДАПТАЦИЯ К ШКОЛЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ СОЦИУМА

Раку Жанна

доктор хабилитат психологии,
профессор Молд. ГУ, г. Кишинэу, РМ,
e-mail: racujana6@gmail.com
orcid id:0000-0002-1775-6344

Abstract The article is devoted to the problem of school adaptation as an important factor in

the success of a child's education in the context of modern social requirements. A review of scientific research on this topic in psychology and pedagogy is proposed. The expansion of the concept of "school adaptation" is indicated by the inclusion of new aspects of the educational space. The importance of timely diagnosis of the level of adaptation of a child to school with the aim of assistance and prevention for its optimal inclusion in education is noted.

Keywords: adaptation, school, learning success, society, schoolchild.

Тематика адаптации является актуальной во многих научных дисциплинах: от биологии до психологии. Вместе с тем, отметим, что и в рамках психологии указанная проблема считается многоаспектной, т.к. данный процесс представлен и характерен в разных сферах, этапах и форматах жизни человека. Особо подчеркнем, что данная тема является важной для изучения в рамках психологии развития, а также возрастной и педагогической отраслей психологии.

Процесс адаптации начинается с момента рождения ребенка, а также активно представлен на начальных и на всех последующих этапах развития ребенка и его социализации. В связи с этим, адаптация является классической темой для изучения в поведенческих и социальных науках. Это связано, прежде всего с тем, что общество трансформируется и изменяются условия его функционирования.

Сравнительный анализ исследований по данной тематике в последние десятилетия показывает, что закономерности и механизмы, выявленные и описанные в научных работах во второй половине прошлого столетия, частично перестают быть актуальными и требуют своего дальнейшего изучения. Если в биологическом и физиологическом планах адаптационные процессы человеческого организма можно считать более стабильными, и они не столь подвержены кардинальным изменениям, то в психосоциальном аспекте – эти принципы становятся более динамичными. Кардинальные изменения, происходящие в современном социуме, связанные прежде всего с его всесторонней информатизацией, открытостью, мобильностью, включением и влиянием технологий на каждого конкретного индивида и популяцию в целом, а также все стороны жизни требуют перестройки и «приспособления» к ним человека как биопсихосоциальной системы.

Для нас научный интерес представляют адаптационные процессы (специфика, содержание и динамика их протекания), которым подвержен ребенок в рамках вторичной социализации, при поступлении в учебные учреждения (детский сад и школу). Приведенные этапы имеют свои особенности, т.к. они заданы не только самим образовательным пространством, но и возрастным периодом развития ребенка, а также его индивидуальными чертами и, например, тем, как родители или дошкольное учреждение готовили его к поступлению в школу.

Ниже представим краткий обзор научных исследований по данной тематике в последние годы. Одной из самых востребованных тематик для изучения является готовность первоклассника к обучению в школе и особенности его адаптации на начальном этапе обучения. Данная проблематика изучалась такими авторами, как Аниденкова М.М., Баданина Л.П., Егорова Н.Л., Папулова Е.Г., Дрозд К.В., Шлыкова Д.В. [1, 2, 5, 9].

В современных подходах расширяется само содержание понятия «школьной адаптации» за счет включения тех сторон, которые ранее не учитывались в исследованиях. Так, в диссертации Егоровой Н.Л. было уточнено понятие «адаптация первоклассников к обучению в школе». Под ним автор понимает «системно-организованную, педагогическую и оздоровительную деятельность по оказанию квалифицированной и оперативной помощи первоклассникам, направленной на создание условий, способствующих эффективной адаптации детей к учебному процессу» [4, с. 5-6].

С учетом новой трактовки данного феномена Егорова Н.Л. разработала структурно-функциональную модель эффективной адаптации первоклассников к обучению, которая включает в себя следующие компоненты: аксеологический, предметно-содержательный,

потребностно-мотивационный, процессуально-результативный. В рамках исследования отмечается, что менеджерам, педагогам и психологам необходимо создавать организационно-педагогические условия эффективной адаптации первоклассников к обучению в школе. При этом важным является всестороннее и комплексное диагностирование личности младшего школьника на этапе адаптации. В указанном контексте особый акцент делается на учете и реализации здоровьесохраняющих технологий, и, как отмечает автор, в данном направлении необходима разработка и реализация индивидуальных программ адаптации первоклассника с учетом его особенностей [4].

Другое исследование, осуществленное Дорощеевой Г.А. изучало возможность совершенствования процесса адаптации первоклассников к школе [3]. В связи с этим подходом, автором была разработана программа психологической поддержки, которая использовалась, как средство оценки эффективности протекания данного процесса у ребенка. При этом психологом осуществлялась оперативная диагностика психологической готовности ребенка к школе и уровня его адаптации. Вместе с тем, в работе была предложена и доказана возможность органичного использования комплекса диагностических методик в педагогическом процессе. На этом этапе, как отмечает автор, наилучшим и предпочтительным вариантом является использование проективных методик, направленных на изучение уровня адаптации первоклассников к школе. Наряду с этим, важными являются особенности мотивации, эмоционального и коммуникативного статуса первоклассников в процесс обучения в период адаптации в первые месяцы в школе.

Так, автором предложены игровые процедуры знакомства между детьми, уроки рисования на школьные темы: «начало обучения и всех элементов, ее представляющих», а также специальные задания на уроках, предлагаемые учителем с целью разрядки напряжения и т.п.

Экспериментально было выявлено, что такие условия и задания позволяют снижать тревожность детей как на уроках, так и при психодиагностическом обследовании. Отметим, что вследствие указанного подхода, может быть получен более достоверный результат по учебным заданиям, так и по проведенным методикам. При этом исключаются стрессогенные факторы, связанные с ситуацией тестирования у психолога или педагога. Дорощеева Г.А. обосновала использование психосемантического подхода для изучения ожиданий от предстоящего школьного обучения у всех участников образовательного процесса (учителей, школьников, родителей и т.д.).

При таком подходе было определено, что различия в ожиданиях у субъектов образовательного процесса (педагога, психолога, родителя и самого ребенка) от обучения в школе являются фактором, дестабилизирующим психоэмоциональную сферу первоклассников. На основе полученных результатов была разработана система психологической поддержки первоклассников, которая включает работу психолога с учителями и родителями в период адаптации детей в школе. Данная программа направлена на сближение позиций детей, педагогов и родителей.

Обобщая итоги исследования Дорощеевой Г.А. подчеркнем, что выделенные и указанные выше, факторы способствуют оптимизации условий обучения детей в системе образовательного пространства в современной школе.

В рамках другой научной работы был выявлен потенциал воспитательного подхода на начальных этапах обучения младших школьников. Например, в рамках исследования Шлыковой Д.В. было установлено, что одним из важнейших аспектов наряду с учебным процессом необходимо рассматривать и применять воспитательную работу с первоклассниками [8]. Так, в адаптационный период важна ориентация ребенка на получение положительного опыта нравственных и эмоциональных переживаний с помощью построения учителями ситуаций его успеха в учебных ситуациях. При этом ключевым фактором является комплексное взаимодействие учителей, классных руководителей, родителей, социальных работников и педагогов. Это обусловлено тем, что именно они способны обеспечить

стабильный эмоциональный фон для проявления положительного отношения школьников друг к другу внутри детского коллектива, а также налаживание и установление взаимопонимания детей и взрослых в общении и совместной деятельности в образовательном пространстве [9].

Наряду с психологическими аспектами адаптации существует и совокупность педагогических условий, изучение которых также может способствовать эффективности адаптации первоклассников к обучению в школе. Они изучались в исследовании Пихенько Н.И.

Автором установлено, что если условия организации педагогического процесса учителем соответствуют определенным требованиям, то это оптимальным образом будет способствовать включенности младшего школьника в работу на уроке. Анализ основных факторов, которые влияют на адаптацию первоклассников к обучению в школе, выявил что они различаются по источнику и содержанию. К первым относятся прежде всего сам школьник, его родители и семья, в целом, а также школа (педагог, класс и социальное окружение в самом широком контексте).

Акцентируя внимание на содержательные факторы, исследователь выделил и различил: психологические, педагогические, социальные, физиологические, организационные, бытовые, медицинские и т.д. Отметим, что значение указанных факторов и их влияние в процессе адаптации может быть различным в зависимости от конкретной учебной или внеурочной ситуации.

Для оптимизации адаптации учащихся Пихенько Н.И. разработал и апробировал на практике комплексную систему мероприятий, которая была оформлена в виде Модели [7]. Последняя позволяет обеспечивать преемственность между дошкольным и школьным этапами в жизни ребенка, в связи со спецификой обучения ребенка на каждом из них. Все это способствует формированию адаптационно-развивающего образовательного пространства для первоклассников. Особое внимание педагогом должно уделяться школьникам, которые испытывают трудности в обучении с самых первых дней пребывания в школе. При этом важно: выделить и определить факторы дезадаптации детей; разработать и применять комплексные мероприятия в этом направлении; установить педагогическое руководство учебной работой для этой категории учащихся с учетом индивидуальных их особенностей, а также дифференциации тех трудностей и ошибок, которые для них характерны.

Наряду с указанными выше подходами к исследованию начальных этапов обучения в научной литературе есть исследования, которые предлагают форматы оптимизации адаптации младших школьников к учебе. Например, в диссертации Ромашевской Н.И. «Адаптация первоклассников к обучению в школе средствами физического воспитания» отмечается важная роль физического воспитания, как средства гармонизации всех взаимоотношений, которые сопровождают образовательный процесс. В нем учитываются индивидуальные потребности и способности школьника, а также его социальная ситуация развития.

Автором подчеркивается, что физическое воспитание помимо осуществления основной стратегии – системы развития психомоторных способностей детей в направлении совершенствования их двигательной деятельности выполняет и смежные функции. Последняя определяет «оптимальное формирование физических, психических, когнитивных, конативных, личностных и социальных процессов на основе сознательного осмысленного овладения двигательными действиями, анализа и произвольного управления мышечно-двигательными ощущениями и т.д.» [6]. Экспериментально установлено, что при этом увеличиваются адаптивные возможности и функциональные резервы физического состояния организма и самочувствия детей с учетом их индивидуально-типологических особенностей развития в процессе физического воспитания.

Подводя итоги краткого обзора современных исследований классической психолого-педагогической проблематики школьной адаптации на начальных этапах обучения учащихся отметим следующие выводы.

Как отмечается всеми исследователями, адаптация к школе является первостепенным, важным, комплексным и сложным процессом, от эффективности которого во многом зависит успешность обучения ученика и все его оставляющие, а также эмоциональное благополучие.

В указанном контексте можно выделить несколько аспектов, которые необходимо учитывать педагогам, психологами, родителями при организации и сопровождении учебного процесса в первые месяцы обучения в школе. Требуется своевременно мониторизировать и определять особенности, темпы и динамику адаптации младших школьников. Это необходимо, с одной стороны, для своевременной помощи первоклассникам, которые по разным причинам и в силу разных обстоятельств сталкиваются с трудностями в обучении. С другой стороны, для принятия профилактических мер при работе со всеми другими школьниками.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, Cifrul: 20.80009.1606.10

Библиография:

1. АНИДЕНКОВА, М.М. Особенности адаптации детей к условиям школьной среды. *Гуманитарные научные исследования*. № 7. [Электронный ресурс]. <http://human.snauka.ru/2013/07/3611>
2. БАДАНИНА, Л.П. Адаптация первоклассника: комплексный подход. *Образование в современной школе*. 003. № 6. с. 3745.
3. ДОРОФЕЕВА, Г.А. *Психоэмоциональная адаптация первоклассников при вхождении в школьную жизнь*. Дис. ... канд. психол. наук: 2001. Ростов-на-Дону. 225 с.
4. ЕГОРОВА, Н. Л. *Организационно-педагогические условия эффективной адаптации первоклассников к обучению в школе*: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Магнитогорск, 2006 176 с. РГБ ОД, 61:06-13/795
5. ПАПУЛОВА, Е. Г., ДРОЗД, К. В. Социальная адаптация первоклассников к условиям школьной жизни. *Молодой ученый*. 2014. № 4. с. 1057-1060.
6. РОМАШЕВСКАЯ, Н.И. *Адаптация первоклассников к обучению в школе средствами физического воспитания*: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Новокузнецк, 2006. 244 с.
7. ПИХЕНЬКО, И. Н. Педагогическая адаптация первоклассников к обучению в школе.: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Брянск. 2003.
8. ШЛЫКОВА, Д.В. *Факторы динамики школьной адаптации*. Дис. ... канд. пед. наук: Москва, 2017.
9. ШЛЫКОВА, Д.В. Проблемы школьной адаптации детей. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2015. № 4. с. 111-121.

УДК 159.9

<https://orcid.org/0000-0002-1085-3715>

ДУХОВНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПРИОРИТЕТ ЭЛИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Черемисова Ирина

доктор психол.наук, конференциар
Академия ФСИН России, г. Рязань, РФ
e-mail: irinarusa@inbox.ru
orcidid: 0000-0002-1085-3715

Abstract. The article notes that the main goal of elite education is the formation of the foundations of elite consciousness of the individual. Professional training must necessarily include

spiritual development. The author of the article believes that the activity of perception of works of art is an effective means of developing the spirituality of a university student's personality.

Keywords. Spiritual needs, perception of classical music, pedagogical psychology, elite education.

В последнее время все чаще в научной литературе начинают встречаться такие понятия как «элитарное образование», «элитное воспитание», «элитарные учебные заведения» и т.д. [1]. Стала постепенно создаваться и сама некая «система» элитарных учебных заведений.

Можно с уверенностью отметить, многие преподаватели хотели бы работать, и многие студенты хотели бы учиться – в элитарном вузе. Будет ли вуз элитарным учебным заведением зависит прежде всего от всех субъектов образовательного процесса. Только сотрудники и обучающиеся могут сделать свой вуз элитарным: своими научными достижениями, добросовестным и творческим трудом, отличной учёбой, достойным поведением, уважительным отношением друг к другу, благородными поступками.

Настоящее время требует от преподавателей воспитания у студентов «аристократии духа», а не методiku и педагогику закрытых привилегированных учебных заведений, где обучаются одни лишь представители (выражаясь языком Н. Бердяева) «социальной аристократии». Мы понимаем элиту не в смысле какой-либо социальной касты, а в смысле личного достоинства человека (личности).

Главная цель элитарного образования - формирование в индивиде основ элитарного сознания. Рассматривая перспективы совершенствования и развития элитарного образования, В.М. Фигурновская [5] подчёркивает влияние гуманитарной подготовки на развитие творческих способностей и интеллекта учащихся и студентов; даёт обоснование перспектив элитарного образования как пути повышения общей культуры детей и молодежи, как их духовного воспитания.

Подготовка профессионала непременно должна включать духовное развитие, призванное помочь понять и принять ориентации на высокие духовные ценности [4]. Духовность связана с приобщением к общечеловеческим ценностям, это возвышенность, высшая нравственность [6]. Необходимо развивать способность студентов *избирать* истинные, общечеловеческие ценности и *действовать* в соответствии с ними. Формировать и развивать *духовные потребности* студентов. Способствовать развитию *творческого потенциала* личности.

Духовные потребности молодых людей формируются и развиваются в процессе самостоятельной научно-творческой деятельности; художественно-эстетической деятельности (посещение музеев и выставок, концертов классической музыки, театров, знакомство с научной и художественной литературой); во время экскурсий и путешествий, во время встреч с интересными людьми. Необходимо развивать у юношей и девушек потребность в грамотной, литературной речи – духовному отношению к своему языку. Важно поддерживать и развивать стремление студентов участвовать в добрых, общественно-полезных делах – потребность творить добро [2].

Во Дворце Культуры «Октябрь» г. Волжского Волгоградской области проходила выставка художественной фотографии. Авторами всех работ были жители этого города. Со студентами 3 и 4 курсов специальности «Психология» Волжского гуманитарного института (филиала Волгоградского государственного университета) было организовано посещение этой выставки в рамках учебных дисциплин «Специальная психология» и «Педагогическая психология». Перед посещением выставки студенты каждой группы получили задания в рамках компетенций каждой дисциплины, которые они с интересом выполнили на высоком уровне.

Особо отметим, что молодые люди впервые в жизни посетили выставку художественной фотографии. Студенты были удивлены, что в городе проходит такая выставка, столько талантливых людей, фотохудожников живет рядом с ними в городе Волжском. Было очень

приятно и радостно видеть, как увлечённо они рассматривали работы фотохудожников: удивлялись, радовались, любовались. Студенты оставили восторженные отклики в книге отзывов. Было очень радостно и отрадно слышать слова благодарности от юношей и девушек за эту возможность встречи с прекрасным искусством художественной фотографии. После выставки студенты поделились своими впечатлениями в письменной работе. Приведу несколько примеров их высказываний.

«Эта выставка произвела на меня огромное впечатление и вызвала бурю различных эмоций. Благодаря данной выставке я поняла, что фотография – это искусство и способ самовыражения... на этой выставке были фотографии, которые заставляли смеяться, радоваться, задумываться, сопереживать. Животных хотелось обнять, потрогать мокрый нос собаки, фрукты хотелось съесть, на сочной траве хотелось полежать. Только мастера высокого класса могут заставить людей не просто смотреть, но и чувствовать, радоваться и запоминать надолго свои работы...»

«Автор хотел показать, что в обычном можно увидеть необычное, красивое, завораживающее... Красота и простота работ не оставляет нас равнодушными».

«Эта фотография вызывает чувство восторга и любви у всех людей. Независимо от возраста. Образ ребёнка несёт в себе что-то чистое, невинное, вызывает чувство умиления, нежности... Фотография отражает нравственные ценности: красоту и любовь».

«Выставка «несла в себе» духовно-нравственные ценности: добро, справедливость, свободу, гуманность, верность, любовь...»

Вениамина Каверина на одном из его вечеров спросили: «Можно ли с помощью искусства перестроить мир?» Он ответил: «Нет. Но невозможно перестроить его без помощи искусства».

Обратим внимание на старое как мир, но обладающее мощнейшей силой воспитательного воздействия на человека и вместе с тем доступное средство – музыкальное искусство. Открывая внутренний мир личности, классическая музыка приобщает к наиболее развитым формам ее жизнедеятельности и некому личностному и социальному идеалу. В этом смысле классическая музыка – самая человеческая форма общения и приобщения к вершинам человеческого духа. Классическая музыка – сокровищница духовной культуры, хранилище всего лучшего, что передумало и пережило человечество.

Особенно эффективно воздействие при восприятии «живой музыки». Музыка представляет собой удивительную встречу трех активностей: композитор и исполнитель стремятся высказать, передать слушателю свои идеи, мысли и чувства; но и слушатель тоже выступает как активная сторона, он тоже вовлекается в процесс сотворчества. Л.С. Выготский отмечает, что по тому, как идет человек с концерта всегда можно сказать, кого он слушал, Бетховена или Шопена.

Исследователи отмечают, что рок- и диско- музыка подавляет мыслительную и творческую деятельность и стимулирует двигательную активность, классическая музыка вызывает у слушателей просветлённые и добрые чувства и состояния, способствует мыслительным и творческим процессам у испытуемых [2, 3, 7].

Поэтому представляется необходимым вовлечь более широкий круг студентов в восприятие лучших образцов музыкального искусства. Для организации деятельности восприятия музыки можно использовать возможности отошедших в прошлое, но так необходимых сегодня шефских связей.

Юным музыкантам из музыкальных учебных заведений необходимо накапливать исполнительский профессионализм многократно представляя готовые музыкальные произведения вниманию публики на концертах. А студентам немусыкальных вузов так необходима звучащая «живая» музыка. В музыкальных вузах и колледжах есть специальные подразделения, которые занимаются организацией такой концертной деятельности. Например, в Нижегородской консерватории мне посоветовали обратиться в отдел практики и предложили выступления исполнителей в любом составе, на любых музыкальных

инструментах, вокалистов. Для организации выступления исполнителей в Рязани обратились в *Рязанский музыкальный колледж* им. Г. и А. Пироговых. Студенты с готовностью отнеслись к просьбе о выступлении на празднике и выразили желание сотрудничать в этом направлении.

Прекрасный образец такого сотрудничества был представлен на концерте, посвящённом Дню факультета естественных наук Волжского гуманитарного института. На праздник были приглашены музыканты-исполнители из института искусств им. П.А. Серебрякова (г. Волгоград). На концерте музыканты исполняли классическую музыку разных композиторов. Музыка звучала в исполнении дуэтов: фортепиано - труба; фортепиано – домра; фортепиано – саксофон. Продолжила концерт пианистка - студентка заочного отделения специальности «Психология». Она исполнила пьесу П.И. Чайковского. Вот это был концерт достойный элитарного вуза. Высшие образцы музыкальной культуры были представлены в высокопрофессиональном «живом» исполнении.

«По-разному стоит человек на берегу реки «до» и «после» того, как он ее переплыл» - гласит немецкая пословица. Другими словами, не только человек производит какой-то продукт, но и сам этот продукт, то есть сделанное оказывает обратное воздействие на человека. Продукты труда могут возвышать или унижать человека, и одна из задач воспитания вовлечь человека в такую деятельность, результаты которой оказывали бы на него возвышающее и облагораживающее влияние. Такой деятельностью может быть восприятие лучших образцов искусства и самостоятельная творческая деятельность.

Сама ориентация образовательного процесса на элитарность как принцип, заставляет и руководителя, и преподавателя, и студента мыслить и поступать сообразно заданной установки. Сама идея элитарности уже мобилизует в человеке те тайные духовные силы, которые при обычных условиях достаточно редко проявляются в индивиде, как целостной личности. Когда каждый участник образовательного процесса (руководитель, преподаватель, сотрудник, студент) психологически будет относить себя к этой категории, тогда уже на подсознательном уровне начинается строительство особой учебной системы. Элитаризация образовательного учреждения начинается именно с психологического и духовного уровней, а затем уже оформляется в материально-техническую базу.

Библиография:

1. Ивасенко А.Г., Путинцева Н.Н., Ивасенко А.А. К вопросу об элитарной высшей школе / Проблемы образования. Сб. научн. тр. (Отв. ред. В.М. Фигуровская). — Новосибирск: НГАЭиУ, 1997, с. 74–81.
2. Курышева И.В. Психологические условия развития творческого потенциала старшеклассников средствами музыкального искусства: монография / И.В. Курышева; Нижегород. фил. Ин-та бизнеса и политики. – Нижний Новгород: НФ ИБП, 2008. – 260 с.
3. Новицкая Л. П. Влияние различных музыкальных жанров на психические состояния человека / Л. П. Новицкая // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – С. 79-85.
4. Пряжников Н.С. Психология элитарности. — М.: МПСИ, 2000. — 512 с.
5. Фигуровская В.М. Элитарное образование: научное содержание и теоретическое обоснование проблемы / Проблемы образования. Сб. научн. тр. (Отв. ред. В.М. Фигуровская). — Новосибирск: НГАЭиУ, - 1997.
6. Шадриков В.Д. Духовные способности. – М.: Класс, - 2001.
7. Шутова, Н. В. О влиянии музыки на оптимизацию творческой деятельности обучающихся / Н. В. Шутова // Наука и школа. – 2007. – № 4. – С. 35-37.

УДК 159.9

<https://orcid.org/0000-0002-3080-7003>

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЕГО КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Шишлова Екатерина

доктор пед. наук, профессор кафедры
педагогики и психологии

Московский государственный институт
международных отношений (университет)

МИД РФ (МГИМО) России, Москва

e-mail: Katerina.shishlova@mail.ru

orcid: 0000-0002-3080-7003

Abstract. The article analyzes the problem of conceptualization of the category "Human potential" in the context of socio-cultural transformations of the modern era. The role of the cultural, human factor in social development is emphasized. The dynamics of the leading human needs is taken into account: from material to social and psychological. The structure of human potential is proposed, reflecting its universal significance in the context of individual, organizational and social levels.

Key words: human potential, sociocultural transformations, dynamics of human needs.

Теоретико-методологические основы разработки концепции человеческого потенциала были заложены классиками экономики, которые ввели в науку понятие «человеческий капитал» [5]. Данное понятие впервые определил Г. Беккер [1] и рассмотрел его в виде совокупности приобретенных знаний и врожденных особенностей работника, которые способны обеспечить рост прибыли и увеличение доходов организации. В качестве ведущих потребностей работников предприятий начала XX века рассматривались лишь материальные потребности.

Постепенно традиция отношения к человеку на производстве как существу экономическому трансформировалась, что сопровождалось появлением нового термина, отражающего гуманистические тенденции в развитии общества и науки. Таким понятием становится «человеческий потенциал», соответствующий новому взгляду на человека как обладающего не только материальными, но также социальными, духовными и психологическими потребностями. Эффективность управленца начинает измеряться способностью создавать необходимые условия в организации для реализации человеческого потенциала каждого сотрудника [6]. Человеческий потенциал приобретает статус основного ресурса развития организаций XXI века. Появляются новые требования к личности руководителя, который одновременно должен обладать лидерскими качествами и реализовывать психологический подход в управлении [2].

Актуальность концепции человеческого потенциала продиктована социокультурными трансформациями современного мира [3], в основе которых признание определяющей роли культурного, человеческого фактора в социально-экономических преобразованиях. Понятие человеческого потенциала отвечает гуманистическим принципам, утверждающим общезначимую ценность каждого человека, вне зависимости от таких признаков как пол, нация, раса, конфессиональная принадлежность. Именно человек, способный к социокультурной рефлексии, интеграции целерационального и ценностно рационального знания, выступает субъектом инновационных процессов во всех сферах жизнедеятельности общества [4].

Анализ исследований показывает, что до настоящего времени нет единого подхода к пониманию содержательной структуры человеческого потенциала, что свидетельствует о незавершенности процесса концептуализации данного феномена. Ниже предлагается авторский вариант компонентной структуры человеческого потенциала, который указывает на значимость: квалификационного потенциала (профессионализма); психофизиологического потенциала (работоспособности); творческого потенциала (креативности); коммуникативного потенциала (способности к сотрудничеству); ценностного потенциала (мировоззренческих установок); предпринимательского потенциала (готовности к инновациям) [7].

Итак, концепт «человеческий потенциал» актуализируется и структурируется в условиях социокультурных трансформаций новой эпохи и демонстрирует свою универсальную значимость в контексте индивидуального, организационного и социального уровней.

Библиография

1. Беккер, Г. Человеческий капитал (главы из книги) // США: экономика, политика, идеология. - 1993. - № 11. - С. 109-119.
2. Иванов, О.И. Теоретико-методологические основы формирования человеческого потенциала / О.И. Иванов // Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития. - 2016. - № 1. - С. 3-7.
3. Заславская, Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном обществе / Т.И. Заславская // Общественные науки и современность. - 2005. - № 3. - С. 516.
4. Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерения. – М.: Российская академия наук. Институт человека. – 2002. – 265 с.
5. Федотов, А.А. Человеческий потенциал и человеческий капитал: сущность и отличие понятий / А.А. Федотов // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. №7 (77). С. 148-155.
6. Шамарова, Г.М. Проблемы управления человеческим потенциалом // Управление персоналом. - 2008. - № 8. – С. 50 – 54.
7. Шишлова, Е.Э. Психолого-педагогический подход в управлении государственными и бизнес организациями / Е.Э. Шишлова // Право и управление. XXI век. - 2015. - №4 (37). - С. 82-86.

УДК 159.944.4 (07)

<https://orcid.org/0000-0002-7436-6182>

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТДИДАКТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Ганузин Валерий

кандидат медицинских наук,

Ярославский государственный медицинский университет,

г.Ярославль, Россия

e-mail: vganuzin@rambler.ru

<https://orcid.org/0000-0002-7436-6182>

Abstract. Diagnostic concepts for post-traumatic stress disorder (PTSD) and other disorders directly related to stress are actively discussed in the scientific community. PTSD and adjustment disorder are among the most widely used diagnoses in mental health care worldwide. This article describes proposals to maximize the clinical application of the classification and grouping of disorders directly related to stress in the forthcoming 11th edition of the International Classification

of Diseases (ICD-11). The authors' proposals include a narrower concept of adjustment disorder in children and adolescents - post-didactic stress disorder (PDSD), which allows diagnosis based on anamnesis and the presence of three groups of intrapersonal and interpersonal symptoms in addition to the main symptoms of PDSD.

Keywords. Mental and psychosomatic disorders, post-didactic stress disorder, children and adolescents, classification.

Актуальность. Проблема влияния психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте является актуальной для многих школ в различных странах мира. Она носит полидисциплинарный характер и требует учитывать влияние деструктивного поведения в школьных коллективах на качество жизни детей, подростков и возникновение суицидальных планов в различные периоды жизни [Портнова А.А., 2004, с.40; Longobardi C., et al., 2019, с.29; Avanesian G., et al., 2021, с.644; Jabborova O.M., et al., 2021, с.30; Ганузин В.М., 2021, с.26]. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что буллинг, виктимизация, педагогическое насилие и дидактогенны широко распространены в образовательной среде [Барбина В.Д., 2019, с.236; Падун М.А. 2021, с.69; Ганузин В.М., Борохов Б.Д., 2022]. В литературе о травмах у детей обычно рассматриваются последствия травмирующих событий, таких как стихийное бедствие, война, сексуальное или физическое насилие, домашнее или общественное насилие. Но негативные воздействия образовательной среды, школьного климата, буллинга, виктимизации, педагогического насилия, дидактогенных также могут вызывать реакции посттравматического стресса [Ганузин В.М., 2013; Longobardi C., et al., 2019, с.29; Падун М.А. 2021, с.69; Ганузин В.М., Ковалева Е.А., 2022, с. 5].

Проведенное ранее нами анкетирование 220 учащихся выявило у них психические и психовегетативные отклонения (Ганузин В.М., 2013). Данные отклонения мы расценили как постдидактическое стрессовое расстройство (ПДСР).

МКБ-11 предлагаемая новая группа «Расстройств, непосредственно связанных со стрессом» включает расстройство адаптации, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) и сложное ПТСР [Maercker A. et al., 2013, с.198]. Однако в данном разделе не выделено ПДСР детей, обусловленных школьной средой, буллингом и педагогическим насилием. Мы считаем, что ПДСР является одним из частных случаев «Расстройства приспособительных реакций - F-43.2» и оно может быть включено в рубрику МКБ-11.

Нами предложена классификация постдидактического стрессового расстройства.

Период	Течение ПДСР	Тяжесть
Фаза острого кризиса	Острое	Легкое
Фаза ПДСР	Подострое	Среднетяжелое
Ранний восстановительный период	Хроническое	Тяжелое
Поздний восстановительный период	Отсроченное	Очень тяжелое
Период остаточных явлений	Деформации эмоционально-волевой сферы	Суицидальный исход

Классификация включает следующие виды ПДСР:

По течению: Острое - ПДСР с периода воздействия до 3 месяцев.

Характерно яркое проявление симптомов: страх, тревога, избегание контактов с буллером. *Подострое - ПДСР до 3-6 месяцев, в зависимости от тяжести травмирующих факторов: страх, тревога, избегание контактов с буллером и т.д. выражены менее ярко, по сравнению с острым течением.*

Хроническое - ПДСР более 6 месяцев. Выявляются признаки истощения нервной системы, со стороны ребенка появляется эгоизм, грубость к членам семьи, равнодушие к окружающим людям, событиям. Усиливаются психовегетативные симптомы, появляется депрессия, тревожные расстройства, панические атаки, агрессия, суицидальные попытки.

Отсроченное - ПДСР симптомы проявляются через полгода и более после воздействия психотравмирующей ситуации.

Деформации эмоционально-волевой сферы. Возникают при длительном хроническом течении ПДСР. Развиваются приступы тревоги, страха, паники. Заостряются негативные черты характера.

По тяжести: *Легкое* – симптомы со стороны отклонения в психике незначительные. *Среднетяжелое* - симптомы со стороны отклонения в психике умеренные, появляются вегетативные нарушения со стороны органов и систем. *Тяжелое* - все симптомы и синдромы резко выражены, в том числе и психовегетативные (бледность и усиленное потоотделение, тремор кистей рук, скачки АД, головные боли и боли в области сердца, тахикардия, аритмия и др.).

Очень тяжелое – пациент совершенно неспособен нормально функционировать; его состояние выглядит как хроническое психическое заболевание.

Суицидальный исход – суицидальные мысли, неудавшиеся суицидальные попытки, реализация суицида.

По периоду: *Фаза острого кризиса* возникает непосредственно после воздействия психотравмирующего фактора.

Фаза ПДСР возникает непосредственно после воздействия психотравмирующего фактора или через определенный временной период и зависит от остроты и тяжести психотравмирующих факторов.

Ранний восстановительный период возникает после прекращения психотравмирующих факторов самостоятельно или под воздействием проводимых противобуллинговых мероприятий и начале психотерапевтической терапии.

Поздний восстановительный период возникает после прекращения психотравмирующих факторов под воздействием проводимых противобуллинговых мероприятий, с учетом продолжительной реабилитации. Тяжесть ПДСР у детей и подростков можно определять по Индексу реакции ребенка на посттравматический стресс (CPTS-RI). Данный индекс у детей предназначен для оценки реакций после различных травматических событий у детей школьного возраста и подростков. Это самооценка, 5-балльная шкала Лайкерта, которая варьируется от “ни разу” (0) до “большую часть времени” и содержит 20 пунктов. Общий балл получается путем суммирования всех пунктов после корректировки на пункты с обратным баллом. Общий балл 12-24 указывает на легкий уровень ПТСР; балл 25-39 указывает на умеренный уровень; балл 40-59 указывает на тяжелый уровень и; балл выше 60 указывает на очень тяжелый уровень реакции на травму.

Первый и второй пункты шкалы исследуют категорию А (наличие травматического жизненного события) диагностических критериев «Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders — DSM) для ПТСР; пункты 3, 4, 5, 6, 17, 19 предназначены для оценки категории В (вторжение); пункты 7, 8, 9, 10, 14, 16 относятся к категории С (избегание), а пункты 11, 12, 15, 20 относятся к категории D (возбуждение). Оставшиеся 2 пункта связаны с горем и регрессией [Şişmanlar, Ş.G., et al., 2012].

Заключение. Учитывая актуальность проблемы, мы предлагаем обсудить вопросы диагностики, классификацию, возможные исходы и профилактику ПДСР психологами, в т.ч. и клиническими, в условиях семьи и системы образования.

Библиография:

1. Барбина В.Д., Слепухина Г.В. Проблемы буллинга в образовательной среде // Современная наука. 2019. Том 12. №2. С. 236-330.
2. Ганузин В.М. Влияние психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте на их жизненную парадигму (обзор) // Практическая медицина. 2021. Т. 19, № 6, С. 26-31. DOI: 10.32000/2072-1757-2021-6-26-31.

3. Ганузин В.М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2013. Том 5, №5. doi: [10.24411/2219-8245-2013-15150](https://doi.org/10.24411/2219-8245-2013-15150). (дата обращения: 22.12. 2022).
4. Ганузин В.М., Ковалева Е.А. Анализ психотравмирующих факторов образовательной среды // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. – 2022. – № 1. – С. 5-11. – EDN XRVRES.
5. Ганузин В.М., Борохов Б.Д. Психотравмирующие факторы в школьном возрасте и их влияние на здоровье: постдидактическое стрессовое расстройство (обзор) // Медицинская психология в России: сетевой науч. журн. – 2022. – Т. 14, № 1. – URL: <http://mprj.ru>
6. Падун М.А. Комплексное ПТСР: особенности психотерапии последствий пролонгированной травматизации // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29. № 3. С. 69–87. doi:10.17759/cpp.2021290306
7. Портнова А.А. Психические нарушения у детей и подростков при чрезвычайных ситуациях. Автореф. дисс. доктора медицинских наук. Москва. 2004. 40с.
8. Avanesian G., Dikaya L., Bermous A., Kirik V., Egorova V., Kochkin S., Abkadyrova I. Bullying in the russian secondary school: predictive analysis of victimization // Frontiers in Psychology. 2021. Т. 12. № MAR. С. 644-653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644653>
9. Jabborova O.M., Cruz-Manrique Y., Olaizola J.H., Cortés-Ayala L., Malvaceda-Espinoza E. Effect of violence and school victimization on suicidal ideation in mexican adolescents // International Journal of Psychological Research. 2021. Т. 14. № 2. P. 30-36. DOI: 10.21500/20112084.5109
10. Longobardi C., Prino L.E., Fabris M.A., Settanni M. Violence in school: an investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by italian adolescents // Journal of School Violence. 2019. Т. 18. № 1. С. 49-61. DOI: 10.1080/15388220.2017.1387128
11. Maercker A, Brewin CR, Bryant RA, Cloitre M, van Ommeren M, Jones LM, Humayan A, Kagee A, Weissbecker I, Wessely SC, First MB, Reed GM. Diagnosis and classification of disorders specifically associated with stress: proposals for ICD-11. World Psychiatry. 2013 Oct;12(3):198-206. DOI:10.1002/wps.20057. PMID: 24096776; PMCID: PMC3799241
12. Şişmanlar, Ş.G., Demirbaş-Çakir, E., Karakaya, I. et al. Post-traumatic stress symptoms in children diagnosed with type 1 diabetes. Ital J Pediatr 38, 13 (2012). <https://doi.org/10.1186/1824-7288-38-13>

УДК 316.733,316.752

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3458-7121>

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3458-7121>

ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ

Кауненко Ирина,

доктор психологии, доцент.

Центр Этнологии. Институт Культурного Наследия

irina.caunenco@gmail.com

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3458-7121>

Рошка Татьяна

преподаватель, докторант,

Независимый Международный Университет Молдовы (ULIM)

tatianarosca37@gmail.com

orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3458-7121>

Abstract. The article analyzes the value sphere of senior schoolchildren of Moldovans, children

of migrant workers in Italy, senior schoolchildren of Moldovans of the Republic of Moldova, students. The results of the study of the value sphere of senior schoolchildren revealed both common and differences. The differences in the value sphere among Moldovan high school students are associated with the influence of different socio-cultural contexts. The importance of both traditional values and those aimed at innovation has been revealed among young people.

Key-words: cultural values, hierarchy of values, transitive society, high school students, youth, socio-cultural context.

Исследование ценностной сферы у разных возрастных групп помогает понять динамику и вектор направления изменений в транзитивном обществе.

Транзитивное общество мы определяем с психологической точки зрения как феномен, включающий:

- глобализацию, которая ведет к расширению пространства, в том числе и пространства межличностных контактов;
- усиление социальной неопределенности, связанной, прежде всего, с постоянными трансформациями ценностей, норм, эталонов в современном, изменяющемся мире;
- увеличение продолжительности временного периода процесса социализации, активизацию ресоциализации и текучей социализации;
- расширение информационного пространства и усиление его роли, частично заменяющей межпоколенные связи» [4]

В данной статье кратко проанализируем результаты наших эмпирических исследований ценностной сферы, проведенных на старших школьниках (в разных культурных средах) и студенческой молодёжи.

Выборка. Старшие школьники: возрастной диапазон 14-18 лет (Mean=16,03; SD=1,43) всего респ.- 215; старшие подростки из Италии 105; из Республики Молдова– 110; этническая группа – молдаване; период исследования - 2018-2019 г. Регионы исследования: Италия и Республика Молдова.

Студенческая молодёжь: 200 респондентов. Возрастной состав – 19-25 лет. Социальный статус: студенты университетов г. Кишинёва. Период исследования: март –июнь 2019 года.

Методический инструментарий.

Для исследования ценностной сферы старших школьников была применена методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» [5, с18-52; 11. Для исследования культурных ценностей студенческой молодёжи был применён опросник Ш Шварца [6, 98-105].

Теоретической основой исследования явились: Эволюционная модель модернизации Р. Инглхарта, Эволюционная теория эмансипации К.Вельцеля, Теория культурных ценностных ориентаций Ш. Шварца [2].

Для нас базовыми являлись следующие идеи Рональда Инглхарта:

- в основе масштабных изменений в социо-культурной и политических сферах лежит социально-экономическое развитие. Данные демонстрируют, «что основополагающие ценности и убеждения, характерные для членов передовых обществ, радикальным образом отличаются от ценностей и убеждений жителей менее развитых стран – и что эти ценности в процессе социально-экономического развития эволюционируют в предсказуемом направлении» [1,148]

- основой динамики человеческого развития является расширение свободы и личной независимости. Повышение уровня образования, экономический рост, информированность населения, усиливают их независимость.

- хотя культуры передаются из поколения в поколения, однако ценности отражают не только то, что транслировали взрослые, но и собственный опыт молодого поколения[5].

- избавление от нехватки материальных благ не оборачивается мгновенной коррекцией ценностных приоритетов. Наблюдается значительный временной лаг, поскольку

основополагающие ценности человека во многом отражают условия, в которых прошли его детство и юность. Они меняются в основном за счет естественного воспроизводства населения. В каждом обществе старшее поколение передает свои ценности детям; это культурное наследие обладает немалой устойчивостью, но, если оно расходится с непосредственным опытом человека, его влияние слабеет [1].

Данные гипотезы нашли своё подтверждение. Так, например, в США, Великобритании, Франции, Западной Германии, Италии, Нидерландах, Бельгии, Дании, Ирландии в ходе опросов 1999–2001 годов выяснилось, что постматериалисты численно превосходят материалистов, и так же, ценностные различия между поколениями связаны с тем, что новые поколения живут в постоянно улучшающихся условиях.

Для нас были важны результаты исследований культурных ценностей, полученные Шварцем и его сотрудниками в различных культурных регионах.

В начале 1990-х гг. Шварц с коллегами провёл исследование в странах Восточной Европе. Было выявлено, что Консерватизм и Иерархия более важны в Восточной Европе, чем в Западной. Равноправие, Мастерство, Интеллектуальная Автономия и Аффективная Автономия меньше выражены у представителей стран Восточной Европы, чем у западноевропейцев [3, с.65]. Исследователи объяснили это тем, что для данного региона характерна общность в адаптации людей к условиям жизни в коммунистической системе: необходимость конформизма, подавления личной инициативы, свободы; паттернализм, поощряющий пассивность и уклонение от личной моральной ответственности. Считается, что необходимым условием и моральной базой социальной ответственности выступают ценности Равноправия и Автономии, которые важны для поддержания демократии.

Так же исследователи отметили, что ценности Автономии и Мастерства, не получили широкого принятия и одобрения, а это ценности свободного предпринимательства. Вместо этого больше придерживаются ценностей Консерватизма и Иерархии, что обуславливает тенденцию перекладывать заботу и ответственность за обеспечение своих потребностей на государство [3, с.65]

Результаты исследования.

1. У старших школьников молдаван, детей трудовых мигрантов в Италии (МИ) и старших школьников молдаван Республики Молдова (РМ) в ценностной сфере выявлены как общие ценности по рейтингу значимости, так и отличия. Для обеих групп старших школьников молдаван значимы ценности свободы, независимости, что соответствует данному возрасту (стремление к эмансипации). Установлены и различия, которые связаны, по нашему мнению, с процессом аккультурации старших школьников молдаван МИ к новой культурной среде. Для них приоритетными являются ценности интересной работы, материально-обеспеченной жизни, в отличие от их сверстников в Республике Молдова, для которых приоритетными являются – счастливая семейная жизнь, здоровье. В данном случае, мы находим объяснение в том, что для старших школьников молдаван РМ семья является базовым ресурсом поддержки, защиты, а ценность здоровья - видимо она отражает её значимость для родителей.

2. По рейтингу высокозначимых ценностей, для старших школьников молдаван РМ и старших школьников МИ, выявлены значимые различия. Для старших школьников молдаван МИ, наиболее приоритетными являются – интересная работа, которая даст возможность быть свободным от многих социальных запретов, сложностей, а так же и материальный достаток. Для старших школьников молдаван РМ, значимы ценности здоровья, семьи как группы «поддержки и защиты», свободы, независимости в поступках, как стремление к эмансипации, независимости, что характерно для данного возраста. Совпадают у обеих групп эстетические ценности, которые мало для них значимы.

4. Сравнение результатов ценностной сферы у старших школьников выборки 2003 г. и в исследовании 2018 г. практически не выявило различий в иерархии ценностной сферы. У обеих выборок старших школьников молдаван РМ, наиболее значимыми являлись ценности

здоровья, семьи, материальной обеспеченности жизни, а наименее значимы эстетические ценности – красота природы, искусства, творчество, активная жизнь. Это позволяет предположить, что в нашем транзитивном обществе иерархия ценностей определяется потребностями выживания, где институт семьи является самой «надёжной гаванью».

4. Анализ ценностей, наиболее предпочитаемых студенческой молодёжью молдаванами, выявил значимость ценностей как индивидуалистической направленности – самоуважение, независимость, достижение успеха, свобода, выбор собственных целей, так и коллективистической – уважение старших. Самый высокий ранг в иерархии ценностей получили ценности – семья, здоровье. Наиболее предпочитаемые ценности у молодёжи молдаван входят в противоположные блоки по Шварцу: Автономия – Принадлежность (Консерватизм); Гармония-Мастерство.

5. Наибольшее расхождение мнений молодёжи молдаван выявлено по ценностям – власть, влияние, благочестие, авторитетность, чувство принадлежности, духовная жизнь. Иными словами, молодёжь расходится во мнении, относительно доминирования, контроля над другими, воздействия на события, на людей, хранения веры, следования религиозным убеждениям. Эмпирическое исследование культурных ценностей молодёжи молдаван выявило как направленность их на активное включение в рыночную экономику, так и поддержание культурных ценностей.

Перспективы исследования

Исследование взаимосвязи мотивации этнокультурной преемственности и культурных ценностей у старших школьников, молодёжи разных этнических, поколенных групп.

Библиография

1. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011. 464 с.
2. Лебедева Н.М, Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. Из-во дом ГУ ВШЭ, Москва, 2007
3. Лебедева Н.М, А.Н.Татарко Культура как фактор общественного прогресса- Москва, 2009.
4. Марцинковская Т.Д. История, культура, развитие как образующие историко-генетической парадигмы. В: Культурно-историческая психология 2015 Т.11. № 4 с.69-78
5. Мухаматулина Е.А.,Обидная С.Н. В: Проблемы социально-психологической адаптации подростков в процессе построения жизненной перспективы и оценивания своих субъективных возможностей» /Кривцова С. В.и др. Подросток на перекрестке эпох, М. Генезис, 1997;с.18-52.
6. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросс-культурной психологии. Изд-во Высшая школа экономики. М.: 2011, с. 98-105

УДК 37.032

<https://orcid.org/0000-0002-1174-2566>

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Гонохова Тамара,
кандидат психологических наук,
ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА
e-mail: tgonohova@yandex.ru
orcid id: 0000-0002-1174-2566

Abstract. The article highlights the contradictions in the functioning of student self-government at the university. The problem is considered holistically in the state and educational

context. Attention is drawn to the need for the integrity of the consideration of the problem, the system of formation of leadership qualities in educational organizations.

Keywords. Self-government, formation, leadership qualities, youth, leadership abilities, self-management skills.

В настоящее время в теории воспитания и в практике деятельности отечественных вузов сложились необходимые предпосылки для более глубокого теоретического осмысления и системного представления тех условий, которые будут способствовать функционированию студенческого самоуправления в вузе как самостоятельного, теоретико-методического и практико-ориентированного направления формирования лидерских качеств личности студента.

Выявленные тенденции указывают на необходимость более глубокого исследования данной проблемы, учитывая имеющиеся противоречия:

- между необходимостью выявления лидерских качеств конкретного студента и отсутствием их единого перечня;
- между возрастающей потребностью общества в лидерах и недостаточным использованием возможностей образовательной среды учебных заведений для их формирования.

Проблема организации системы самоуправления в образовательных учреждениях всегда была актуальна. Способы ее решения, а также подтверждение ее значимости представлены в трудах классиков отечественной педагогики А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого.

В ряде исследований В. Ф. Иванова, Т. М. Трегубовой и Ю. А. Тихомирова самоуправление рассматривается как «метод регулирования развитием общества, который должен все более использоваться в демократической системе [2].

При определении понимания сущности самоуправления в вузе рекомендуют опираться на возрастные и психологические особенности студентов. Для студентов характерны такие особенности, как принятие себя, осознание обязанностей перед собой, чувство неповторимости и индивидуальности. Не стоит забыть про характер студента, его темперамент, способности, которыми он обладает.

Также, при определении понимания самоуправления нужно опираться на особенности структуры учебной и воспитательной работы вуза (каждому вузу присуще свои особенности, которые так или иначе будут оказывать влияние на деятельность самоуправления вуза), и, конечно же, в первую очередь на задачи профессиональной подготовки будущих молодых специалистов – выпускников вуза.

В современном психологическом словаре понятие «лидер» рассматривается следующим образом: «лидер – это субъект – член группы, за которым сами участники этой группы признают приоритет принимать значимо-ответственные решения в онтологическо-субстанционально-важных обстоятельствах – ситуациях. Лидер – это высоко рейтинговая, авторитетная личность, которая исполняет центральную роль в совместной деятельности индивидов и регулирует взаимосвязи и взаимоотношения в микрогруппах» [3].

В психологии приняты следующие классификации лидеров: по содержанию деятельности (лидер-вдохновитель и лидер-исполнитель); по характеру деятельности (универсальный лидер и ситуативный лидер); по направленности деятельности (эмоциональный, интеллектуальный, деловой лидеры).

В настоящее время в нашей стране для развития лидерских качеств студентов созданы школы, конкурсы и фестивали. Научный исследовательский институт Высшая школа экономики города Санкт-Петербурга совместно с Федеральным агентством по делам молодежи «Росмолодежь» разработали программу обучения для развития лидерских способностей студентов под названием «Академия студенческих лидеров». В этой программе могут принимать участия руководители объединенных советов обучающихся, студенческих

советов, профсоюзных организаций студентов и студенческих клубов по интересам. В Академии студенческих лидеров представлены 3 модуля: «Лидерство в современном мире», «Лидер и команда», «Культура лидерских выступлений». Каждый модуль представляет собой комплекс мероприятий, способствующих развитию лидерского потенциала. Представлены такие мероприятия как: мастер-классы, тематические дискуссии, нетворкинг, проектная работа. Интерес вызывает тот факт, что в данной программе присутствуют только практические занятия, лекции не предусмотрены.

Российский союз молодежи также организует Всероссийский конкурс лидеров и руководителей детских и молодежных общественных объединений «Лидер XXI века». Целью данного конкурса является популяризация и формирование позитивного образа молодого гражданина, который способен решать социально-значимые проблемы и развивать институт гражданского общества.

Базой проведения нашего исследования формирования лидерских качеств посредством студенческого самоуправления стало Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет». Участниками исследования стали студенты 1-4 курсов, входящие в состав студенческого совета психолого-педагогического факультета.

При исследовании формирования лидерских качеств студентов в деятельности органов студенческого самоуправления вуза необходимо учитывать практику организации взаимодействия вуза и органов самоуправления, включенность студентов в развитие самоуправления, проявление лидерских качеств студентов, включенных в деятельность самоуправления.

В настоящее время в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (далее – ГАГУ) существует 2 студенческие общественные организации: Совет обучающихся ГАГУ (далее – СО ГАГУ) и первичная профсоюзная организация студентов и аспирантов ГАГУ (далее – ППОСА ГАГУ). Обе организации являются самостоятельными, имеющие устав и положение о деятельности данных организаций.

Целями Совета обучающихся ГАГУ являются формирование гражданской культуры и позиции обучающихся, содействие развитию социальной зрелости обучающихся, их самостоятельности, способности к самоорганизации и саморазвитию; обеспечение реализации прав на участие обучающихся в управлении образовательной организацией, оценке качества образовательного процесса, формирование у обучающихся умений и навыков самоуправления, подготовка их к компетентному и ответственному участию в жизни общества. Высший руководящий орган СО ГАГУ – конференция. Формирование совета обучающихся происходит путем делегирования руководителей студенческих объединений в совет, а также путем избрания членов совета на конференции. Совет состоит из председателей советов факультетов, руководителей сообществ и студенческого актива (20% от числа членов Совета, но не более 5 человек). Количественный и персональный состав утверждается на конференции.

В состав СО ГАГУ входит председатель, заместитель председателя, председатель первичной профсоюзной организации студентов и аспирантов ГАГУ, председатели студенческих советов факультетов, руководители студенческих сообществ и активисты университета.

Студенческие сообщества, входящие в состав СО ГАГУ: медиацентр, студенческое научное общество, агитационный десант «Я всё смогу – ведь я в ГАГУ!», советы студенческих общежитий (3), сообщество иностранных студентов, спортивный клуб «Буревестник», военно-патриотический клуб «Барс», туристический клуб «Горизонт».

СО ГАГУ взаимодействует с органами управления образовательной организации на основе принципов сотрудничества и автономии. Представители органов управления образовательной организации могут присутствовать на заседаниях СО ГАГУ. Рекомендации

рассматриваются соответствующими органами управления образовательной организации. Решения по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих права и законные интересы обучающихся, принимаются с учетом мнения СО ГАГУ.

Основной целью первичной профсоюзной организации студентов и аспирантов ГАГУ является защита прав студентов. В состав ППОСА ГАГУ входят: председатель ППОСА ГАГУ, заместитель председателя ППОСА ГАГУ и председатели профбюро факультетов, института и колледжа ГАГУ.

Первичная профсоюзная организация студентов и аспирантов ГАГУ взаимодействует на основе коллективного соглашения между администрацией ГАГУ и ППОСА ГАГУ согласно коллективному соглашению на 2021-2023 гг. Председатель ППОСА ГАГУ входит в состав Совета обучающихся ГАГУ [1].

В разработанной и реализованной программе формирования лидерских качеств студентов В ГАГУ (в деятельности органов студенческого самоуправления) «Лидеры» мы включили условия, способствующие формированию лидерских качеств студентов:

1. Должен быть своевременно выявлен уровень сформированности лидерских качеств.
2. Студенты должны принимать активное участие в мероприятиях органов студенческого самоуправления.

Программа «Лидер» позволила определить уровень сформированности лидерских качеств студентов, отследить изменения по критериям формирования лидерских качеств и привлечь студентов активно принимать участие в мероприятиях студенческого самоуправления.

Библиография:

1. Аксёнова В.Ю. Особенности организации процесса формирования лидерских качеств студентов в вузе / В.Ю. Аксёнова, Т.А. Гонохова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции 12 декабря 2020 г. / под ред. Г. Ю. Лизуновой. – Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2020. – С.192-198.
2. Новиков С.В. Социально-психологические условия воспитательной работы в современном вузе / С.В. Новиков // Воспитание личностных качеств будущих специалистов на этапе модернизации образования: тезисы докладов общереспубликанской августовской конференции работников образования. – Казань, 2002. – С.7-8.
3. Шафигуллина Н.Г. Развитие форм организации студенческого самоуправления в пед. вузе: автореф. дис.канд.пед.наук / Н.Г. Шафигуллина. – Казань, 2005. 19с.

УДК37.018.2

<https://orcid.org/0000-0002-1174-2566>

БЛАГОПРИЯТНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Гонохова Тамара,

кандидат психологических наук, ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: tgonohova@yandex.ru

orcidid: 0000-0002-1174-2566

Ирkitова Марина,

магистрант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: irkitovamarina@mail.ru.

Abstract. The article reflects the specific features of the teaching staff; the importance of the interaction of participants in the educational process in the context of cooperation; the skills and

personal qualities that are necessary for pedagogical cooperation are listed; the basis of interpersonal relations is described; the main characteristics of the psychological climate of the teaching staff are highlighted.

Keywords: interaction, relationships, interpersonal relations, cooperation, psychological climate, psychological compatibility, teaching staff.

Взаимодействие с людьми является неотъемлемой частью жизни человека. От того, насколько успешно реализуется взаимодействие между субъектами, зависит результат поставленных задач и деятельности в целом. Для того, чтобы достичь поставленной цели, человеку необходимо являться активным участником межличностных отношений. Только умение включиться в совместную деятельность на уровне партнерства, сотрудничества позволяет достигать максимальных результатов. Межличностное взаимодействие изучается психологами, философами, социологами [4].

Особую значимость взаимодействия участников образовательного процесса в контексте сотрудничества изучали А.С. Белкин, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.Ф. Шаталов и др.

По мнению А.В. Полякова, С.Н. Шибеева под межличностным взаимодействием субъектов образовательного процесса понимается сотрудничество, возникающее из-за необходимости совместной деятельности.

Понятие «межличностные отношения» непосредственно связаны с различными видами общественных (материальных, духовных) отношений.

Г.М. Андреева подчеркивает, что существование любых межличностных отношений внутри общественных, является реализацией этих общественных отношений в деятельности, общении и взаимоотношении определенных людей [3].

Е.И. Рогов определяет «межличностные отношения», как субъективно переживаемые взаимоотношения между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимоотношений в процессе их совместной деятельности [1].

В представлении Б.Г. Ананьева «межличностные отношения» являются процессом познания участниками друг друга во время общения, процессом преобразования внутреннего мира общающихся людей, а также процессом самостоятельного регулирования поступков человека, с учётом полученных знаний.

Межличностные отношения бывают разных видов: деловые, личные, товарищеские, приятельские, супружеские и др.

Педагогический коллектив является частью общественного коллектива, который имеет и свои специфические особенности.

1. Главная отличительная особенность педагогического коллектива состоит в специфике профессиональной деятельности, а именно в обучении и воспитании подрастающего поколения.

2. Высокая степень самоуправляемости педагогического коллектива

3. Преимущественно женский состав педагогического коллектива, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем.

4. Коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты педагогической деятельности.

5. Отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов педагогического труда [4].

Весьма актуальной, но мало исследованной и обсуждаемой является проблема межличностных отношений в педагогических коллективах. Между тем, межличностные отношения в педагогических коллективах отражаются на качестве учебно-воспитательного процесса.

А.К. Маркова выделяет следующие умения и личностные качества, которые необходимы для педагогического сотрудничества:

- адекватная профессиональная самооценка;
- устремленность на общие цели и задачи, наличие сложившейся концепции в коллективе;
- разумное распределение функций и ролей с учетом способностей каждого и взаимодополнения;
- психологическая совместимость;
- удовлетворенность всех участников за счет обеспечения психологической безопасности, демократический стиль взаимодействия;
- гуманистическая ориентация на развитие личности учащихся;
- понимание всеми участниками коллектива эффективности совместной педагогической деятельности по сравнению с индивидуальной;
- умение считаться с другими точками зрения;
- отсутствие категоричности и терпимость к индивидуальности коллег;
- учет возрастных особенностей разных педагогов [1].

Под межличностными отношениями следует понимать совокупность взаимодействий, которые возникают между отдельными людьми и часто сопровождаются эмоциональными переживаниями. Межличностные отношения основаны на различных видах общения, которые включают невербальные связи, определенный внешний вид, телодвижения и жесты, устную речь и т.д. и сочетают в себе когнитивный (восприятие), эмоциональный (переживания) и поведенческий (действия) компоненты.

Межличностные отношения трансформируются в зависимости от следующих аспектов организационной деятельности.

1. Стиль управления, культивируемый в образовательной организации.
2. Тип организационной культуры, характерный для образовательной организации.
3. Стратегия управления коллективом [7].

Взаимоотношения в педагогическом коллективе в зависимости от специфики деятельности подразделяются на официальные и неофициальные.

В силу специфики педагогического коллектива, общения и взаимодействия педагогов, и проекции данных отношений на педагогический коллектив, проблема формирования культуры межличностных отношений в педагогическом коллективе является актуальной темой изучения и исследования.

Актуальность проблемы формирования культуры межличностных отношений в педагогическом коллективе выявила существенное противоречие между реальной необходимостью формирования культуры межличностных отношений среди педагогов и недостаточной изученностью, разработанностью ее предметно-педагогического содержания, а также не всегда эффективным использованием технологий формирования ее навыков у педагогов. Данное противоречие обуславливает поиск теоретической обоснованности и практической разработки условий по формированию культуры межличностных отношений в педагогическом коллективе.

Понятие «межличностные отношения», которое дано в «Словаре практического психолога», представляет систему установок, ожиданий, стереотипов и диспозиций, через которые люди, как правило, воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе [6].

Под психологическим климатом понимается эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами.

По мнению К. К. Платонова, социально-психологический климат является одним из важных составляющих внутренней структуры группы, определяется взаимоотношениями в ней, создающими стойкие настроения группы, от которых зависит уровень активности в достижении намеченных целей [2].

Выделяются следующие основные характеристики психологического климата: удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом труда, руководством; преобладающее настроение; взаимопонимание и авторитетность руководителей и подчиненных; степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении; сплоченность; сознательная дисциплина; продуктивность работы.

В структуре социально-психологического климата выделяются два основных элемента:

- взаимоотношения педагогического персонала;
- отношение педагогических кадров образовательной организации к труду.

В конечном итоге все многообразие взаимоотношений рассматривается через призму двух основных параметров психологического настроения: предметного (содержание труда) и эмоционального.

На формирование социально-психологического климата образовательной организации оказывает влияние множество факторов макро- и микросреды.

Факторы макросреды – это тот общественный фон, на котором развиваются межличностные отношения. К этим факторам относятся:

1. Общественно-политическая ситуация в стране – ясность и четкость политических и экономических программ, доверие к правительству и пр.
2. Экономическая ситуация в обществе – баланс между уровнями технического и социального развития.
3. Уровень жизни населения – баланс между заработной платой и уровнем цен, потребительская способность населения.
4. Организация жизни населения – система бытового и медицинского обслуживания.
5. Социально-демографические факторы – удовлетворение потребностей общества и производства в трудовых ресурсах.
6. Региональные факторы – уровень экономического и технического развития региона.
7. Этнические факторы – наличие или отсутствие межэтнических конфликтов.

Факторы микросреды – это материальное и духовное окружение педагогических кадров в образовательной организации. К ним относятся:

1. Объективные – комплекс технических, санитарно-гигиенических, управленческих элементов в образовательном учреждении.
2. Субъективные (социально-психологические факторы):
 - формальная структура – характер официальных и организационных связей между членами педагогического коллектива, официальные роли и статусы членов группы образовательной организации;
 - неформальная структура – наличие товарищеских контактов, сотрудничества, взаимопомощи, дискуссий, споров, стиль руководства;
 - индивидуальные психологические особенности каждого члена группы образовательной организации, их психологическая совместимость [5].

Одним из важнейших внутренних факторов, влияющих на психологический климат в педагогическом коллективе – психологическая совместимость.

Межличностные отношения занимают важное место в системе социальных связей между людьми, и оказывают влияние на формировании личности, с позиции накопления опыта отношений с людьми, так же межличностные отношения влияют на эффективность профессиональной деятельности.

Следовательно, межличностные отношения являются важнейшим элементом структуры коллектива и одним из основных признаков сформированности коллектива в группе. Об успешности функционирования группы как коллектива можно судить по характеру межличностных отношений. Поэтому межличностные отношения являются фундаментом педагогического коллектива [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс формирования культуры межличностных отношений будет успешным при соблюдении следующих условий: если

будет сформирована мотивационно-ценностная установка в коллективе педагогов на развитие культуры межличностных отношений, сотрудничество и диалог; если проявление межличностных отношений, таких как: дружеские чувства, доверие, толерантность, уважение по отношению к коллегам, высокая требовательность к себе и другим является ценностным в данном коллективе, если будет сформирован благоприятный психологический климат.

Библиография:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / И.А. Зимняя. - Ростов н/Д.: Феникс, 2000. - 480 с. – Текст непосредственный.
2. Исаев, И.Ф. «Профессионально - педагогическая культура преподавателя» / И.Ф Исаев. - Москва, МГИУ, 2010 г.- 323 с. – Текст непосредственный.
3. Куницына, В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с. – Текст непосредственный.
4. Полякова, А.В. Понятие межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде / А.В. Полякова // Проблемы педагогики. – 2017. – № 9. – С. 25-26. – Текст непосредственный.
5. Реан, А.А, Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. - СПб. Питер, 1999. – Текст непосредственный.
6. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. - Харвест, Минск, 1998. - 240 с. – Текст непосредственный.
7. Шibaева, С.Н. Учебное сотрудничество как фактор развития индивидуальности школьника / С.Н. Шibaева // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7. – С. 207-210. – Текст непосредственный.

УДК 373.2

<https://orcid.org/0000-0002-9807-8118>

<https://orcid.org/0000-0003-2710-7556>

РОЛЬ ПОЛУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Заяц Надежда

кандидат психологических наук, ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: sajcn@mail.ru

orcidid: 0000-0002-9807-8118

Бондаренко Марина

старший преподаватель ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: marinaabondarenko@mail.ru

orcidid:0000-0003-2710-7556

Лизунова Таисия

студент,ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: pzp.ppz@mail.ru

Abstract. The article deals with an important issue of modern education - the need for preschool education for a person. The authors point out that it is in preschool childhood that the foundation of each person's future adult life is laid. This process should be purposeful and organized by trained specialists.

Keywords: preschool education, preschool childhood, pedagogical impact, socialization, preschool education, social activity, psychological and pedagogical conditions.

На современном этапе развития общества специалисты разных направлений все чаще обращают внимание на дошкольное образование. Когда идет речь об образовании ребёнка, прежде подразумевается школа и вуз и в меньшей степени – детский сад. Дошкольное детство – небольшой отрезок в жизни человека. Современные специалисты: педагоги, психологи, убеждены, что за это время ребенок приобретает значительно больше, чем за всю последующую жизнь. «... шаг, который делает ребёнок в дошкольный период, гораздо больше шагов, которые он делает потом. Поэтому значение дошкольного возраста очень трудно переоценить» [2]. «Программа» дошкольного детства поистине огромна: овладение речью, мышлением, способов взаимодействия взаимоотношений с людьми, первичных навыков планирования своей деятельности и будущей жизни.

В России в период с 2015 по 2019 год численность детей, посещающих учреждения дошкольного образования, выросла на 6,9 % и составила 7,64 млн. человек. Отмечается, что в первую очередь это связано с всплеском рождаемости, который пришелся на 2010-е годы. Кроме того, расширялся и спектр образовательных услуг для дошкольников. Тем не менее эксперты прогнозируют, что к 2024 году количество ребят, получающих дошкольное образование, снизится примерно до 5,9 млн. человек, что обусловлено падением рождаемости в последние годы [5].

Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский так говорил о важности дошкольного образования: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. От того, как будет чувствовать себя ребенок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, что он будет переживать, зависит весь его дальнейший путь к знаниям» [4, с. 36].

Дошкольное образование является первой ступенью образования. В дошкольных образовательных учреждениях создаются условия для воспитания и развития ребёнка. Здесь закладывается фундамент будущей жизни человека, обеспечивается личностное, интеллектуальное, физическое, художественно-эстетическое и творческое развитие детей дошкольного возраста. В этом возрасте формируются первичные духовные ценности, мировидение и широкая сфера интересов ребенка. Становление его личностной культуры означает развитие опыта ценностного отношения к миру в процессе приобщения к культуре, тому уникальному пространству, которое для ребёнка является его малой родиной. «Детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь» [4, с. 6].

Изменение педагогического воздействия с одностороннего влияния «педагог-ребёнок» на более многогранное и объёмное взаимодействие в системе «ребёнок – взрослые – сверстники» предполагает установление новой психодидактической парадигмы в дошкольном образовании. Нельзя сказать, что эта точка зрения на дошкольное образование является новой, но признание её как единственно верной на уровне государственного стандарта образования, повлечёт глубокие конструктивные изменения в деятельности дошкольной организации [6].

Необходимой частью дошкольного образования является социализация: ребенок должен научиться взаимодействовать как со сверстниками, так и со взрослыми людьми. В детском коллективе ребёнок приобретает бесценный опыт человеческих взаимоотношений со сверстниками. Так в дошкольной организации происходит воспитание целостной личности, становление жизненной позиции, форм взаимоотношения с окружающим миром. Некоторые родители не уделяют этому аспекту должного внимания, считая, что главное – научить ребенка читать, писать и считать, а остальное приложится само. Однако человек – существо биосоциальное, и каждому представителю рода необходимо общение. Если ребенок не научится взаимодействовать с людьми в раннем возрасте, то ему будет крайне тяжело сделать это, став взрослым. Как следствие, у человека возникнут проблемы во взаимодействии с одноклассниками, коллегами и с поиском второй половинки, что негативно повлияет на его психическое состояние.

Кроме того, дошкольное образование призвано подготовить ребенка к более серьезному обучению, создать условия для обеспечения равного стартового уровня детей при поступлении в школу и повышение доступности образования. Предшкольное образование должно представлять собой целенаправленный организованный процесс обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, позволяющий контролировать физическое, психологическое, интеллектуальное состояние детей перед поступлением в школу.

Готовность к обучению к школе не сводится к умению читать, писать и считать. Сами эти умения являются вторичными по отношению к сложному комплексу качеств, которые обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Чем меньше уровень сформированности данных качеств обнаруживается у конкретного ребенка, тем больше учебная деятельность в школе начинает приобретать свойства образовательного процесса, характерного для дошкольного образования: усиливается интерес содержания деятельности, снижается требовательность к ее результату, вводятся игровые моменты и т.д.

В Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), одобренной и утвержденной Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ 17.06.2003, особое внимание уделяется построению преемственности между образовательными программами дошкольного и начального общего образования [1]. К сожалению, как показывает практика, пока не удается снять остроту проблемы выравнивания стартовых возможностей детей при их поступлении в первый класс.

Научные исследования также показывают, что дети, получившие качественное воспитание в дошкольном возрасте, как правило, продолжают образование в высших учебных заведениях, менее склонны к девиантному поведению (алкоголизму, наркомании и т. д.). Они не только находят работу, но и получают более высокую заработную плату. Соответственно, они накапливают сбережения и вносят больший вклад в систему социального обеспечения. Поэтому забота о дошкольном образовании детей ограждает их от нужды и криминальных рисков в будущем.

Крайне важно понимание того, что чем меньше ребёнок, тем больше ответственность взрослого при взаимодействии с ним. Учреждения дошкольного образования – по сути, первые воспитатели детей за пределами дома. Перед этими организациями стоит задача выявить сильные стороны ребенка и раскрыть его потенциал. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) ориентирует современное дошкольное образование на развитие у детей самостоятельности, инициативности, творчества, воспитание патриотизма и гражданской ответственности как основ социальной активности и социально активного поведения [3].

Специалисты дошкольного образования России полагают, что преподаватели должны:

- иметь представление как о типичном, так и об атипичном развитии ребенка. Последнее должно включать в себя понимание того, каким образом социальные, политические факторы и окружающая среда могут влиять на детей;

- разбираться в каждой области содержания учебной программы, что также должно включать в себя осведомленность о соответствующих национальных, государственных и местных стандартах;

- понимать культурные, языковые и социально-экономические различия между детьми и признавать их. Это ведет к более адекватной реакции учителей на уникальные сильные стороны учеников;

- быть в курсе последствий, связанных с факторами риска, которые могут повлиять на способность детей к обучению;

- ориентироваться на результаты научных работ, связанных с образованием детей младшего возраста, и корректировать учебный план и модель преподавания в соответствии с данными проведенных исследований.

Для эффективного и гармоничного воспитания в дошкольном образовательном учреждении необходимо обеспечить реализацию следующих психолого-педагогических условий:

- 1) уважать человеческое достоинство детей, формировать и поддерживать у них позитивную самооценку, уверенность в собственных возможностях, силах и способностях;
- 2) строить образовательную деятельность на базе такого взаимодействия взрослых с детьми, которое ориентировано на интересы и возможности каждого отдельного воспитанника и учитывает социальную ситуацию его развития;
- 3) использовать в образовательной деятельности формы и методы работы с детьми, которые соответствуют их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимо как искусственно ускорять, так и искусственно замедлять развитие воспитанников);
- 4) оказывать поддержку доброжелательного, положительного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разного рода совместной деятельности;
- 5) предоставлять детям возможность выбора видов активности, материалов, партнеров по общению и совместной деятельности;
- 6) поддерживать инициативу и самостоятельность детей в выбранных ими видах деятельности;
- 7) защищать детей от всех форм физического и психологического насилия.

Для детей дошкольного возраста образование часто становится первым опытом взаимодействия с людьми из разных культур, религий, языков и семей. Важно, чтобы преподавательский состав направлял это взаимодействие.

Таким образом, дошкольное образование является важной ступенью в жизни ребенка. В возрасте до 7 лет дети активно растут и развиваются. Многим кажется, что не так важно, что происходит с ребенком в этом возрасте, ведь, когда он вырастет, всё уже станет по-другому. Но именно в этом возрасте закладываются важнейшие основы будущей жизни взрослого человека. Несомненно, нельзя отмахиваться от ребенка до начальной школы и не стоит думать, что ему достаточно только игр, без развития интереса к учебе. Нужно подходить к обучению маленьких детей грамотно, чтобы не навредить их психике и не привить отвращение к получению знаний на всю оставшуюся жизнь.

Библиография:

1. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звенья).: https://docs.google.com/document/d/1CDMmDhKqr6F77sIa3qerX_p2XUYp0Zlyh5W9SN-w9I/mobilebasic?hl=ru (дата обращения: 22.09.2022).
2. Николай Веракса о важности дошкольного образования. – URL : <https://sautner-pdds30.edumsko.ru/folders/post/1480396> (дата обращения: 20.09.2022).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 20.09.2022).
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев : Издательство «Радянська школа», 1973. – 134 с.
5. Трунова Е., Чикунов И. Полуживые вундеркинды: как не навредить ребенку дошкольным образованием. – URL: <https://knife.media/preschooling/> (дата обращения: 22.09.2022).
6. Шиянов Е. А., Котова И. Б. «Развитие личности в обучении». – Москва : «Академия». – 2000. – 288 с.

УДК 378.14.015.32

<https://orcid.org/0000-0002-6832-9457>

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТУРИЗМА И СЕРВИСА

Кёр Людмила

доктор психол. наук, конференциар

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: ker.mila@mail.ru

orcid id:0000-0002-6832-9457

Abstract. The article discusses the relevance and importance of psychological training of students studying in the specialty "Tourism, hotel service and leisure". The author of the article argues that knowledge of the basics of psychology will help university graduates, future specialists of tourism and hotel service, to become more effective in their professional activities and competitive in the labor market.

Keywords: psychology, psychological training, hotel service (service), tourism, professional competencies, higher education institution, student, competitiveness.

Развитие индустрии туризма в Молдове играет значительную роль, как в повышении экономического благосостояния страны, так и в развитии международных, культурных, экономических и социальных связей. Стремительное расширение масштабов данной отрасли в нашей стране привело к значительному увеличению числа предприятий туристического сервиса.

Одной из наиболее значимых проблем современного туристического сервиса - необходимость подготовки квалифицированных и компетентных специалистов в этой области.

Не так давно в молдавских вузах появилась новая специальность «Туризм, гостиничное обслуживание и досуг». В структуру учебной программы по данному направлению профессиональной подготовки студентов включены дисциплины, изучение которых направлено на формирование компетенций, которые помогут выпускникам вуза стать более успешными в профессиональной деятельности и конкурентоспособными на рынке труда.

Ужесточающаяся конкуренция, борьба за клиента - характерная черта бизнеса в сфере современного туризма и сервиса. В этих условиях весьма важным элементом туризма и сервисной деятельности становится психологический аспект. В связи с этим, особая роль в подготовке будущих специалистов по данному профессиональному направлению принадлежит Психологии, основной целью изучения которой является формирование психологических знаний и умений, необходимых для осуществления будущими специалистами эффективной профессиональной деятельности. Данная цель реализуется через следующие задачи курса:

✓ научить будущих специалистов диагностировать и прогнозировать состояние и поведение клиентов/ потребителей услуг, программировать процесс управления с учетом их индивидуально-психологических особенностей;

✓ ознакомиться с некоторыми аспектами психологии управления в сфере туризма и гостиничного обслуживания, со спецификой взаимоотношений менеджера с клиентами, сотрудниками, партнерами по бизнесу;

✓ исследовать индивидуально-психологические особенности личности клиента/ потребителя услуг;

✓ сформировать у студентов-будущих специалистов умение анализировать психологические проблемы, возникшие в профессиональной деятельности,

связанные с необходимостью учёта национально-культурных особенностей клиентов и т.д.

Психологическая подготовка имеет большое значение для специалистов в сфере туризма и гостиничного обслуживания. Знания в области психологии и умение их применять позволят специалисту:

- познать свой внутренний мир в целях сознательного регулирования своего поведения;
- понять поведение клиентов для выбора наилучшего варианта (способа) их обслуживания;
- разобраться в поведении своих коллег для оказания им, при необходимости, помощи и поддержки.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности в сфере туризма и гостиничного обслуживания специалисту необходимо изучить рекреационные потребности клиентов и способы их удовлетворения, понимать мотивацию принятия решений, выбор и предпочтения в различных видах отдыха, знать модели поведения людей в различных ситуациях. Необходимо также понимать, что нужно клиенту в данный момент, например, предложить что-то экстремальное, или, видя его психологический настрой, рекомендовать более спокойный отдых [4].

Индустрия туризма уникальна тем, что менеджеры, осуществляющие контакты с клиентами, являются частью продаваемой услуги. Поэтому недооценка навыков межличностного общения может оказать негативное влияние, как на качество услуг, так и на успешное будущее самой фирмы. Вследствие чего, обязательным и наиболее важным для продуктивной профессиональной деятельности специалистов в сфере туризма и гостиничного обслуживания является формирование у них таких коммуникативных качеств, как, общительность, тактичность, вежливость, умение слушать и понимать собеседника, психологически корректно воздействовать, влиять на людей.

Успешному менеджеру по туризму необходимо обладать умением понимать интонации, мимические изменения, динамику позы, противоречия в поведении клиентов. Ему необходимо обладать способностью, по минимальному количеству внешних поведенческих признаков, угадывать состояние людей, с большей точностью оценивать обстоятельства и факторы, предшествующие этому состоянию, и на основе оценки особенностей личности каждого человека предсказывать его дальнейшее поведение, содействовать перестройке этого поведения в нужном для менеджера направлении.

Огромное значение в сфере туризма и гостиничного обслуживания имеет не только вербальная, но и невербальная коммуникация. Для оказания туристских услуг специалист по работе с клиентами не только должен владеть иностранным языком, но и межкультурными компетенциями: умением находить общий язык с представителями разных культур, этносов, стран, умением грамотно строить межкультурный диалог. К примеру, у многих представителей разных национальностей: итальянцев, бразильцев, испанцев и др. невербалика оценивается как часть коммуникации и может быть воспринята как факт, имеющий смысловую нагрузку. Традиционный американский жест, обозначающий «окей», в США, России, Австралии, Великобритании, Канаде, Молдове воспринимается позитивно и подразумевает, что все в порядке, во Франции - выражает негативные эмоции и означает, что предмет разговора не стоит никакого внимания, является жестом оскорбления, в Греции подобным жестом указывают на нетрадиционную сексуальную ориентацию [5, с. 137].

Можно привести много примеров, доказывающих необходимость знания и понимания специалистом данной сферы национально-культурных особенностей каждого клиента: национальных особенностей коммуникации, обычаев, традиций, религии, духовных ценностей, культурно-бытовых вопросов, гастрономических предпочтений и пр. Такие представления и знания реализуются через поведение, которое способствует эффективному межнациональному взаимопониманию и взаимодействию [2, с. 192].

Для менеджера по туризму необходимо овладеть техникой убеждения, исходя из интересов клиента. Специалист должен уметь убедить клиента, но не принудить, что именно этот туристский продукт необходимо приобрести и, что именно «наша» фирма во многом профессиональнее и качественнее «той». Приемы и способы психологического воздействия, как на клиента, так и на коллег, во многом определяются подготовленностью менеджера, его компетентностью, организаторскими способностями и знаниями в области психологии.

Знание основ психологических аспектов в сфере туризма и сервиса будет способствовать успешному продвижению туристского продукта и поэтому, так важно уделять большое внимание изучению личности клиента [3, с. 47].

Важно не только привлечь клиента, оказать ему услугу; важно так оказать эту услугу, чтобы в следующий раз клиент снова обратился именно в данную организацию, да еще по его рекомендации в эту же организацию обратились новые клиенты.

Когда организована постоянная клиентура, требования и запросы которой известны персоналу, обслуживать таких клиентов проще и правильнее предупреждать все их просьбы и пожелания.

Особенности туристской деятельности как объекта управления определяют характер работы менеджеров и требования, предъявляемые к здоровью, образу жизни, волевым, интеллектуальным и эмоциональным сферам, а также мировоззрению.

Особая роль в деятельности туристской фирмы отводится созданию и поддержанию благоприятного психологического климата в команде сотрудников. Ощущение работы в команде в туристической компании или дух коллективизма обусловлены удовлетворительными отношениями между сотрудниками, занимающими равное положение, и такая среда может помочь членам коллектива переносить случайное снижение спроса на их услуги, сезонность работы, жалобы клиентов [6].

В связи с этим, менеджер должен профессионально уметь поддерживать положительный климат общения с сотрудниками и всячески стараться избегать конфликтов, уметь профессионально и безболезненно для организации решать конфликтные ситуации, если они возникают. Преобладание и устойчивость атмосферы взаимного внимания, уважительное отношение человека к человеку, дух товарищества в сочетании с высокой внутренней дисциплиной, порядочностью и ответственностью, требовательностью, как к окружающим, так и к себе – являются главным критерием здорового психологического климата [1, с. 35-36].

В профессиональной деятельности в сфере туризма и гостиничного сервиса очень важно уметь управлять собой в непредвиденных ситуациях, менеджер должен стараться избегать конфликтных ситуаций с другими менеджерами, не конфликтовать с клиентами, уметь находить компромисс в отношениях. Чтобы не попасть в стрессовые ситуации, находить правильные выходы из стресса, что также является профессиональным качеством, необходимым для специалиста в сфере туризма и гостиничного обслуживания. Менеджер, который эффективно управляет ситуацией и умеет держать всё под контролем - это залог успеха, как его личной профессиональной деятельности, так и деятельности самой фирмы.

Таким образом, результаты работы в сфере туризма и гостиничного обслуживания во многом зависят от ряда психологических факторов. Менеджер, зная особенности поведения клиента, может прогнозировать свое поведение в нужном направлении. Именно такой менеджер со знанием психологии будет наиболее успешным и востребованным на туристическом рынке труда.

Библиография:

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом организаций. - М: Юнити, 2002.
2. Кёр Л.С. Формирование этнокультурной компетентности студентов в условиях вуза // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XIV Международной научно-практической конференции/ науч. ред. В. И. Казаренков. - Москва: РУДН, 2021. С. 190-193.

3. Руденко А.М., Довгалёва М.А. Психология социально-культурного сервиса и туризма. - Ростов н/Д: Феникс, 2005.
4. Переверзев М.В. Психологические основы подготовки специалистов в сфере гостиничного бизнеса и туризма к управленческой деятельности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osnovy-podgotovki-spetsialistov-v-sfere-gostinichnogo-biznesa-i-turizma-k-upravlencheskoy-deyatelnosti>. (Дата обращения: 04.01.2023 г.)
5. Пиз А. Язык телодвижений. - М.: АСТ, 2012.
6. Социально-психологические аспекты менеджмента в туризме. URL: https://vuzlit.com/384318/sotsialno-psihologicheskie_aspekty_menedzhmenta_v_turizme (Дата обращения: 05.01.2023 г.)

УДК 159.9

<https://orcid.org/0000-0002-3937-227X>

<https://orcid.org/0000-0002-2388-3868>

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ – ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Лизунова Галина

кандидат философских наук, ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: ufkz2008@mail.ru

orcidid: 0000-0002-2388-3868

Таскина Ирина

кандидат психологических наук, ГАГУ, г. Горно-Алтайск, РА

e-mail: taskina-i@mail.ru

orcidid: 0000-0002-2388-3868

Abstract. The article deals with the problem of forming ethnic tolerance as a personal quality of students, who will get the profession of psychologists after graduating the University in the conditions of the multi-ethnic and multi-cultural Altai Republic. The insufficiently formed level of ethnic tolerance, revealed as a result of the study, led to the search for possible solutions to this problem.

Keywords: tolerance, ethnic tolerance, ethnic self-determination, ethnic competence, culture of international communication.

Главными инструментами педагога-психолога, необходимыми ему для практической работы, являются профессиональная подготовка и знания. Однако нельзя недооценивать и определенные личностные качества, которыми должен обладать психолог, чтобы успешно помогать людям справляться с психологическими проблемами.

Одним из наиболее важных таких качеств, по нашему мнению, является уважение психолога к другим людям. Принцип уважения является основополагающим в деятельности любого психолога и базируется на уважении достоинства, прав и свобод личности, вне зависимости от их возрастных особенностей, половой принадлежности, национальности, принадлежности к определенной культуре, этносу, расе, социального статуса и т.д. [1].

Формирование уважительного, толерантного отношения к представителям иной культуры, или этнической толерантности, является очень актуальным в условиях Республики Алтай, где на небольшой территории совместно проживают люди более 20 наций и народностей. Выбирая профессию психолога, молодые люди уже с первых дней должны воспитывать в себе это качество, расширять не только свою профессиональную, но и

этническую компетентность. Уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур окружающего нас мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности, вне зависимости от их национальной или социокультурной принадлежности, является необходимым условием успешной деятельности педагога-психолога.

Исходя из актуальности выбранной темы, нами было организовано небольшое эмпирическое исследование, целью которого было определение уровня толерантности у студентов психолого-педагогического факультета Горно-Алтайского государственного университета, а также студентов старших курсов Горно-Алтайского педагогического колледжа, планирующих в будущем получить профессию психолога.

Нами был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» (авторы Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [4]. Опросник содержит 22 вопроса, направленных на определение общего уровня толерантности, а также оценки таких ее аспектов, как этническая, социальная и толерантность как черта личности. Участникам опроса предлагалось оценить степень своего согласия или несогласия с предложенным утверждением по шкале от 0 до 6 или от 6 до 0 баллов. Анализ ответов 53 участников позволил нам определить общий уровень толерантности и представить результаты в виде диаграммы на рисунке 1.

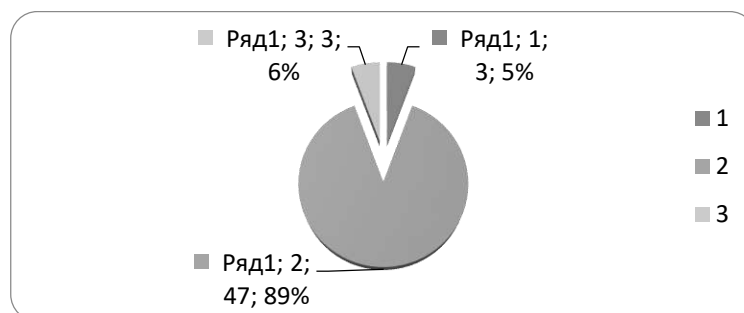


Рисунок 1 – Определение общего уровня толерантности

Показатель 1, составивший 5% от общего числа испытуемых, соответствует низкому уровню толерантности, который свидетельствует о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

6% испытуемых демонстрируют высокий уровень толерантности, что свидетельствует о наличии выраженных черт толерантной личности.

Наибольший показатель составил средний уровень толерантности – 89%. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт.

В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Для более качественной оценки аспектов толерантности мы использовали разделение на субшкалы и провели анализ сформированности этнической, социальной толерантности и толерантности как черты личности. Субшкала «этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Субшкала «социальная толерантность» позволяет исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала «толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру. Результаты этого анализа представлены в диаграмме на рисунке 2.

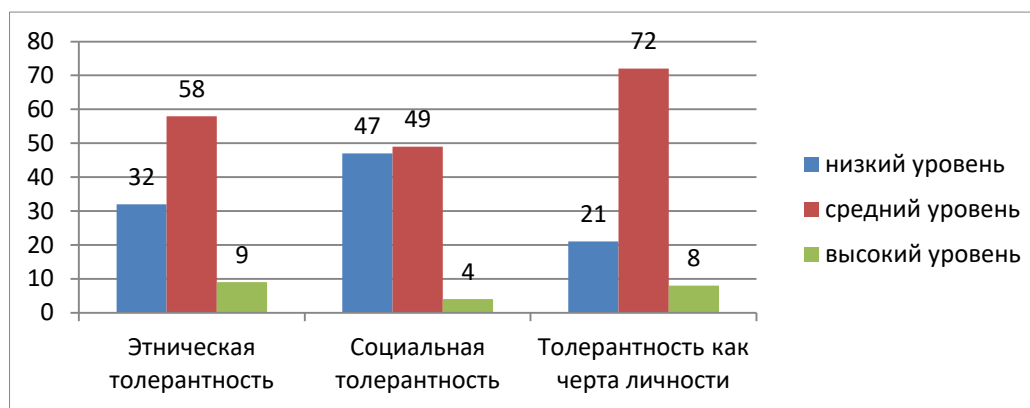


Рисунок 2 – Оценка аспектов толерантности

Рассмотрев диаграмму, видим, что у респондентов преобладает средний уровень сформированности аспектов толерантности. Однако достаточно большие показатели низкого уровня по всем трем аспектам, особенно в отношении этнической и социальной толерантности (32% и 47% соответственно) указывают на необходимость усиления работы по формированию толерантности у будущих психологов.

На основе изучения существующего педагогического опыта, представленного в работах А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой и Л. А. Петровской, посчитали целесообразным включить в нашу работу методические рекомендации по формированию этнической толерантности у будущих педагогов–психологов.

1. Формирование этого личностного качества необходимо начинать с глубокого, всестороннего анализа понятия «толерантность», рассматривая этническую толерантность как способность человека проявлять терпение к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям и т. д. [2].

Будущие психологи должны осознавать, что эти различия должны служить идеям единства всего человечества, а не превосходства одной нации над другой, Признавая культурные, религиозные, этнические традиции, особенности общения, образа жизни, и мысли, студенты должны прийти к осознанию необходимости сближения наций и к выработке толерантных убеждений [3].

2. Следующим этапом формирования этнической толерантности у будущих психологов является формирование этнокультурного самоопределения – осознание себя как представителя конкретного народа, носителя определенных общественных ценностей, социально полезной личности. Любовь и уважение к собственной культуре, уверенность в ее ценном и позитивном значении является залогом успешного межкультурного общения с представителями других этнических групп.

3. Студенты, получающие профессию психолога, приходят с уже сложившейся системой знаний об иных культурах, формируемых в результате сложившихся семейных традиций, полученного довузовского образования, средствами массовой информации и т.д. Зачастую эти знания состоят из определенного количества стереотипов, которые могут помешать как успешной межкультурной коммуникации в целом, так и профессиональному становлению будущих психологов. Воспитывая чувство толерантности у будущих специалистов, необходимо проводить работу по формированию этнической компетентности. Помимо знакомства с элементами других культур, эта деятельность должна быть направлена на преодоление уже сложившихся стереотипов, особенно негативных, в отношении лиц, принадлежащих к иной культуре.

4. Преодоление стереотипов, формирование этнической компетентности и этнокультурное самоопределение обучающихся становятся базой для следующего этапа – формирования культуры межнационального общения. Культура межнационального общения

– это способ, характеризующийся готовностью личности к продуктивному взаимодействию с представителями разных национальностей. Это такие качества человека, которые определяют общий уровень его воспитанности, помогают ему быть готовым общаться с людьми разных культур.

Такой человек легко учитывает национальные особенности, проявляет терпимость и деликатность в любых ситуациях. Он проявляет уважение к представителям разных рас и наций, учит их уважать чужую культуру и традиции, историю и языки, побуждает к национальному достоинству.

Таким образом, сформированность качеств толерантной личности у студентов – будущих педагогов–психологов, становится основой психологической готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности, ведению позитивного эффективного диалога с представителями различных национальностей.

Библиография:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2018 год. – Эксмо, 2018. – 144 с. – (Законы и кодексы).
2. Алексеева, Л. Ф. Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов / Л. Ф. Алексеева. – Томск, 2005. – 268 с.
3. Асмолов, А. Г. Слово о толерантности / А.Г. Асмолов // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 4–7.
4. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – Москва, 1982. – 168 с.
5. Солдатова Г. У., Кравцова О. А., Хулаев О. Е. и др. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф. – анализ. бюллетень. – Москва, 2002. – № 4. – С. 59–65.

УДК 159.9.07

<https://orcid.org/0000-0001-7331-9133>

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ НА УРОВНЕ ЛИЦЕЯ

Максимчук Виктория

доктор психол. наук, конференциар
КГПУ им. Иона Крянгэ, г. Кишинёв, РМ
e-mail: vmaximciuc@gmail.com
orcid id: 0000-0001-7331-9133

Abstract. The article deals with the problem of informatization of the school psychological service at the lyceum level. Theoretical analysis of special literature proves the development of informatization of the educational process itself, but not of the school psychological service. The purpose of this work is a theoretical and practical study of the possibility of using digital technologies in the practice of a school psychologist at the lyceum level.

Key-word: informatization, psychological service, lyceum, areas of work, digital resources, digital instruments, educational platforms, applications, beneficiaries.

Проблема информатизации школьной психологической службы является весьма актуальной сегодня. Это обусловлено несколькими факторами: эпидемия COVID-19, мотивационный эффект и привлекательность использования информационных технологий, неправильное нормирование нагрузки школьного психолога, развитие общества. Использование информационных технологий в работе школьного психолога распространяется

на все направления деятельности данной службы и отражено в образовательной политике. Помимо основных документов, регламентирующих работу школьной психологической службы есть и специальные- утверждение Методологии по продолжению обучения в условиях карантина в учебных заведениях на начальном, гимназическом и лицейском уровне, (Приказ МОИ от 19.03.2020) и в учреждениях по раннему вмешательству (Приказ МОИ от 26.03.2020).

Хотелось бы отметить, что в настоящее время существует много работ, посвящённых проблемам информатизации образовательной системы: анализ основы цифровых компетенций Н. В. Герова [2, с. 3], Л. Н. Лядова [5, с. 13], развитие цифровых компетенций у педагогов О. П. Осипова [6, с. 121], особенности использования информационных средств в образовательном процессе И. В. Роберт [7, с. 69], более широкое развитие получило использование информационных технологий для детей с ОВЗ Дорофеева Л.В.[3, с. 27], Филатова О.В., Вяльшина Е.И. [8, с. 36]. Однако следует отметить, что уделяется недостаточное внимание цифровому развитию школьной психологической службы: S. Vaida, C. Vota [111, с. 60], M. Batog [9, с. 599] - особенности дистанционного психологического консультирования его преимущества, методология использования цифровых средств и инструментов в работе школьного психолога на начальном и гимназическом уровне V. Maximciuc [10, с. 124]. Мало работ посвященных использованию цифровых технологий в работе школьного психолога на лицейском уровне.

Целью нашей работы является теоретическое исследование возможностей использования информационных средств и инструментов в работе школьного психолога на лицейском уровне.

Большое значение в работе школьного психолога на лицейском уровне занимает профилактическая деятельность. Особое значение при разрешении различных проблем у подростков занимает работа с педагогами и родителями. Поэтому мы можем использовать: информация с психологических сайтов, предназначенных для родителей; психологическая помощь on line; видеоматериалы, медиа презентации посредством платформ zoom, google meet, Microsoft Teams.

Другое направление — это оценка развития и диагностика и компьютерная диагностика в данном случае имеет множество положительных моментов: упрощается фиксация и обработка ответов респондента при одновременном снижении вероятности ошибок; увеличивается оперативность в предоставлении результатов, быстрота перевода первичных данных по тестам в стандартные значения и наличие вариантов интерпретации. В тоже время следует помнить, что компьютерная диагностика имеет свою специфику- с одной стороны это взаимодействие психолога с программными средствами, с другой стороны тестирование человека компьютером так и материалом теста [4, с. 18].

Психологические компьютерные тесты вы можете скачать на сайтах:

<http://www.psychometrica.ru>

<http://psytest.info/taxonomy/term/16/all>

<http://vch.narod.ru/myprog.htm> [1, с. 2]

В Интернете есть сайты, которые помогут создать компьютерный вариант теста:

<http://www.uchportal.ru/load/3-1-0-1> - Сообщество учителей-

предметников «Учительский портал». Свидетельство о регистрации СМИ: Эл №ФС 77-64393 выдано Роскомнадзором 31.12.2015.

<http://soft.softodrom.ru/ap/Konstruktor-testov-p4024>

<http://freesoft.ru/?id=7999> [1, с.1]

Обработчик тестов вы можете скачать здесь: <http://pl-42.narod.ru/> [1, с.3]

Психологическое консультирование может быть реализовано как в индивидуальном и в групповом ракурсе. Особенно актуально применение психологического консультирования в кризисных ситуациях, построенное, по принципу «вопрос – ответ». Для этого необходима страничка психолога на сайте учебного заведения или организация видео конференций на программах сетевого общения Zoom, Microsoft Teams, Viber, WhatsApp.

Личностное развитие предполагает использование специальных программ, платформ и приложений обучающего и развивающего характера к ним относят:

- развивающие игры, моделирующие, ситуацию общения, которые необходимо проиграть психологу с учеником, можно найти на сайтах: <http://www.solnet.ee/games/g1.html>; <http://lukoshko.net>; <http://www.teremoc.ru> [1, с. 6];

- развивающие психологические тренажёры, направлены на развитие конкретного свойства, качества и навыка;

- специальные компьютерные программы для развития свойств и качеств ученика;

- мультистудии для моделирования ситуаций взаимодействия, использование платформ для создания мультфильмов, имитирующую конкретную ситуацию и предоставляет одновременно богатый диагностический материал;

- психологические компьютерные программы для аутотренинга (для снятия психического напряжения, оптимизации работы интеллектуальной деятельности).

Использование информационных технологий дает новые возможности в развитии методической работы. Это использование специализированных сайтов; виртуальных библиотек, электронных психологических журналов, подписки на электронные рассылки, дистанционное обучение, проектное и супервизорское взаимодействие с коллегами, участие в конференциях, конкурсах проводимых в интернете.

Представляем электронные ресурсы и инструменты, полезные в работе школьного психолога на лицейском уровне [4, с. 38].

- *Электронные библиотеки по психологии:*

BOOKAP Библиотека психологической литературы. Работы по психологии (общая и популярная психология, психоанализ, гипноз и др.) <http://www.bookap.info/>

PSYLIB = Самопознание и саморазвитие. Психологическая библиотека Киевского Фонда содействия развитию психической культуры. Научная литература и пособия о самопознании, развитии личности, социальных вопросах, общей психологии, психогигиене и пр... <http://psylib.kiev.ua/>

Публикации на сайте ФЛОГИСТОН. Здесь публикуется самая разная - от авторских статей до канонических текстов - литература по психологии. Имеются конспекты читаемых на различных психфаках лекционных курсов ("Архив учебных материалов"). Есть популярные статьи по психологии ("Мысли О"), есть "Околопсихологические тексты, фольклор и юмор". Раздел постоянно обновляется. <http://flogiston.ru/articles>

Библиотека на ПУ.ru-портале. Психологическая помощь, психоанализ и психотерапия. Консультация через Интернет. Работы, статьи и заметки, объединенные психоаналитической тематикой. Новости о событиях, происходящих в психоаналитической жизни, новых публикациях. Полезные ссылки, форум... <http://www.e-psy.ru/html/archive/>

Детская психология Статьи, книги, методические пособия и исследования по отраслям возрастной и детской психологии. www.childpsy.ru/lib/

Каталог Интернет-публикаций по психологии на сайте Московского психологического журнала Статьи, книги, монографии и интернет-публикации по психологии, психиатрии, педагогике и психотерапии. Информация для психологов, педагогов, психиатров <http://magazine.mospsy.ru/links/index.shtml>

Логистон. Электронная библиотека по психологии. В этом разделе представлена литература (тексты классиков, книги по психологии, etc), взять которую на абонемент в библиотеке проблематично, но которая (несмотря на это), в методичках рекомендована как обязательная. Можно просмотреть как сам документ, так и скачать архивный файл для печати. В Zip-архивах находятся документы Word, если же файл слишком большой или содержит в себе массу иллюстраций, то он представлен в формате HTML, с сохраненными рисунками. <http://flogiston.ru/library>

- *Электронные газеты и журналы:*

PSEHOLOGIES. Ежемесячный журнал. Содержание свежего номера издания о межличностных отношениях, красоте и здоровье, духовной и общественной жизни. Список интервью и видеоконференций с известными людьми, экспертами, спортсменами и так далее. Архив выпусков (оглавления и избранные статьи). Сведения о подписке. Форум. Тесты. Поисковая система по сайту. Ссылки на страницы в социальных сетях.
<http://www.wday.ru/psychologies/>

Журнал «Вопросы психологии» Статьи российских и зарубежных психологов, систематизированные по году выпуска и рубрикам.
<http://www.voppsy.ru/>

Журнал практической психологии и психоанализа Публикации по психологическому консультированию, психотерапии и психоанализу. Статьи по социальной, детской, педагогической психологии, психотерапии, психокоррекции и т.д. Зарубежные обзоры и переводы. Электронная подписка на статьи, методики. Календарь мероприятий.
<http://psyjournal.ru/>

Журнал «Психологическая наука и образование» Журнал публикует научные и практико-ориентированные статьи по педагогической, возрастной, специальной, юридической, социальной психологии, психологии здоровья и пр. Журнал входит в реестр научных электронных изданий Информрегистр, и в Российский индекс научного цитирования.
<http://www.psyedu.ru/>

Журнал «Психологический журнал» На сайте доступны редактируемые профессиональными психологами статьи о психологических методиках, тестах, а также о психотерапии, самосовершенствовании и прочем. Имеются ссылки на социальные сети. Можно подписаться на новостную рассылку. Предоставлена контактная информация. Осуществляется поиск данных на сайте. Есть раздел с новыми и популярными статьями.
<http://www.psychol.ras.ru/08.shtml>

Журнал «Школьный психолог». <http://psy.1september.ru/>

Психологическая Интернет-газета. <http://www.psy.su/>

Психологические центры:

- Психологический центр «Адалин» (<http://adalin.mospsy.ru/>)
- Центр практической психологии «ПСИ - ФАКТОР» (<http://psyfactor.org/>)

Оценка развития и диагностика:

- Энциклопедия психодиагностики (<http://www.psylib.info/>)
- «А.Я. психология: описания психологических тестов, тестирование он-лайн» (<http://azps.ru/>)
- «Психологическая лаборатория» (<http://vch.narod.ru/>)

Методические разработки:

- Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» (<http://festival.1september.ru/>)
- «Сеть творческих учителей» (<http://www.it-n.ru/>)
- «Единая коллекция Цифровых Образовательных Ресурсов» (<http://schoolcollection.edu.ru/>)
- «Педсовет» (<http://pedsovet.org/help/>)

Профилактика насилия:

- «Я – родитель» (<http://www.ya-roditel.ru/>)
- «Кризисный центр «Екатерина»» (<http://www.kc-ekaterina.ru/>)

Профилактика употребления ПАВ:

- «Трудные дети»: подраздел «Нет наркотикам!» (<http://otrok.ru/>)
«NarCom.ru» (<http://www.narcom.ru/>)
- Информационно – публицистический ресурс «Нет наркотикам!» (<http://www.narkotiki.ru/>)

Профорientационная работа:

- Образование Все для поступающих: Справочники учебных заведений (<http://www.edunews.ru/supdiv/sprav.htm>)
- profigrama.ru — профессиограммы специалистов (<http://www.profigrama.ru/>)
- Банк интерактивных профессиограмм (<http://prof.labor.ru/>)
- Методический кабинет профессиональной ориентации Галины Владимировны Резапкиной (<http://metodkabi.net.ru/index.php?id=glavn#ur>)
- Информационно – справочная система выбора профессии «В помощь ШКОЛЬНИКУ.ру» (<http://www.shkolniki.ru/professions>)

Материалы для сказкотерапии:

- «Дети сети...»: подраздел «Терапевтические сказки» (<http://www.detiseti.ru/modules/myarticles/topic/16/>)
- «Сказкотерапия для всех» (<http://www.lumara.ru/>)
- «Лукошко сказок» (<http://www.lukoshko.net/>)

Материалы для занятий по развитию и нормализации познавательной сферы:

- Детский сказочный журнал «Почитай-ка»: подраздел «Задача на прощание» (<http://www.cofe.ru/read-ka/list.asp?heading=96>)
- Интернет – сайт «Веселые развивалки и обучалки» (<http://www.kindergenii.ru/index.htm>)
- Интернет - сайт «Дети сети...» (<http://www.detiseti.ru/>)
- Интернет – сайт «Психологический центр Адалин» (<http://adalin.mospsy.ru/»>)
- Детский Интернет - портал «Солнышко» (<http://www.solnet.ee/index.html>)
- «Prozagadki.ru» (<http://www.prozagadki.ru/>)

С помощью дистанционных средств зачастую можно намного быстрее добиться ответа, решить проблему, донести информацию до представителей целевых групп [1, с. 4].

<http://psyche.biznet.ru/> - Форумы по психологии, бесплатные консультации психологов онлайн.

<http://nsportal.ru> – Социальная сеть работников образования.

<http://www.psygorodok.ru/forum/> - На форуме «Психологический городок» можно получить консультации психологов, найти психологические упражнения, психологические игры, библиотеку литературы и расписание различных психологических мероприятий.

Выводы. Информатизация школьной психологической службы является большой необходимостью, которая диктуется переменами, происходящими в обществе. Следует отметить, что в отличие от школьных дисциплин информатизация психологической помощи идёт более медленно и особенно это касается информатизации школьной психологической службы на уровне лица. В статье мы попытались обсудить основные ресурсы и инструменты, которые могут быть использованы в разных направлениях деятельности школьного психолога на уровне лица. В дальнейшем мы планируем разработать опросник по проблеме информатизации школьной психологической службы на уровне лица и дать целый ряд рекомендаций.

Библиография:

1. Афанасьева Т.М. Компьютерные технологии для психолога. <http://cpmss.edu.ru/> (просмотрено 06.01.2023)
2. Герова Н.В. *Теоретические и методические основания непрерывной информационной подготовки студентов гуманитарных профилей по направлению педагогического образования.* Автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.02. М., 2014. 45 с. ISBN 005560054.
3. Дорофеева Л.В. Электронная тетрадь в логопедической работе. В: *Логопед*, 2021, № 4, с. 22-27. ISSN 2218-5089.
4. Крутин Ю.В. Информационные технологии в психологии. Екатеринбург, 2016. 247 с. <https://elar.rsvpu.ru/> (просмотрено 06.01.2023)

5. Лядова, Л. Н. Проектирование системы повышения квалификации работников образования по основам информатики. В: *Информатика и образование*, 2004, № 1, с. 13—17. ISSN 0234-0453.
6. Осипова, О. Формирование ИКТ-компетентности учителя начальной школы. В: *Народное образование*, 2008, № 1, с. 116—121. ISSN 0130-6928.
7. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. М.: ИИО РАО, 2010, 356 с. ISBN 978-5-9963-2336-4.
8. Филатова О.В., Вяльшина Е. И. Логопедические занятия для детей с ДЦП в условиях дистанционного обучения. В: *Логопед*, 2021, № 2, с. 32-36. ISSN 2218-5089.
9. Batog M. Consilierea psihologică online: avantaje, riscuri și probleme. În: *Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*, 7-8 decembrie, 2018. Materialele Conferinței Științifice internaționale IȘE, 7-8 decembrie, 2018. Coord. șt: Pogolșa L., Bucun N. Chișinău: Tipogr. Lyceum, IȘE, 2018, p.593-599. ISBN 978-9975-3275-0-3.
10. Maximciuc, V. The issue of digitization of psychological service in the republic of Moldova. In: *Journal of Romanian Literary Studies (JRLS)*, 2022, nr.30 p. 124-131. publicație indexată BDI, editată sub egida Institutului de Studii Multiculturale Alpha și a Editurii Arhipelag XXI. Târgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies ISSN 2248-3004.
11. Vaida S., Bota C. Eficiența intervențiilor online în formarea strategiilor de coping și reducerea a stresului la școlari, o perspectiva teoretică. În: *Revista de psihologie*, 2020, vol. 66, nr.1, p.49-60. ISSN 2344-4665.

Статья разработана в рамках проекта: BAZELE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE ASIGURĂRII ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL DIN PERSPECTIVA ABORDĂRIILOR SOCIETALE CONTEMPORANE, Cifrul Proiectului:20.80009.1606.10.

УДК: 319.274

orcid:0000-0002-6567-0334

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЁЖИ

Хорозова Лариса

доктор психологии,

конференциар университетар КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: larisahorozova@yandex.ru

orcidid: 0000-0002-6567-0334

Abstract. In the article, based on an empirical study features of ethnic identity and interethnic perception among young people Gagauzians and Bulgarians of the ATO (Autonomous Territorial Unit) of Gagauzia Republic of Moldova, it is shown that the respondents have problems in the area of ethnocultural competence and ethnic tolerance. Adolescence is seen as a time of intense the development of self-awareness in the aspect of the influence of the socio-cultural environment on the nature of its development. The necessity and possibility of forming ethnocultural competence and ethnic tolerance among young people. Adolescence at the essential characteristics of the studied phenomena and the mechanism of their formations.

Keywords: *ethnic identity; ethnocultural competence; ethnic tolerance; the youth; theoretical basis; empirical research.*

В условиях социальной нестабильности современного общества происходящие в нем трансформационные процессы постоянно ставят человека перед проблемами выбора и адаптации, конструирования своего образа социального мира.

Общество Молдовы – это общество, активно вовлечённое в миграционный процесс, общество, в котором нарушены межпоколенные связи, а значит и трансляция молодежи общечеловеческих ценностей, среди которых этнокультурная компетентность (знания о своей и других культурах) и этническая толерантность.

К таким выводам мы пришли на основе проведенного нами эмпирического исследования на выборке из 329 респондентов, студенческой молодежи гагаузов и болгар Автономно-территориального Образования (АТО) Гагаузии Республики Молдова, в рамках которого изучались особенности их этнической идентичности в условиях активного включения населения региона в миграционный процесс[8].

Выбор возраста для изучения не случаен. Поскольку, как отмечает отечественный социолог В.А. Блажко: «молодежь — это наиболее активная страта, с более определенными социальными ориентациями. Но эти ориентации под влиянием социальной среды приобретают различное смысловое наполнение. Так, например, более 85 % опрошенных выпускников вузов планируют уехать на заработки в страны Западной Европы. Чувство патриотизма здесь не срабатывает. При этом лишь около 30 % надеются работать по полученной в вузе специальности (реально находят около 3 %), остальных устроит любая работа. Именно так, по мнению респондентов, можно решить материальные проблемы (72 %)» [1, с.38].

Юношеский возраст рассматривался нами как решающий период развития этнического самосознания, его упрочения и закрепления.

С позиции культурно-исторической концепции Л.С Выготского рассматривалось интенсивное развитие самосознания в юношеском возрасте в аспекте влияния социокультурной среды на структуру и тип самосознания, характер его развития [2].

Основополагающими явились идеи Эрик Эриксона, выделившего базовый признак юности – новые поиски самоидентификации, интенсивное формирование в этом возрасте личностный рефлексии и интроспекции, формирование и упрочение ценностных ориентаций, взглядов, жизненных позиций, развития ответственности как личностного образования. В юношеском возрасте самоопределение становится мотивационным центром жизни [9]. Самоопределение рассматривалось нами не только как понимание молодёжью своих взглядов и стремлений в жизни, но и поиск своего места в человеческом обществе и в жизни.

Республика Молдова- полиэтническое государство, в котором проживают представители различных этнических групп, в числе которых молдаване (титulyный этнос), гагаузы и болгары, компактно проживающие в изучаемом регионе и представляющие для нас исследовательский интерес.

В результате проведенного исследования была выявлена слабая выраженность стереотипного эффекта у гагаузов относительно болгар, и у болгар - относительно гагаузов, что возможно в силу того, что длительное проживание рядом приводит к тому, что срабатывает механизм психологической защиты, когда высокая размытость образа «Другого» сочетается с низким уровнем выраженности стереотипа. Также выявлена диффузность образа титульного этноса у молодёжи гагаузов и болгар, где одной из причин размытости образа титульного этноса является сужение поля коммуникативного взаимодействия.

Такая взаимная дистанцированность молодёжи гагаузов и болгар между собой и от титульного этноса свидетельствуют о том, что необходимо проводить работу с молодёжью гагаузов и болгар по формированию этнокультурной компетентности и этнической толерантности.

При этом, имеющие место позитивная самоидентификация и позитивный образ титульного этноса, группы русских и болгар у гагаузов и гагаузов у болгар являются основой для успешного формирования необходимых компетенций и успешной интеграции в будущем

молодёжи в этнокультурное пространство Молдовы, а так же для формирования гражданской идентичности. Ведь, как показывают исследования социальных психологов, на основе позитивной этнической идентичности формируется толерантность в межэтнических отношениях.

Как помочь молодёжи найти ответы на вопросы: «Как жить вместе гармонично, без противоречий и конфликтов в поликультурном обществе с представителями различных культур, конфессий, языков, традиций, обрядов? Как обогатить своё знание о родной культуре и культуре других народов и не растерять то ценное, что есть в культуре своего народа в условиях включения в трудовую миграцию? Что необходимо для формирования личности молодого человека в поликультурном обществе в условиях нестабильности и кризиса?

В поиске ответов на эти вопросы мы пришли к выводу, что у молодёжи необходимо развивать этнокультурную компетентность, которая включает в себя „интегративную систему качеств, позволяющих ей (при наличии позитивной этнической самоидентификации) проявлять эмоционально-ценностное отношение к многонациональной среде, активно взаимодействовать с её представителями”, А также пришли к осознанию того, что необходимо формировать у молодых толерантность, понимаемую в историко-эволюционном смысле вслед за Лебедевой Г., как норму устойчивости, определяющую диапазон сохранения различий популяций и общностей в изменяющейся действительности [5].

В контексте вышесказанного обозначим базовый понятийный аппарат и разберёмся с терминологическим значением понятий, имеющих отношение к формированию этнокультурной компетентности и этнической толерантности у молодёжи.

В настоящее время проблема формирования толерантной личности приобретает особое значение, так как даёт возможность при позитивном отношении к другим культурным пространствам выстроить устойчивую и многофункциональную социальную (этническую) идентичность. В работах психолога Т.Л. Смолиной, исследовавшей особенности этнического самосознания молодёжи в зависимости от опыта проживания в инокультурной среде, было выявлено, что системообразующей ценностью, формирующей этническое самосознание людей, имеющих опыт проживания в инокультурной среде, является толерантность. Было обнаружено, что чем сильнее выражена толерантность, тем выше степень позитивной этнической идентичности [6, с.21-22].

Интересен опыт, накопленный отечественными психологом И. Кауенко. Были реализованы проекты по этнической толерантности в различных регионах страны - Комрате (Гагауз Ери), Рыбнице (Приднестровье), с. Валя-Перже (Тараклия), Кишинёве [3]. Реализация программы проходила в двух направлениях:

- работа над позитивным образом «Я», самооценкой, поведенческими реакциями;
- работа на межгрупповом уровне. Психолог исходила из того, что благоприятная этноконтактная среда усиливает позитивность этнических образов, а совместная деятельность изменяет представление различных групп в позитивную сторону. Цели программ варьировались, но базовыми оставались следующие: развитие этнокультурной сензитивности, коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи; развитие навыков налаживания межкультурного диалога. В результате реализации программ были выявлены общие особенности и специфические (возрастные, региональные). Автором применялись задания, направленные на формирование общего «Мы», включающее надгрупповые цели и взаимозависимости. Она исходила из того, что «в результате «наложения» категорий размываются межгрупповые границы, а вместе с ними и негативные социальные установки.

У молодёжи есть большая потребность в этнической компетентности, которая остаётся неудовлетворённой, что объясняется тем, что сегодня человек стоит перед проблемой не просто усвоения «новых правил игры», а действительного освоения новых механизмов познания, адекватных новым реалиям. Человек вынужден осуществлять самомониторинг конструирования образа окружающего мира и проверяемый жизнью контроль за этим процессом. И этничность является важной составляющей конструирования этого мира.

Со всей очевидностью и перед нами встала задача формирования активной этнической толерантности, которая должна стать устойчивой чертой личности молодых гагаузов и болгар. Для этого необходимо увеличение межличностных контактов представителей данных этнических групп, объединённых единой целью, со-деятельностью, что приводит к осознанию, что «свои» и «чужие» имеют много схожих ценностей, свойств, происходит персонализация представителей других этнических групп.

Основополагающими для нас при составлении и реализации программы по формированию этнической компетентности и этнической толерантности молодёжи, явились теоретические положения, разработанные психологами Н.М. Лебедевой, О.В. Луневой, Т.Г. Стефаненко [4]. Согласно им, базовой основой различных программ по межэтническому диалогу должно быть понимание и «принятие» других, уважение собственной культуры, уверенность в её ценном и позитивном значении и частые контакты с другими, отличными от неё культурами. Не уничтожать другого, не стремиться переделать его на свой лад, а уважать в нём присущее и тебе право быть самим собой и научиться не страдать от этого различия, сознавая, что оно не несёт угрозы твоей индивидуальности. Необходимо работать со всей социальной сетью подростка, юноши (семья, образовательное учреждение, сообщество). Важное значение приобретает информация, ценностные ориентиры, нормы толерантности, которые транслируют родители.

С точки зрения Л.Г. Почебут, толерантность означает право личности на мультикультуризм, поликультурность как источник мирного движения и развития. Она предлагает несколько возможных способов интерпретации понятия толерантность.

1. «Толерантность как безразличие» предполагает существование мнений, истинность которых никогда не может быть доказана (религиозные взгляды, специфические ценности разных культур, особые этнические верования и убеждения).

2. «Толерантность как невозможность взаимопонимания» ограничивает проявления терпимости уважением к Другому, которого понять невозможно, с которым нельзя взаимодействовать, но необходимо признать факт его существования.

3. «Толерантность как снисхождение» подразумевает представление человека о собственной культуре как привилегированной, поэтому остальные культуры оцениваются как более слабые, неразвитые: их нужно терпеть, но при этом одновременно можно и презирать.

4. «Толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог» позволяет не только уважать позицию Другого, но и изменять свою в результате критического диалога [7, с.73-74]. Это, по нашему мнению, наиболее желательная трактовка понятия «толерантность» в современном мире. Данный подход, данная интерпретация толерантности взяты нами за основу при составлении и реализации программы формирования этнической компетентности и этнической толерантности у молодёжи.

По нашему мнению, поскольку групповая (этническая) идентификация рассматривается в качестве важнейшего социально-психологического фактора, детерминирующего толерантность, при составлении и реализации программ по формированию этнической толерантности необходим учёт факторов, способствующих как этнической толерантности, так и этнической интолерантности, выделенных Г.У. Лебедевой:

Факторы, способствующие этнической толерантности:

- 1) пересекающееся членство в социальной группе;
- 2) разделение общегосударственной идентичности;
- 3) «безоценочная» дифференциация;
- 4) ценность социальной интеграции;
- 5) желание единства и принятие культурного разнообразия;
- 7) установки на кооперацию;
- 8) позитивная этническая идентичность.

Факторы, способствующие этнической интолерантности:

- 1) выраженность социальной (этнической) идентичности;

- 2) принадлежность к группе меньшинства;
- 3) негативные чувства, связанные с этничностью;
- 4) важность социального доминирования и значимость этнической идентичности;
- 5) неопределенность этнической идентичности [5].

Далее подробнее ознакомимся с терминологическим значением понятия «*Этнокультурная компетентность*», необходимость в формировании которой стала для нас столь очевидной. Этнокультурная компетентность понималась нами как «совокупность знаний, представлений о других культурах, реализующаяся через навыки, установки, модели поведения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с представителями этих культур» [4, с.13].

На основе формирования этнокультурной компетентности происходит улучшение межкультурных отношений. В связи с этим, далее рассмотрим стратегии формирования этнокультурной компетентности, выделенные американским психологом Гарри С. Триандисом:

✓ *Использование декатегоризации.* Этот подход, по его мнению, оказывает влияние на размывание границ между ингруппой и аутгруппой. Например, можно утверждать, что бесполезно использовать категорию аутгруппы, поскольку мы не можем предсказать ничего в отношении людей этой категории с результатом, превышающим вероятность случайного шанса.

✓ *Увеличение сложности межгрупповых восприятий.* Индивиды с предрассудками воспринимают аут группу максимально однородной. «Враг» - это нечто целое, единое образование. Можно снизить свою предубежденность, если мы будем получать информацию о фактической разнородности аут группы.

✓ *Использование классического обусловливания категории.* Эффективное поведение в присутствии другой культурной группы способствует закреплению позитивного опыта и будет снижать вероятность возникновения затруднительных ситуаций..

✓ *Повышение уровня осознания сходства.* Эта стратегия делает акцент на существовании сходства. Члены аут группы, так же как и члены ин группы, стремятся быть физически и психически здоровыми, нуждаются в отдыхе, путешествиях, безопасности, независимости, в успехе, в хорошей работе, счастливой семейной жизни.

✓ *Снижение уровня осознания несхожести.* Необходимо тренировать людей преодолевать восприятие и осознание важности различий. Многие «уроки истории» свидетельствуют о том, что прошлые конфликты «заставляли» людей считать друг друга различными людьми, не похожими друг на друга.

✓ *Стремление находить общие цели.* Этот подход предполагает, что необходимо снижать уровень конкуренции, стремиться отыскивать общие цели и ситуации, когда выигрывают обе стороны. Находить общие элементы взаимодействия и больше говорить об «общих проблемах», чем о «наших» и «их».

✓ *Положительное отношение к многообразию.* Данная стратегия означает, что многообразие точек зрения скорее приведет к хорошим решениям, когда представители двух культур ведут переговоры и стремятся отыскать взаимоприемлемое решение [4].

Стройная, многоуровневая система теорий, подходов и концепций, описанных выше, взята нами за основу при разработке и реализации программы формирования этнокультурной компетентности и этнической толерантности у молодежи гагаузов и болгар.

По результатам реализации программы можем констатировать, что при формировании межкультурной компетентности и этнической толерантности мощным ресурсом может быть культурный ресурс, который предполагает способность человека эффективно функционировать в разных культурных средах. Высокий уровень межкультурной компетентности и этнической толерантности помогает решать проблемы с культурными различиями.

Библиография

1. Блажко В. Молодежная субкультура в условиях глобализации: изменения и тенденции. В: Сохранение культурного наследия в странах Европы. Кишинэу: Busines- Elita SRL, 2009.с. 38.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т.4. М: Детская психология, 1984. 302 с.
3. Кауненко И. Этнокультурная компетентность – как основа межэтнического диалога. În: Minoritățile naționale și relațiile interetnice. Coordonator: V. Moșneaga. Chișinău, 2002. p.81-87
4. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. М.: Издательский Дом «Ключ», 2004. 321 с
5. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс - культурную психологию. М.: Издательский Дом «Ключ», 1999. 187 с.
6. Смолина Т.Л. Особенности этнического самосознания молодёжи в зависимости от опыта проживания в инокультурной среде. Автореф. канд.психол.наук, Санкт-Петербург, 2006. С.21-22
7. Почебут Л.Г., Мейжис Н.А. Социальная психология. Санкт- Петербург: Питер, 2010. 287с.
8. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М.: ФОРУМ, 1996. 342 с.

УДК 316.6

<https://orcid.org/0000-0003-2437-3947>

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ И ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ПРОЦЕССАХ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ибришим Людмила,
мастер психологии,
преподаватель КГУ, г. Комрат, РМ
e-mail: ibrisim-l@mail.ru
orcid id: 0000-0003-2437-3947

The article provides a theoretical analysis of the study of family representations and processes occurring in the family system. Social psychologists from different parts of the world state the presence of changes in the family system associated with transformational social processes. Nevertheless, social ideas about the family and intra-family processes have at their core basic, patriarchal attitudes that complicate the adaptation of young families in new social conditions. The study of social ideas about the processes in the family system allows us to understand the possibilities of influencing the state of the modern family.

Keywords: social representation, family, family system.

Ключевые словаи сокращения: социальное представление (СП), семья, семейная система.

Глобальные изменения, происходящие в обществе, находят отражение в семейной системе и заставляют исследователей все чаще обращаться к изучению их последствий и влияний на жизнестойкость семьи. В социально-психологической науке появился пласт исследований СП о семье, семейной системе, супружеских отношений в связи с тем, что именно СП выполняют функцию сохранения стабильности, устойчивости индивидуальной или групповой когнитивной структуры, влияют на поведение людей, адаптируют внешние социальные факты, вводя их в строй духовной жизни коллективного субъекта [4, с. 148]. Семья – один из древних социальных институтов, хранящих традиции стабильности и передающий

их из поколения в поколение. Одна из наиболее важных проблем исследования СП о семье – выявление представлений, влияющих на структурную и функциональную устойчивость, жизнестойкость семьи. Анализ теории СП позволил нам выяснить, что важной функцией СП является накопление знаний, ценностей, установок. СП хорошо хранится и передается в семейной системе. Более того СП индивида выполняют адаптирующую функцию, а также определяют его поведение, что актуально для новых семейных систем, в которые входит индивид со своими СП о семье.

Проанализируем исследования СП о семье в современной психологии. Заслуживает внимания исследование А. Silvana de Rosa в котором представлено сопоставление СП молодежи о текущей, будущей и идеальной структуре семьи и отношений. В иконографическом анализе СП о реальной семье Silvana de Rosa с коллегами обнаружила некую традиционность как в горизонтальных, так и вертикальных связях (наличие супругов и детей). Это подчеркивает актуальность вертикальной и межпоколенной оси семейных СП участников исследования. Отмечается, что стабильным ядром семейной системы в представлении исследуемой группы выделяется мать и обследуемый член семьи, выпадение мужского партнера вполне приемлемо [17].

Анализ СП о будущей и идеальной семейной системе показывает некоторые изменения в гендерных СП и в распределении власти в парах, что ожидается молодежью в будущей семье, в меньшей степени, зависящей от системы традиционных ролей. Этот вывод присутствует и в ряде других исследований [12, 16]. Распределение позиций среди членов семьи с помощью переопределения функций (ролей) выступает в качестве фундаментального аспекта ожидаемых изменений, а также нового акцента на близость и эмоциональный контакт. Важным выводом ряда исследований является то, что в идеальной модели семьи СП характеризуются важностью крепости и близости связей как горизонтальных осей семьи, так и пары супругов и детей, которые, в последнее время являются самыми слабыми осями семейной системы.

Вопросу ролевых отношений в семейной системе, так же уделяет внимание Е.А. Гайдукова, исследуя СП о ролевых отношениях в современной семье [3]. В исследовании выявлены различия в представлениях родителей и детей о ролевых отношениях в семье: представления детей более традиционны, у родителей – тенденция к смешению функциональных семейных обязанностей. Этот результат говорит о том, что традиционные СП о семье меняются в процессе накопления опыта семейной жизни. Молодежь же сохраняет идеализированные СП о семье, находящиеся, скорее всего в ядре представления.

Социальные представления о семье жителей РМ, исследовала D. Cazacu. Основными выводами ее исследования стало то, что в ядре СП о семье большинство респондентов видит такие символы, как дети и деньги. В периферии ею были обнаружены диаметрально противоположные символы - понимание и насилие, что позволяет думать, что как понимание, так и насилие важные компоненты семейной жизни. Исследовательница отмечает, что социально-экономическая ситуация влияет на то, как функционирует семья: родители предпочитают работать за границей или работать дома, уделяя все меньше внимания детям, придавая большое значение деньгам. И в одной, и в другой ситуации больше всего страдает семья. Не уделяется внимания выстраиванию отношений в системе, определению правил ее существования и старые установки о семейных отношениях не работают, а новые не выработаны. [1].

СП о благополучной и неблагополучной семье, представлены в результате авторского исследования. Анализ СП о благополучной семье показал в ядре такие символы, как любовь, уважение, радость и забота, характеристики, которые определяют семью, как зону комфорта и ответственности и являются достаточно традиционными в восприятии семьи. СП о неблагополучной семье демонстрирует наличие четкого ядра представления - боль, страх, унижение, обида. Ядро демонстрирует эмоциональный характер представления о неблагополучии в семье. [8].

Интерес вызывают современные исследования семьи Российскими учеными, обусловленные пониманием изменения СП о семье в связи с широкими социальными изменениями. Л.С. Якимова и Н.А. Кравцова в своем исследовании рассматривают СП о семье и соотносят его с уровнем перфекционизма. Выводами этого исследования явилось то, что большинство респондентов, молодых людей имеют достаточно патриархальные СП о семье с высоким уровнем идеализации семейной жизни – супруги должны ответственно относиться к семейным обязанностям, проводить много времени друг с другом, угадывать мысли и настроения друг друга. Авторы отмечают идеализацию семьи и устойчивость патриархальных стереотипов [13].

Проблемы социально-психологической адаптации супругов в молодой семье рассматривает О.Д. Дружкина, обращая внимание на многообразие факторов, влияющих на адаптацию в браке. Важным аспектом адаптации молодых супругов автор считает согласование их ролевых ожиданий и притязаний в новой семье, СП, лежащих в основе их понимания семейной системы и формирование структуры семьи. Такие факторы, как ролевая адекватность молодоженов, схожесть представлений о себе и идеальном браке, наличие навыков бесконфликтного поведения, а также качество межличностных отношений положительно влияют на эффективность первичной адаптации. Автор отмечает, что в последние десятилетия в психологии проведены многочисленные исследования, позволяющие подтвердить влияние на процесс адаптации таких качеств межличностного отношения, как доверие, любовь, уважение, искренность и ряд других. Любовь называют важным чувством, однако недостаточным для дальнейшего благополучного развития брака [5].

Д.Г. Айвазова в анализе идеально-нормативного образа супружества и удовлетворенности супружескими отношениями отмечает, что проблема адаптации супругов в молодой семье носит комплексный характер и включает обширный ряд социально-психологических факторов. Вместе с тем, многое из проблематики адаптации супругов к семейной жизни еще нуждается в более глубоком изучении, в том числе вопрос подготовленности супругов к созданию семьи. [2]

В исследовании установок, ролевых ожиданий и притязаний в браке в СП молодежи В.Ю. Липеева отмечает видоизменение структуры брачных отношений. Автор отмечает, что ценностные ориентации молодых людей напрямую связаны с формированием у них представлений о функционально-ролевых обязанностях супругов. Молодые люди вступают брак, зачастую не имея представлений о том, что их ждет. Среди молодых супругов несоответствие согласованности ролевых ожиданий чаще всего оказывается причиной неуспеха супружества. Поэтому очень важным авторами считают готовить молодежь к браку, формируя определенные представления о нем [11]. Отмечается поверхностность СП о браке, его чрезмерный романтизм, не наполненный детализированными представлениями адаптирующего характера. Большинство авторов отмечает уязвимость СП о семье на уровне гибкости, представления о ролях в семейной системе, противоречие между современным состоянием человека с социально-экономических условиях и СП о семье с традиционным укладом.

В связи с изменениями в социальной структуре общества и активной включенностью женщины во вне семейные социальные процессы стало актуальным исследование распределения внутрисемейной и вне семейной активности женщины. СП о значении работы и семьи в жизни женщины рассматриваются в исследованиях К.М. Шуляевой [14]. Исследовательница выявила содержание и взаимосвязь СП о работе и семье в жизни женщины. Так же, как и многие другие исследователи, автор видит изменения в СП о семье у людей, живущих в различных социальных условиях, выявлены различия в СП взрослых, опытных семейных людей и молодежи.

С.М. Кутыга, В.А. Орлов, В.М. Карпова, Е.В. Филиппова, исследуя влияние родительской семьи и семейного воспитания на представления молодежи о своей будущей семье, отмечают, что молодые люди разного возраста, при формировании представлений о

своей будущей семье, ориентируются на уже известную им модель родительской семьи. Фундамент будущего семейного благополучия ребенка, как утверждают авторы, закладывается в детстве в собственной семье [10]. Но как было сказано выше, современные семьи бывают не так эффективно организованы и дополняются СП о семье у молодежи из исторического опыта, стереотипных картин семейной жизни. Поэтому требуется разработка и внедрение новых эффективных подходов, направленных на развитие у детей адекватного представления о родительской роли в семье и формирование качеств ответственного семьянина. Е.М. Ижванова так же отмечает влияние родительской семьи на СП о семье, отмечая, что родительское взаимодействие оказывает непосредственное влияние на будущую супружескую жизнь выросших детей. Соответственно, практическим применением полученных результатов могут быть рекомендации молодым родителям пройти терапию, включающую работу с их родительскими образами. [9].

Важным аспектом исследования семейной системы являются различные деструктивные аспекты, разрушительно влияющие на семью. В ряде социально-психологических исследований анализируется влияние негативного семейного опыта на СП о семье.

Влияние опыта семейной депривации на СП о материнстве, отцовстве и родительстве исследуются И.А. Щедровой. Ею выявлены различия в СП о материнстве, отцовстве и родительстве у респондентов, воспитывавшихся в полных и неполных семьях, а также у представителей женской и мужской части выборки. Автор утверждает, что родительская семья влияет на СП о семейном благополучии, а также необходимость формировать представления молодежи о качественном и устойчивом браке [15].

Современные юридические и социальные подходы к пониманию семейной системы позволили рассматривать такое деструктивное внутрисемейное явление, как сексуальное насилие. Социально-психологические представления о сексуальном насилии в семье исследовал С.Н. Еникополов, рассматривая инцест как один из деструктивных внутрисемейных видов отношений. Его исследование показало специфическую стратегию СП о семье – смягчение и оправдание насилия в семье особенностями внутрисемейных отношений, требованиями существования семейной системы и ее регулирования. В выводах автор отметил, что изнасилование влияет на общественное сознание гораздо сильнее, чем инцест. Следовательно, инцест воспринимается не как насилие, а как отношения по обоюдному согласию. Автор отмечает, что все еще срабатывают мифы об изнасиловании (женщина виновата сама), что мешает бороться с преступлениями подобного характера, так как жертвы не обращаются за помощью в правоохранительные органы, считая, что обвинят их, а ведь виктимное поведение – не обязательно произвольное [7].

Исследование гендерных аспектов насилия между интимными партнерами рассматривают в своих исследованиях Южноафриканские ученые Taryn van Niekerk и Floretta Boonzaier, указывая на социальную природу такого рода насилия и на историческую его обусловленность. Ученые считают, что, выявляя СП о насилии у мужчин и женщин возможно влиять на их изменения [19].

В ряде исследований так же находит отражение идея о том, что насилие выступает в качестве способа утверждения мужественности (маскулинности) в семейной системе. Так же появляется устойчивое мнение, что насилие в межполовых и супружеских отношениях важно изучать не просто как межличностный, а как социальный феномен, обусловленный культурой, традициями, социальными нормами и СП.

Особый интерес для нашего исследования представляет исследование группы Бразильских ученых федеральных университетов Пернамбуку и Баия, Бразилия, направленное на выявление отношений между СП о семье и насилии в пространстве семейных отношений. Цель бразильского исследования заключается в обсуждении отношений между социальными моделями семьи и насилия в семейной системе, на основе исследований, проведенных с различными социальными группами, состоящими из женщин и мужчин, детей, медицинских работников и администраторов здравоохранения. В основу исследования бразильские ученые

положили идею о том, что, выявив СП о насилии в семье, будет легче понять феномен насилия в семье, который так сильно влияет на здоровье и жизнь людей. Группа бразильских ученых пришли к выводу, что мужчины, в общем, считаются естественно агрессивными с точки зрения женщин и в то же время, они считаются важной фигурой, необходимой для сохранения семьи. Опрошенные женщины заявили, что функция женщины в семье связана в основном с материнством. Брак в представлениях респондентов в основном представлен отрицательными характеристиками, в том числе отсутствие уважения, обманом, насилием и одиночеством. Несмотря на отрицательный опыт семейной жизни в браке, респонденты выразили свое предпочтение жизни с насилием над жизнью в одиночестве. Они сообщили о трудностях для женщины, живущей в одиночестве, страхе потерять кормильца, и, прежде всего, о важности сохранения целостности семьи. Семья как единая общность, характеризовалась как ценность, что мешает с точки зрения авторов оторваться от насилия. Кроме того, авторы исследования обращают внимание, что в интервью респонденты часто заявляли, что семья является основой всего и насилие в семье — это неизбежная издержка. Тем самым авторы исследования утверждают, что в представлении респондентов семья и насилие — единое целое.

Результаты исследования позволили авторам сделать вывод о том, что физическое насилие выступает, как попытка восстановить мужскую силу в семье. Для мужчин, жестокость в семье рассматривается полностью частной проблемой и имеет цель воссоздания «обычных» отношений внутри семьи. Исследования Бразильских ученых показали, что СП о насилии в семье не являются самостоятельным, оно глубоко связано с основными СП о семье и значимостью мужской и женской роли в семье. Результаты различных групп респондентов указали на неоднородность мужских и женских ролей, определяющих неравноправные отношения. Вместе с тем, есть идея нуклеарной семьи, которая оправдывает и разрешает насильственные отношения, потому что это не дает возможности оторваться от неравноправных отношений, вытекающих из понимания «идеальной семьи». В резюме авторы приходят к мысли, что это увековечивает насилие между поколениями [18].

И.В. Дмитриева, Н.А. Хаймовская, А.А. Допшинская, О.В. Барина исследуя особенности взаимодействия в семье и обращая внимание на необходимость качественного внутрисемейного взаимодействия и открытости семейной системы отметили необходимость тренинговой, коучинговой, психотерапевтической работы для семейных пар, испытывающих проблемы в отношениях [6].

В заключении можно сделать следующие выводы. Результаты приведенных выше исследований приводит к идее о поисках инструментов регулирования деструктивных явлений в семье и конечно наиболее актуальны превентивные инструменты. Приведенные исследования свидетельствуют о том, что СП о семье имеют значительную устойчивость, молодежь становится носителем традиционных, порой патриархальных представлений о семье. В процессе жизни в браке супруги меняют СП о семье через адаптацию к реальным семейным отношениям и конкретным социально-экономическим, бытовым, ментальным условиям жизни. Насилие в представлениях людей порой рассматривается как неизбежный атрибут семейной жизни, как способ сохранения баланса семейной системы, как условие утверждения мужской власти. Так же важно обратить внимание на то, что изменения социально-экономических условий влияет на роли и функции членов семей, изменяя их вовлеченность в решение семейных задач. Насилие же способ возврата к исходным, стереотипным ролям.

В рассмотренных исследованиях поддерживается идея о необходимости влиять на представления молодежи о семье и качественном ее функционировании. И конечно для этого необходима выработка специфических социально-психологических инструментов. Бесспорно, что основную роль в формировании представления о семейной системе играет модель родительской семьи, но на нее так же накладываются стереотипные архаичные представления о идеальной, патриархальной семье с внутрисемейной иерархией, основанной на любви, романтизме. И в то же время молодежь мечтает сохранить в семье свободу и

независимость. В связи с этим возникает самое главное противоречие и сложность семейной организации.

Библиография

1. CAZACU, D. Reprezentarea socială a familiei din Republica Moldova: diferențe de gen. In: Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work, 2016, Volume 45, Issue 4, p. 63-69.
2. АЙВАЗОВА, Д.Г. Идеально-нормативный образ супружества и удовлетворенность брачно-семейными отношениями. В: Актуальные проблемы психологического знания. 2017. №2 (43), Социальная психология: вопросы теории и практики.
3. ГАЙДУКОВА, Е.А. Социальные представления о ролевых отношениях в современной семье : дис. канд. психол. наук. – М., 2011. – 290 с. [citat16.02.2017]. Доступно: <http://www.dissercat.com/content/sotsialnye-predstavleniya-o-rolevykh-otnosheniakh-v-sovremennoi-seme#ixzz4F1x6Lfs2>
4. ДОНЦОВ, А.И., ЕМЕЛЬЯНОВА, Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М.: Изд-во МГУ, 1987. 128 с.
5. ДРУЖКИНА, О.Д., КОЖУХАРЬ, Г.С. К вопросу о социально- психологической адаптации супругов в молодой семье. В: Материалы III научно-практ.конф. памяти М.Ю. Кондратьева (10–11 мая 2018 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. с. 24. [citat 01.06.2018]. Доступно: http://psyjournals.ru/files/92908/social_psy_conference_2018.pdf
6. ДМИТРИЕВА, И.В., ХАЙМОВСКАЯ, Н.А. Роль групповой психологической работы в развитии интимно- личностного взаимодействия и открытости семейной системы. В: Материалы III научно-практ.конф. памяти М.Ю. Кондратьева (10–11 мая 2018 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. с. 197-199. [citat 01.06.2018]. Доступно: http://psyjournals.ru/files/92908/social_psy_conference_2018.pdf
7. ЕНИКОЛОПОВ, С.Н., ХВОСТОВА, Е.С. Социально-психологические представления о сексуальном насилии в семье. В: Психология и право. 2011. № 1. [citat05.07.2017]. Доступно: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39333.shtml>
8. ИБРИШИМ, Л.Ю. Трансформация социальных представлений о насилии в семье в контексте социальных изменений. В: Dezvoltarea inovatională din RM: problemele naționale și tendințele globale. conf. intern. șt.-practică. 7-8 нояб. 2013, Comrat, 2013 (Tipogr. A&V Poligraf). с.559-564
9. ИЖВАНОВА, Е.М. Трансляция супружеских отношений от родителей к детям. В: Сборник тезисов VI-ой Международной научн. Конф. «Психологические проблемы современной семьи» 30 сентября - 4 октября 2015 г. Портал психологических изданий Psy Journals.ru [citat 01.06.2018]. Доступно: http://psyjournals.ru/psy_family/issue/77709.shtml
10. КУТЫГА, С.М., ОРЛОВ, В.А. Тип семейного воспитания и представления школьников о своей будущей семье. В: Материалы III научно-практ.конф. памяти М.Ю. Кондратьева (10–11 мая 2018 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. с. 151-154 [citat 01.06.2018]. Доступно: http://psyjournals.ru/files/92908/social_psy_conference_2018.pdf
11. ЛИПЕЕВА, В.Ю. КОЖУХАРЬ, Г.С. Установки, ролевые ожидания и притязания в браке в представлениях молодежи. В: Материалы III научно-практ. конф. памяти М.Ю. Кондратьева (10–11 мая 2018 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. с. 44-47 [citat 01.06.2018]. Доступно: http://psyjournals.ru/files/92908/social_psy_conference_2018.pdf
12. ЭЙДЕМИЛЛЕР, Э.Г., ЮСТИЦКИС, В. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
13. ЯКИМОВА, Л.С., КРАВЦОВА, Н.А. Представления о семье у студентов с разным уровнем перфекционизма. В: Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 3(32). – с. 10 [citat25.06.2018]. Доступно: cyberleninka.ru
14. ШУЛЯЕВА, К.М. Социальные представления о значении работы и семьи в жизни женщины. Автореферат 2009г. [citat 02.03.2018]. Доступно: <http://www.dissercat.com/content/sotsialnye-predstavleniya-o-znachenii-raboty-i-semi-v->

- zhizni-zhenshchiny?ysclid=18kj9bdbvb762086619/read/read/read
15. ЩЕДРОВА, И.А. Влияние опыта семейной депривации на социальные представления о материнстве, отцовстве и родительстве. В: Материалы III научно-практ.конф. памяти М.Ю. Кондратьева (10–11 мая 2018 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. с. 99-100[citat 01.06.2018]. Доступно: http://psyjournals.ru/files/92908/social_psy_conference_2018.pdf
 16. ЯВОН, С.В. Гендерное пространство семейной сферы современной молодежи. Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2010. – № 3. – С. 75–80.
 17. A. SILVANA DE ROSA, M D'AMBROSIO, S AIELLO. Mappingcurrent, futureandidealfamilystructure. In:PaperonSocialRepresentations, Volume 23, pages 18.1-18.31 (2014) Peer Reviewed Online Journal Disponibil:<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
 18. NORMÉLIA MARIA FREIRE DINIZ, MARIA DE FÁTIMA DE SOUZA SANTOS, REGINA LÚCIA MENDONÇA LOPES Social representations of family and violence In: Rev. Latino-Am.Enfermagem vol.15 no.6 Ribeirão Preto Nov./Dec. 2007[citat 07.06.2018].Disponibil:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000600020>
 19. TARYN VAN NIEKERK, FLORETTA BOONZAIER “You’re On The Floor, I’m The Roof And I Will Cover You”: Social Representations Of Intimate Partner Violence In Two Cape Town Communities. In: Papers on Social Representations, 24, 5.1.-5.28 (2015) Peer Reviewed Online Journal ISSN 1021-5573[citat 01.06.2018].Disponibil:<http://www.psych.lse.ac.uk/psr>

УДК 159.922.2:331.53

orcidid: 0000-0002-2587-9432

СТРЕСС ТРУДОУСТРОЙСТВА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО СТРЕССА

Бянова Ирина

ассистент университет КГУ, г.Комрат, РМ

e-mail: irinabeanova@mail.ru

orcidid: 0000-0002-2587-9432

Abstract The consideration and detailed analysis of the concept «Social Stress» made it possible to apply it to a job search situation of university graduates. As a type of social stress, the notion of «Employment Stress», conditioned by both general and specific factors, was formulated. The analysis of social stress problem and its manifestation as university graduates employment stress in a job search situation, as well the ways to overcome it, resulted in a conceptual model of applied research which included the following components: cognitive, behavioural and personal resources.

Keywords: social stress, employment stress, job search situation, cognitive component, behavioural component, personal resources.

Логика изучения проблемы и необходимость расширения сферы исследования стрессовых состояний обусловила нашу попытку дальнейшего развития понятия «социальный стресс», проявляющийся в особой ситуации поиска работы. Таким образом, используя понятие, данное Н. Водопьяновой «стрессовому реагированию» в виде «когнитивной оценки профессионально-трудных ситуаций», и принимая во внимание объект нашего исследования, было предложено понятие «стресс трудоустройства», которое будет анализироваться далее [1].

Понятие «социальный стресс» вошло в научный обиход сравнительно недавно. Начиная с 70-х годов прошлого столетия, исследователи стресса стали обращать внимание на роль социальных условий в возникновении и проявлении адаптационного синдрома. Mechanic D. [11], в результате исследования поведения студентов в ситуации проверки знаний и перехода на другую образовательную ступень, сформулировал модель стресса с целью интерпретации

социальной психологии адаптации, определив факторы индивидуальных реакций: способности и возможности человека; навыки и ограничения, исходящие из групповых практик и традиций; средства, предоставляемые социальным окружением и нормы, регулирующие их использование [11, с.7]. Данная модель была разработана для объяснения социального и социально-психологического стресса.

S. Levine и N.A. Scotch, проанализировав различные концепции, определили в качестве стрессоров условия жизни, свойственные определенной стране или региону проживания, группе, социальной принадлежности [10, с.16]. Концепция социального стресса расширяет понятийный аппарат, предполагая, что не только личные события, но и условия социальной среды являются стрессорами, которые могут привести к нездоровым последствиям. Социальный стресс оказывает сильное влияние на жизнь людей, принадлежащих к определенным социальным категориям, связанным с социально-экономическим статусом, расой/этнической принадлежностью, возрастом, полом.

Представление о том, что стресс связан с социальными структурами и условиями, является одновременно привлекательным и концептуально сложным. С одной стороны, понятие «социальный стресс» исходит к каждодневному опыту, напоминая о стрессогенности социального окружения и социальных условий, опирается на парадигму исследования человека во взаимодействии с социальной средой. Сложность данной трактовки обуславливается противоречиями между социальными и личными, или объективными и субъективными концептуализациями стресса. В психосоциальных теориях утверждается, что более важно определить стрессоры, чем понятие «социальный стресс» [12]. Анализируя исследования конца прошлого столетия, Wheaton B., Young M., Montazer Sh., Stuart-Lahman K. определили области человеческой жизни с наибольшей стрессовой нагрузкой: это типичные нашему времени факторы, такие как, конфликт между рабочими и семейными обязанностями, дискриминация по признакам пола, расы, этнической принадлежности, трудовой и профессиональной занятости, воздействие электронных медиа и новых технологий в виде большого объема информации и замены реальной межличностной коммуникации виртуальными отношениями, но и уже знакомые и широко исследуемые воздействия натуральных и техногенных катастроф, насилия, экономической сегрегации и др. [12].

В нашей работе мы склонны придерживаться трансактного направления, рассматривающего стресс как процесс, состоящий из трех элементов: стрессоров (события, с которыми человек сталкивается), реакций человека (физических, психологических или поведенческих) на стресс и копинг-поведение, которые человек использует для его преодоления, и склонного к анализу стресса в определенной области человеческой деятельности. Данная модель актуализирована Н.Е. Водопьяновой, которая занималась изучением стрессогенных ситуаций в профессиональной деятельности, предложила классификацию и авторскую модель их субъективных и объективных характеристик, выделив основные критерии их оценки: первичная оценка («угроза», «утрата», «вызов»), вторичная оценка (возможность контроля, сложность понимания ситуации, осведомленность, повторяемость, автономность) [2, с.47].

В результате анализа и обобщения исследований стресса в психологической литературе, нами было разработано определение понятия «стресс трудоустройства». Из приведенной ниже схемы, стресс трудоустройства определен нами как разновидность социального стресса, обусловленного:

- 1) общими факторами, такими, как: неопределенность будущего, информационная недостаточность, негативное влияние СМИ и окружающих, отсутствие или недостаточно выраженная поддержка ближайшего окружения: семьи, коллег, друзей, преподавателей, и др.,
- 2) специфическими – ситуацией поиска работы: неопределенный социальный статус, ситуация конкуренции, негативная самооценка, неуверенность в личных возможностях и способностях, недостаточно сформированная система профессиональных убеждений и ценностей, несформированная профессиональная идентичность.

Данное состояние выражается в снижении оценки личностных внешних и внутренних ресурсов и усилении представления о степени потери, угрозы и вызова в ситуации трудоустройства.



Рис. 1. Определение стресса трудоустройства, его факторов и проявления

Многообразие трактовок стресса, особое внимание к проблеме его проявления и постоянное пополнение классификации новыми типами иллюстрирует повышенное внимание ученых психологов к данному феномену на современном этапе. Психологическая наука следует социальным заказам, а стрессогенность социальных, социально-политических и социально-экономических отношений в веке высокой динамичности всех сфер жизни и быстрых трансформаций общественных отношений и личности стала теоретическим и практическим объектом современных психологов.

В результате анализа проблемы социального стресса и его проявления в виде стресса трудоустройства у выпускников ВУЗов в ситуации поиска работы, а также способов его преодоления, сложилась концептуальная модель прикладного исследования, в которую вошли следующие три компонента: когнитивный, поведенческий и личностных ресурсов (Рис. 2.).



Рис. 2. Проявление когнитивной оценки, поведенческой стратегии и личностных ресурсов у выпускников ВУЗов в ситуации поиска работы

Данная модель основана на концепции стрессогенности трудных ситуаций в профессиональной деятельности, предложенной Н.Е. Водопьяновой [1], с авторскими доработками. Приводим более детальное объяснение.

Когнитивный компонент включает первичную оценку стрессовой ситуации, позволяющую определить степень угрозы, утраты/потери, вызова.

Оценка ситуации угрозы допускает вероятность развития событий и их последствия, то есть их развитие может протекать по различным сценариям. Однако при этом ощущается дефицит имеющихся ресурсов и существует вероятность того, что личность может что-либо потерять в будущем. Фактически данная ситуация является предпосылкой к утрате. В нашем случае ситуацией угрозы может являться невозможность применения своих профессиональных знаний и способностей.

Оценка ситуации утраты предполагает личностное значение объекта и степень его потери. Соотношение этих переменных представляет более или менее травмирующую ситуацию. В нашем исследовании определение утраты/потери предположило выяснение степени травмирующего воздействия в ситуации окончания ВУЗа и потери статуса студента.

Оценка ситуации вызова требует для адаптации сложных и потенциально рискованных стратегий преодоления [9].

Возможность контроля представляет собой субъективную оценку личной способности контроля над стрессовой ситуацией и определяется степенью управления данной ситуацией.

Сложность понимания и управления ситуацией понимается как субъективная оценка личной способности контроля над ситуацией, воспринимаемой как стрессовая.

Автономность ситуации трактуется как неопределенность динамики развития ситуации.

Повторяемость предполагает субъективную оценку вероятности повторения стрессовой ситуации.

Осведомленность (опыт) характеризуется степенью личного опыта переживания подобных ситуаций [1].

Поведенческие стратегии преодоления трудных ситуаций включают: конфронтацию, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительную переоценку.

Копинг-стратегия конфронтация предполагает активную деятельность, направленную на изменение ситуации или на отреагирование негативных эмоций, с ней связанных. Предпочтение этой стратегии часто подразумевает импульсивное поведение, враждебность, конфликтность, трудности прогнозирования результатов действий, направленность преимущественно на разрядку эмоционального напряжения.

Копинг-стратегия дистанцирования предполагает эмоциональное выключение из ситуации, снижение ее субъективной значимости путем рационализации, юмора, переключения внимания и т.п.

Стратегия самоконтроля предполагает сдерживание и подавление эмоций, контроль поведения. Обычно эта стратегия совладания со стрессом связана со стремлением скрывать от окружающих свои чувства.

Стратегия поиска социальной поддержки является одним из важных ресурсов личности. Стратегия эмоционально-ориентированного поиска поддержки направлена на получение эмоциональной поддержки: одобрения, дружеское общение со стороны окружающих. Проблемно-ориентированный поиск поддержки отражает действия, направленные на получение инструментальной поддержки, то есть привлечение дополнительных информационных и материальных ресурсов [4].

Безусловно, обе стратегии социального поиска могут оказывать положительное влияние на благополучие студентов, однако только поиск инструментальной поддержки продуктивен в плане направленности на разрешение проблемной ситуации.

Стратегия принятия ответственности предполагает признание своей роли в сложившейся ситуации и допущенных ошибок путем самокритики и самообвинения, с целью не допустить повторения.

Стратегия бегство-избегание – уклонение от проблемы в виде ее отрицания, фантазирования и т.д. Копинг-стратегия избегания становится ведущей стратегией при формировании аддиктивного поведения. Это стратегия, направленная на совладание со стрессом, способствующая его редукции, но обеспечивающая функционирование и развитие индивида на более низком функциональном уровне [5].

Копинг стратегия планирования решения проблемы предполагает анализ ситуации, планирование собственных действий с учетом прошлого опыта и имеющихся ресурсов. При выборе копинг-стратегии разрешения проблем разрешение рассматривается как когнитивно–поведенческий процесс, путем которого личность обнаруживает эффективные стратегии преодоления проблемных ситуаций, встречающихся в повседневной жизни.

Положительная переоценка – стратегия совладания со стрессом, направленная на переоценку негативных переживаний, рассмотрение их в качестве ресурса для личностного роста. С одной стороны, придание проблеме позитивного значения уменьшает стресс и служит эмоциональному приспособлению к нему; с другой стороны, изменение отношения отвлекает от решения конкретных практических проблем. Тем не менее, представляется, что стратегия позитивной переоценки может быть эффективна в ситуации, когда субъект не может контролировать результат [5].

Личностные ресурсы (гибкие навыки) включают: уровень коммуникабельности, уровень эмпатии, уровень субъективного контроля, мотивацию деятельности.

Коммуникабельность - это способность человека легко налаживать и устанавливать контакты в любом коллективе за минимальный промежуток времени [6].

Мотивация достижения является разновидностью мотивации деятельности, которая связана с потребностью личности добиваться успеха и избегать неудачи. Развитие данных мотивов зависит от среды и условий воспитания, а также от стандартов личности (оценок субъективной вероятности успеха, субъективной трудности задачи); привлекательности самооценки (привлекательности для индивида личного успеха или неудачи в данной деятельности); индивидуальных предпочтений типа атрибуции (приписывание ответственности за успех или за неудачу себе или внешним обстоятельствам) [8].

Эмпатийность способствует согласованности межличностных отношений и социально обусловленному поведению человека. Развития эмпатия является важным фактором достижения успеха в деятельности, требующей проникновения в мир участника общения. Это ключевой момент при воспитании и обучении детей, поэтому эмпатия – необходимое профессиональное качество педагога. Мы предположили, также, что эмпатия является одним из наиболее важных условий для эффективной самопрезентации при приеме на работу, обеспечивая понимание чувств и душевного состояния работодателя [3].

Субъективный контроль - личностная характеристика, описывающая то, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, а в какой - пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств, что обосновано существующими эмпирическими исследованиями [7].

Данные компоненты (когнитивный, поведенческий и личностные ресурсы) составляют базу концептуальной модели экспериментального изучения проявления социального стресса у выпускников ВУЗов в условиях поиска работы.

Библиография

1. ВОДОПЬЯНОВА, Н. *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер, 2009. 336 с., с. 41-43, с.104-106.
2. ВОДОПЬЯНОВА, Н., СТАРЧЕНКОВА, Е. Трансактный подход к изучению стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности. В: *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. Социология, Выпуск № 2, 2008, с. 47-58.
3. *Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М.ЮСУПОВ)* //ФЕТИСКИН Н.П., КОЗЛОВ В.В., МАНУЙЛОВ Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М., Изд-во Института Психотерапии, 2002.
4. КРЮКОВА, Т. *Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы*. Кострома: Авантитул, 2007.
5. КРЮКОВА Т.Л., КУФТЯК Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). В: *Журнал практического психолога*. М., 2007, № 3, с. 93-112.
6. *Психологические тесты для профессионалов*. //Авт. сост. Н.Ф. ГРЕБЕНЬ. Минск: Современ. Шк., 2007. 496с.
7. РЕАН, А. *Практическая психодиагностика личности: учебное пособие*. СПб; Изд-во СПб ун-та, 2001. 224 с.
8. ФЕТИСКИН, Н., КОЗЛОВ, В., МАНУЙЛОВ, Г. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М., 2002. с.98-102.
9. FOLKMAN, S., LAZARUS, R. Coping and Emotion. In: *Stress and Coping: an anthology*. N.Y.: ColumbiaUniversity Press, 1991. P.207-227.
10. LEVINE, S., SCOTCH, N.A. *Social Stress*. New Jersey: Aldine Transaction, 2013. 306 p.
11. МЕЧАНIC, D. *Students Under Stress: A Study in the Social Psychology of Adaptation*. Madison, Wisconsin: Univ of Wisconsin Pr., 1978. 352 p.
12. WHEATON B., YOUNG M., MONTAZER SH., STUART-LAHMANK. Social Stress in the Twenty-First Century. In: *Handbook of the Sociology of Mental Health*. C.S. Aneshensel, Carol S., Phelan, Jo C., Bierman, Alex (Eds.). N.Y.: Springer US, 1999. 628p.

УДК 316.6

<https://orcid.org/0000-0002-0332-193X>

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧАСТОТЫ И МОТИВОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ БЕЛОРУССКИМИ СТУДЕНТАМИ

Ткачѳв Иван

аспирант БГУ, г. Минск, Беларусь

e-mail: tkachovivan13@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0332-193X

Abstract. It was found that Belarusian students of electronic social networks most often use «Vkontakte», «Instagram» and «TikTok». «Odnoklassniki», «Facebook» and «Twitter» are the least popular among students. It was found that the most correlations of frequency and motives of use of electronic social networks are present with the platforms «Instagram» and «TikTok». Differences in the correlations depending on sex were found.

Keyword: electronic social networks, social media use, motives, Facebook, Instagram, Twitter, students.

В наши дни большую популярность приобрел такой вид социальных медиа, как электронные социальные сети (далее – ЭСС). ЭСС – это сетевая коммуникационная платформа, в которой участники: 1) имеют уникальные идентифицируемые профили, состоящие из пользовательского контента, контента, созданного другими пользователями, и/или данных системного уровня; 2) имеют возможность публично формировать связи,

которые могут просматривать и исследовать другие пользователи; 3) могут потреблять, производить и/или взаимодействовать с потоками пользовательского контента, предоставленного их контактами на сайте [1, р. 158]. Учитывая вышеописанную трактовку, к ЭСС можно отнести такие виртуальные платформы, как «Вконтакте», «Одноклассники», «Facebook», «Instagram», «TikTok», «Twitter». Особенно актуально изучение аспектов использования ЭСС в студенческой среде, поскольку у молодежи цифровая социализация началась с ранних лет жизни, что обуславливает большее влияние информационно-коммуникационных технологий на их личность.

В данной работе представлены результаты исследования частоты использования вышеназванных виртуальных платформ и ее связи с мотивами использования ЭСС. Под мотивом мы понимаем психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием) [2, с. 344]. Согласно теории использования и удовлетворения, в рамках которой сегодня рассматривается мотивация использования социальных медиа, аудитория ЭСС является активной, направленной на использование тех платформ, которые лучше всего будут удовлетворять ее потребности [3]. При этом получаемое удовлетворение способствует дальнейшему использованию того или иного сервиса [4].

Выборку исследования составили 488 студентов из четырех учреждений высшего образования Беларуси. Из них 249 мужчин и 239 женщин; 258 студентов, обучающихся на социально-гуманитарных специальностях и 230 – на специальностях математикотехнического и естественнонаучного профиля; возрастной диапазон 17-25 ($M=19,03\pm 1,37$) лет; первокурсников – 103 (21,11%), второкурсников – 106 (21,72%), третьекурсников – 115 (23,56%), четверокурсников – 164 (33,61%).

Для выявления частоты использования ЭСС «Вконтакте», «Одноклассники», «Facebook», «Instagram», «TikTok», «Twitter», студентам предлагалось оценить то, насколько часто они используют каждую из них по следующей шкале: 1 – никогда; 2 – реже одного раза в месяц; 3 – один раз в месяц; 4 – реже одного раза в неделю (2-3 раза в месяц); 5 – один раз в неделю; 6 – несколько раз в неделю; 7 – каждый день; 8 – постоянно (онлайн практически на протяжении всего дня). При ответах респонденты опирались на свою субъективную оценку.

Для диагностики мотивов использовался опросник «Мотивы использования электронных социальных сетей», разработанный М. А. Пертегалем и его коллегами и адаптированный И. В. Ткачёвым и Г. А. Фофановой. Он состоит из 8 шкал, соответствующих следующим мотивам: «Новые дружеские отношения», «Академические цели», «Социальная связность», «Фоллоving и наблюдение за другими», «Развлечения», «Социальное признание», «Самовыражение» и «Информация». Стоит отметить, что в инструкции к данной методике было указано, что понимается под ЭСС, приведены примеры соответствующих виртуальных платформ. Также было отмечено, что вопросы не относятся к узкоспециализированным ЭСС (например, «LinkedIn») и мессенджерам (например, «Telegram»).

Результаты подсчетов ответов о частоте использования ЭСС для общей выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Частота использования ЭСС студентами (в процентах)

Частота	никогда	реже 1-го раза в месяц	1 раз в месяц	2-3 раза в месяц	1 раз в неделю	несколько раз в неделю	каждый день	постоянно
Вконтакте	1,02	0,82	0,82	2,05	5,33	19,06	55,33	15,57

Одноклассники	89,34	7,79	1,02	0,20	0,20	0,20	0,41	0,82
Facebook	70,70	19,67	4,51	1,84	1,43	0,82	0,61	0,41
Instagram	10,66	2,87	1,84	1,64	4,10	10,04	44,67	24,18
Twitter	73,57	8,81	4,30	2,05	1,43	3,89	4,30	1,64
TikTok	29,51	2,05	1,84	1,23	3,07	10,66	39,96	11,68

Таким образом, наиболее часто используемыми ЭСС у студентов являются «ВКонтакте», «Instagram» и «TikTok». Наименее используемыми платформами являются «Одноклассники», «Facebook» и «Twitter».

Также были подсчитаны проценты ответов отдельно для мужской и женской выборок (таблица 2).

Таблица 2– Частота использования ЭСС студентами из мужской и женской выборок (в процентах)

Частота	Пол	никогда	реже 1-го раза в месяц	1 раз в месяц	2-3 раза в месяц	1 раз в неделю	несколько раз в неделю	каждый день	ПОСТОЯННО
ВКонтакте	М	1,61	0,80	1,20	1,20	6,02	15,26	57,03	16,87
	Ж	0,42	0,84	0,42	2,93	4,60	23,01	53,56	14,23
Одноклассники	М	90,76	6,02	1,20	0	0	0	0,40	1,61
	Ж	87,87	9,62	0,84	0,42	0,42	0,42	0,42	0
Facebook	М	68,27	18,07	6,83	2,01	2,01	0,80	1,20	0,80
	Ж	73,22	21,34	2,09	1,67	0,84	0,84	0	0
Instagram	М	16,47	5,22	3,61	0,80	6,02	12,85	39,76	15,26
	Ж	4,60	0,42	0	2,51	2,09	7,11	49,79	33,47
Twitter	М	74,30	10,04	4,42	2,41	2,01	2,81	2,81	1,20
	Ж	72,80	7,53	4,18	1,67	0,84	5,02	5,86	2,09
TikTok	М	41,77	3,21	2,01	0,40	3,61	10,04	28,11	10,84
	Ж	16,74	0,84	1,67	2,09	2,51	11,30	52,30	12,55

Как видно из результатов, наиболее существенные различия наблюдаются по двум ЭСС – «Instagram» и «TikTok». Обе ЭСС более востребованы среди студентов женского пола. Применение U-критерия Манна-Уитни подтвердило статистическую значимость различий по данным переменным: средний ранг по частоте использования обеих платформ выше в женской выборке ($p < 0,001$).

Для проверки взаимосвязи между частотой использования и мотивами использования ЭСС применялся метод корреляционного анализа Спирмена. Результаты подсчетов приведены в таблице 3.

Таблица 3– Результаты корреляционного анализа частоты и мотивов использования ЭСС студентами

Шкалы	Новые дружеские отношения	Академические цели	Социальная связность	Фоллоуинг и наблюдение за другими	Развлечения	Социальное признание	Самовыражение	Информация
Вконтакте	0,04	0,12**	0,05	0,02	0,14**	0,03	0,06	-0,04
Одноклассники	0,01	0,07	-0,03	0,02	0,04	0,03	-0,02	0,009
Facebook	0,06	0,01	0,02	0,06	0,04	0,096*	-0,03	0,05
Instagram	0,12*	-0,09	0,23**	0,44**	0,19*	0,32**	0,16**	0,26**
Twitter	0,05	-0,001	0,14**	0,07	0,10*	0,02	0,07	0,17*
TikTok	0,11*	-0,04	0,17**	0,27**	0,32**	0,19**	0,15**	0,23**

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

С переменной ЭСС «Вконтакте» обнаружено всего две положительные связи, хотя у данной платформы был выявлен самый большой процент ежедневного использования – 55,33%. Учитывая то, что связь с мотивом «Академические цели» обнаружена только с данной платформой, можно предположить, что высокая доля студентов, заходящих в данную ЭСС ежедневно, обусловлена тем, что в ЭСС «Вконтакте» более удобно реализована функция общения в групповых чатах. Кроме того, в данной ЭСС можно обмениваться учебной информацией в разных форматах, в том числе электронными версиями учебных пособий, учебников, курсов лекций и др.И, таким образом, ЭСС «Вконтакте» помогает общаться студентам по поводу учебных вопросов и решать академические задачи. Также присутствует связь с мотивом «Развлечение», что может указывать на то, что студентам свойственно использовать ЭСС «Вконтакте» для потребления развлекательного контента. Отсутствие связей с другими мотивами, в основе которых лежат социальные потребности, может указывать на то, что на данный момент ЭСС «Вконтакте» теряет свою актуальность для студентов, которые отдадут предпочтение другим ЭСС.

Корреляции частоты использования ЭСС «Одноклассники» и показателей мотивов не обнаружено, так как было выявлено, что данная платформа в принципе не актуальна для студентов. Переменная ЭСС «Facebook» очень слабо коррелирует с мотивом «Социальное признание», который отражает тенденцию использовать ЭСС для получения одобрения и признания со стороны других людей. Показатели по переменной ЭСС «Twitter» положительно связаны с мотивами получения новостей и другой информации, развлечения и социальной связности, обозначающей использование ЭСС для поддержания ощущения социальной интегрированности.

Частота использования ЭСС «Instagram» и «TikTok» положительно связана со всеми мотивами, кроме академического. Это указывает на то, что в данных виртуальных платформах удовлетворяется больше всего потребностей студентов. При этом интересно, что с показателями по переменной ЭСС «Instagram» сильнее всего коррелируют мотивы наблюдения за жизнью других и социального признания. Это может указывать на то, что для студентов ЭСС «Instagram», прежде всего, выступает виртуальным пространством, где они могут активно проявлять себя для получения одобрения и признания со стороны других пользователей, а также наблюдать за жизнью интересных для них людей. Показатели по ЭСС

«TikTok» тоже сильнее всего связаны с мотивом «Фоллоуинг и наблюдение за другими», а также с мотивом «Развлечения». Данная связь закономерна, поскольку, в отличие от ЭСС «Instagram», который в большей степени ориентирован на фотографии, специфика ЭСС «TikTok» заключается в ленте рекомендаций с короткими видео, часто имеющими развлекательное содержание.

С целью сравнения половых различий во взаимосвязи частоты и мотивов использования ЭСС, корреляционный анализ Спирмена был проведен отдельно для мужской и женской выборок. Результаты анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4– Результаты корреляционного анализа частоты и мотивов использования ЭСС в мужской и женской выборках.

Частота	Пол	Новые дружеские отношения	Академические цели	Социальная связность	Фоллоуинг и наблюдение за другими	Развлечения	Социальное признание	Самовыражение	Информация
Вконтакте	М	0,08	0,12	0,06	0,02	0,12	0,05	0,10	-0,09
	Ж	0,03	0,13*	0,07	0,03	0,18**	0,05	0,04	0,04
Одноклассники	М	0,02	0,07	-0,01	-0,04	0,07	0,07	-0,05	0,07
	Ж	-0,003	0,07	-0,07	0,06	-0,003	-0,03	-0,004	-0,06
Facebook	М	0,06	-0,03	0,07	0,10	-0,003	0,09	-0,06	0,11
	Ж	0,09	0,06	0,03	0,07	0,14*	0,14*	0,02	0,01
Instagram	М	0,09	-0,06	0,14*	0,40**	0,15*	0,21**	0,02	0,24**
	Ж	0,08	-0,13*	0,15*	0,31**	0,12	0,31**	0,21**	0,23**
Twitter	М	0,14*	-0,03	0,15*	0,15*	0,10	0,02	0,04	0,22**
	Ж	-0,05	0,03	0,14*	-0,01	0,11	0,01	0,09	0,12
TikTok	М	0,13*	-0,09	0,09	0,26**	0,30**	0,14*	0,11	0,23**
	Ж	0,06	-0,001	0,11	0,15*	0,30**	0,13*	0,11	0,20**

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Для студентов женского пола характерно использование ЭСС «Вконтакте» в академических целях и для развлечений, в мужской выборке статистически значимой связи переменной ЭСС «Вконтакте» с академическим мотивом и мотивом развлечений не обнаружено.

Как и в общей выборке, связей с переменной ЭСС «Одноклассники» не обнаружено. Однако в женской выборке было выявлено, что с увеличением частоты использования ЭСС «Facebook» увеличивается выраженность мотивов развлечения и социального признания. Частота использования ЭСС «Twitter» в мужской выборке положительно связана со следующими мотивами: «Новые дружеские отношения», «Социальная связность», «Фоллоуинг наблюдение за другими» и «Информация». В женской выборке связь обнаружена только с мотивом «Социальная связность». Полученный результат может указывать на то, что студенты из мужской выборки удовлетворяют больше потребностей в ЭСС «Twitter», чем студенты из женской выборки.

Интересно, что у студентов женского пола частота использования ЭСС «Instagram» отрицательно коррелирует с академическим мотивом, чего не наблюдается в мужской выборке. Также обращает на себя внимание, что в женской выборке обнаружена положительная связь частоты использования ЭСС «Instagram» с мотивом самовыражения. У мужчин такая корреляция отсутствует. При этом у мужчин присутствует статистически значимая положительная связь с мотивом «Развлечения», тогда как у женщин она отсутствует. Таким образом, различия по переменной ЭСС «Instagram» заключаются в том, что женщины,

в отличие от мужчин, реализуют в данной ЭСС мотив самовыражения, а мужчины – мотив развлечения. Кроме того, увеличение частоты использования ЭСС «Instagram» в женской выборке приводит к уменьшению выраженности академического мотива.

Различия в корреляциях с переменной ЭСС «TikTok» заключается в том, что в мужской выборке, в отличие от женской, присутствует статистически значимая положительная связь частоты использования данной ЭСС с мотивом поиска новых дружеских отношений.

Таким образом, результаты исследования показали, что наиболее востребованными ЭСС у студентов являются «ВКонтакте», «Instagram» и «TikTok», а наименее востребованными – «Одноклассники», «Facebook» и «Twitter». Наибольшее количество связей частоты и мотивов использования ЭСС выявлено по «Instagram» и «TikTok», что может указывать на то, что в данных виртуальных платформах студенты удовлетворяют более широкий спектр потребностей. Также выявлены половые различия в корреляционных связях частоты и мотивов использования ЭСС, что указывает на то, что различные платформы используются с разными целями студентами мужского и женского пола.

Библиография

1. Ellison, N. B. Sociality through social network sites / N. B. Ellison, D. M. Boyd // The Oxford Handbook of Internet Studies ; W. H. Dutton (Ed.). – Oxford: Oxford University Press, 2013. – pp. 151–172.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с
3. Katz, E. Uses and gratifications research / E. Katz, J. G. Blumler, M. Gurevitch // The public opinion quarterly. – 1973. – Vol. 37. – №. 4. – pp. 509–523
4. Bae, M. Understanding the effect of the discrepancy between sought and obtained gratification on social networking site users' satisfaction and continuance intention / M. Bae // Computers in Human Behavior. – 2018. – Vol. 79. – pp. 137–153.

УДК 316.6

<https://orcid.org/0000-0002-0332-193X>

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ АФФИЛИАТИВНОЙ ТЕНДЕНЦИИ И ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К ОТВЕРЖЕНИЮ

Ткачѳв Иван

аспирант БГУ, г. Минск, Беларусь

e-mail: tkachovivan13@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0332-193X

Abstract. The majority of Belarusian students are characterized by an average level of emotional intelligence. It was revealed that all indicators of emotional intelligence are negatively related to the sensitivity to rejection. All indicators of emotional intelligence, with the exception of control of expression, are positively related to affiliative tendency. The highest indicators of emotional intelligence are observed in students with a high affiliative tendency and low sensitivity to rejection. The lowest scores are characteristic of students with high rejection sensitivity and low affiliative tendency.

Keyword: emotional intelligence, sensitivity to rejection, affiliative tendency, affiliation motive, students.

Эмоциональный интеллект является одним из важнейших качеств, способствующих эффективной коммуникации и личностному росту. Исследования указывают на то, что эмоциональный интеллект является фактором самоактуализации [1], положительно связан со склонностью к лидерству [2], интернальностью, удовлетворенностью жизнью [3], социально-

психологической адаптацией [4], психологическим здоровьем [5]. Все это указывает на важность развития эмоционального интеллекта и актуальность исследований переменных, связанных с ним.

Под эмоциональным интеллектом понимается способность к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями [6]. В данной работе исследуемый феномен рассматривается во взаимосвязи с таким конструктом, как мотив аффилиации. Его можно определить как стремление человека устанавливать, поддерживать или возобновлять эмоционально позитивные отношения с другими людьми или группами людей [7, p. 212]. А. Меграбян мотивацию аффилиации описывает двумя конструктами: аффилиативная тенденция и чувствительность к отвержению. Аффилиативная тенденция отражает позитивные ожидания от результатов коммуникации, что способствует ориентации на общение и установление социальных связей. Чувствительность к отвержению – это негативные ожидания от результатов коммуникации, что провоцирует тревогу при общении и покорное, избегающее поведение [8].

Мы предположили, что показатели эмоционального интеллекта будут отличаться у студентов с различными показателями аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению. Данные конструкты относятся к сфере социального взаимодействия, при этом аффилиативная тенденция и чувствительность к отвержению влияют на то, какое количество коммуникативного опыта получает субъект. Поэтому, с одной стороны, высокая чувствительность к отвержению и низкая аффилиативная тенденция будут препятствовать развитию эмоционального интеллекта, поскольку такие субъекты будут избегать социальных контактов и получать меньше опыта социального взаимодействия. С другой стороны, невысокий уровень эмоционального интеллекта таких субъектов будет способствовать проблемам в межличностном взаимодействии, что будет увеличивать негативные ожидания от результатов коммуникации и влиять на желание общаться с другими людьми и устанавливать социальные связи.

Таким образом, цель данной работы – выявить различия в показателях эмоционального интеллекта у студентов с различными показателями аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению.

Выборку исследования составили 488 студентов из четырех учреждений высшего образования Беларуси. Из них 249 мужчин и 239 женщин; 258 студентов, обучающихся на социально-гуманитарных специальностях и 230 – на специальностях математико-технического и естественнонаучного профиля; возрастной диапазон 17-25 ($M=19,03\pm 1,37$) лет; первокурсников – 103 (21,11%), второкурсников – 106 (21,72%), третьекурсников – 115 (23,56%), четверокурсников – 164 (33,61%).

Для измерения эмоционального интеллекта применялся опросник «ЭМИн», разработанный Д. В. Люсиным, состоящий из четырех шкал: внутриличностный эмоциональный интеллект (способность к пониманию и управлению своими эмоциями и контроль внешнего проявления эмоций); межличностный эмоциональный интеллект (понимание и управление чужими эмоциями); понимание эмоций (понимание своих и чужих эмоций); управление эмоциями (управление своими и чужими эмоциями). Опросник также имеет пять субшкал: понимание чужих эмоций; управление чужими эмоциями; понимание своих эмоций; управление своими эмоциями; контроль экспрессии [6].

Для диагностики аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению при менялся опросник А. Меграбяна в модификации М. Ш. Магомед-Эминова [9].

В таблице 1 представлены процентные доли студентов, имеющих низкий, средний и высокий уровень показателей эмоционального интеллекта.

Таблица 1– Процентные доли студентов с низким, средним и высокими уровнями показателей эмоционального интеллекта

Шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Внутриличностный эмоциональный интеллект	21,11%	46,72%	32,17%
Межличностный эмоциональный интеллект	29,71%	48,57%	21,72%
Понимание эмоций	30,53%	46,72%	22,75%
Управление эмоциями	19,26%	47,54%	33,20%

Таким образом, большинство студентов имеют средние показатели эмоционального интеллекта. Студентов с высокими показателями внутриличностного эмоционального интеллекта и способности к управлению эмоциями больше, чем студентов с низкими показателями. Обратная тенденция наблюдается по межличностному эмоциональному интеллекту и способности к пониманию эмоций.

Для выявления связей между показателями эмоционального интеллекта и мотива аффилиации применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты подсчетов представлены в таблице 2.

Таблица 2– Взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и мотива аффилиации

Шкалы	Аффилиативная тенденция	Чувствительность к отвержению
Внутриличностный эмоциональный интеллект	0,08	-0,53**
Межличностный эмоциональный интеллект	0,25**	-0,44**
Понимание эмоций	0,19*	-0,47**
Управление эмоциями	0,15**	-0,57**
Понимание чужих эмоций	0,17**	-0,29**
Управление чужими эмоциями	0,27**	-0,51**
Понимание своих эмоций	0,14**	-0,47**
Управление своими эмоциями	0,15**	-0,50**
Контроль экспрессии	-0,12**	-0,25**

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Таким образом, обнаружено, что внутриличностный эмоциональный интеллект отрицательно связан с чувствительностью к отвержению и не имеет связи с аффилиативной тенденцией. Однако при рассмотрении связей по субшкалам выявилось, что увеличение аффилиативной тенденции сопровождается увеличением показателей способности к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями и уменьшением показателей контроля внешней экспрессии. Чувствительность к отвержению отрицательно связана со всеми показателями эмоционального интеллекта. Причем при этом наблюдаются более сильные связи, по сравнению с аффилиативной тенденцией.

Данные результаты можно объяснить тем, что аффилиативная тенденция способствует получению опыта межличностного взаимодействия, в результате чего происходит исследование себя и эмоциональной сферы других людей. И это, соответственно, помогает развитию эмоционального интеллекта студентов. А для чувствительности к отвержению характерна противоположная тенденция. Можно предположить, что отрицательная корреляция аффилиативной тенденции с контролем экспрессии обусловлена тем, что аффилиативная тенденция положительно связана с такой чертой темперамента, как возбудимость [10], которая может затруднять контроль внешнего проявления эмоций. Отрицательная связь чувствительности к отвержению с контролем экспрессии может быть обусловлена негативными ожиданиями от результатов коммуникации, которые провоцируют тревогу, усложняющую контроль экспрессии.

Далее при помощи метода кластеризации К-средних выборка была разделена на четыре группы: в *первой группе* студентов ($n=123$) среднее арифметическое по обеим шкалам ниже,

чем в общей выборке; во *второй группе* по аффилиативной тенденции среднее выше, а по чувствительности к отвержению ниже, чем в общей выборке ($n=124$); в *третьей группе* средние по обоим шкалам выше, чем в общей выборке ($n=159$); в *четвертой группе* студентов среднее арифметическое по аффилиативной тенденции ниже, а по чувствительности к отвержению выше, чем в общей выборке ($n=82$). Все группы сравнивались между собой при помощи Н-критерия Краскела-Уоллиса по показателям эмоционального интеллекта. По каждой переменной были обнаружены статистически значимые различия ($p \leq 0,001$).

По переменной «Внутриличностный эмоциональный интеллект» все группы статистически значимо различаются между собой, за исключением третьей и четвертой. Таким образом, самые высокие показатели по внутриличностному интеллекту характерны для студентов с высокой аффилиативной тенденцией и низкой чувствительностью к отвержению (вторая группа), более низкие – для студентов с низкими показателями по обоим шкалам (первая группа) и самые низкие – для студентов с высокими показателями по обоим шкалам (третья группа), а также для группы с низкой аффилиативной тенденцией и высокой чувствительностью к отвержению (четвертая группа).

По переменной «Межличностный эмоциональный интеллект» также все группы статистически значимо различаются между собой, за исключением третьей и первой. Самые высокие показатели по данной переменной характерны для второй группы, более низкие для студентов первой и третьей группы и самые низкие – для студентов четвертой группы.

Показатели по переменной «Понимание эмоций» во всех группах, за исключением первой и третьей, статистически значимо различаются между собой. Самые высокие показатели по способности к пониманию эмоций выявлены во второй группе, более низкие – в первой и третьей и самые низкие – в четвертой.

По шкале «Управление эмоциями» все группы статистически значимо различаются между собой. Самые высокие показатели обнаружены во второй группе, более низкие – в первой, еще ниже – в третьей и самые низкие – в четвертой.

Таким образом, наиболее высокие показатели эмоционального интеллекта наблюдаются у студентов, для которых характерны позитивные ожидания от результатов взаимодействия, ориентация на общение и не характерны негативные ожидания от результатов коммуникации, покорное поведение и избегание социальных контактов. Самые низкие показатели эмоционального интеллекта характерны для студентов с преобладанием негативных ожиданий от результатов взаимодействия, над позитивными ожиданиями.

Библиография

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / И. Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2009. – С. 31–39.
2. Тхорик, Н. С. Взаимосвязь склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте / Н. С. Тхорик, Е. В. Куликовская, А. В. Хомицевич // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: В. И. Кочурко [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2021. – Вып. 10. – С. 209–219.
3. Шейнов, В. П. Связь эмоционального интеллекта, локуса контроля и удовлетворенности жизнью // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2020. – Т. 5. – № 4(20). – С. 155–170.
4. Ходас, Т. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации студентов / Т. А. Ходас // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика : сборник научных статей по материалам XI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 29–30

- июн. 2021 г. / Межрегиональный открытый социальный институт ; редкол.: Н. М. Швецов [и др.]. – Йошкар-Ола, 2021. – 309–312.
5. Ширко, С. М. Эмоциональный интеллект как предиктор психологического здоровья у студентов / С. М. Ширко // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – №. 2. – С. 624–632.
 6. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – №. 4. – С. 3–22.
 7. Heyns, R. A scoring manual for the affiliation motive / R. Heyns, J. Veroff, J. Atkinson // Motivation and personality: handbook of thematic content analysis ; Smith C, editor. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. pp. 211–223.
 8. Mehrabian, A. Evidence bearing on the affiliative tendency (MAFF) and sensitivity to rejection (MSR) scales / A. Mehrabian // Current Psychology. – 1994. – Vol.13. – № 2. – pp. 97–116.
 9. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие. Книга 1. Система работы психолога с детьми разного возраста / Е. И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
 10. Mehrabian, A. Analysis of affiliation-related traits in terms of the PAD temperament model / A. Mehrabian // The Journal of psychology. – 1997. – Vol. 131. – №. 1. – pp. 101–117.

УДК 159.91

<https://orcid.org/0000-0003-3929-108X>

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА, ПОДВЕРГАЮЩЕГОСЯ НАСИЛИЮ В ШКОЛЕ, ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ

Андреевская Елена

Докторант Școaladoctorală de științesociale șipedagogice USM,
г. Кишинев, РМ

email: elena42545@gmail.com

orcid id: 0000-0003-3929-108X

Abstract

The problem of violence among adolescents has become a frequently discussed topic among the professional circle of teachers and psychologists. Due to the active migration process, a large number of teenagers from Moldova live in temporarily disintegrated families and are deprived of the opportunity to receive proper education and the correct model of behavior. The increase in violence among adolescents indicates the need to draw the attention of specialists to this problem and to offer the teacher response methods to improve the atmosphere in which adolescents grow and learn to interact with others.

Key words: violence, aggression, bullying, buller, adolescents, conflict behavior, harassment, psychological violence

На фоне резких изменений в социальной и экономической жизни наблюдается увеличение нагрузки на психику, изменение ценностей и стереотипов сознания, увеличение насильственных и агрессивных форм взаимодействия в различных институтах общества.

Эти проявления особенно опасны в образовательной среде, поскольку ее участники в силу возрастных особенностей являются наиболее уязвимыми и впоследствии транслируют приобретенные ценности, стереотипы и модели поведения в жизнь общества в целом. [2]

Проблема исследования заключается в том, что существует необходимость изучения психологических особенностей подростка, обеспечивающих его защиту от деструктивных воздействий, присутствующих в межличностном общении субъектов образовательной среды.

Агрессия была выделена в качестве основного фактора, определяющего переживание насилия. Насилие в отношении ребенка (лица в возрасте до 18 лет, согласно ВОЗ и действующее законодательство Республики Молдова), где бы это ни имело место, является не только нарушением его прав на безопасность, здоровье, развитие и образование, но и имеет ряд негативных последствий для государства, в котором он живет этот ребенок - тот, кто вызывает случаи насилия. [1] В частности, невозможно говорить о качественном образовании, если в учебных заведениях наблюдается насилие со стороны одних учащихся по отношению к другим. Этот вид насилия называется буллинг и характеризуется повторяющимися, систематическими действиями в отношении заведомо слабого, незащищенного, с целью подавления и деморализации его, снижения его социального статуса в группе.

Мы предположили, что на формирование особенности личности подростка, подвергающего насилию в школе оказывают влияние групповые и индивидуальные факторы.

Чтобы установить эту гипотезу, было проведено исследование в одном из лицеев города Кишинева с участием 118 человек из них 57 человек – учащиеся 6х и 7х классов. 48 родителей учащихся, 13 человек учителя школы.

В соответствии с задачами исследования были применены следующие методы исследования:

- Опросник диагностики показателей и форм агрессии А. Басса – А. Дарки;

-Метод анкетирования, для родителей детей, имеющих трудности в адаптации, кто нарушает права своих детей- анкетирование.

Было опрошено 48 родителей, выявленных детей (24 семей - полные, 24 семей – неполные (воспитывает одна мама). Анализ анкет показал : (Рис.1), что для родителей типичными способами воспитательного воздействия на ребенка являются: приказ, команда- 53 %, угрозы - 47 %, нотации, поучения - 45,3 %, физическое наказание - 32%, наказание - 30,7 %, обида на ребенка- 20,5 %, критика - 12 % и только малая часть отведена похвале -18 %, утешению-15 %, советам -7 %, уговорам- 6,3 %, анализу поведения - 3% . Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что 43 из 48 родителей детей, имеющих трудности в адаптации, используют в воспитании методы воздействия, нарушающие права детей

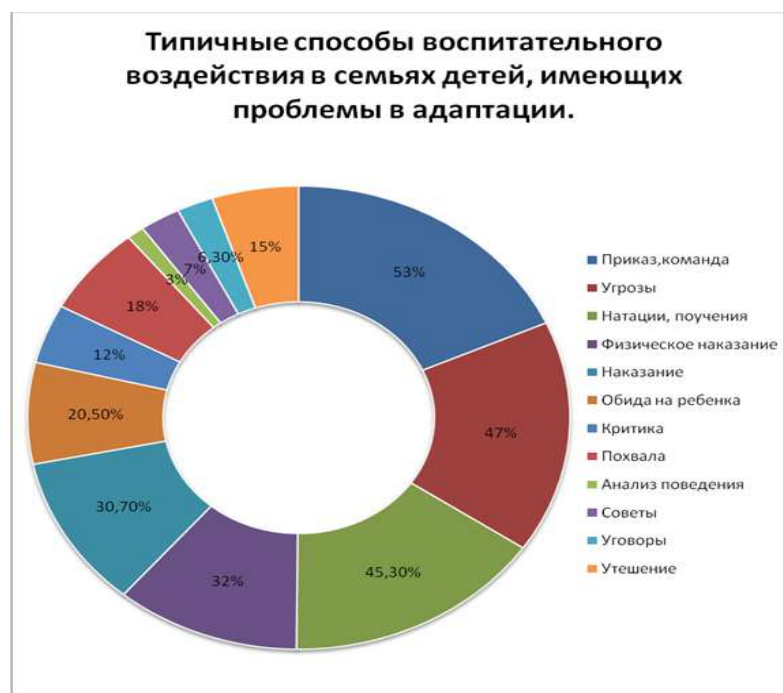


Рис.1. Типичные способы воспитательного воздействия в семьях с проблемы в адаптации
Диагностика агрессивных реакций подростков с помощью опросника уровня агрессивности А. Баса -А. Дарки. показала следующие результаты: (Рис.2); физическая

агрессия, повышенный уровень – 31 (54,3%); раздражение повышенный уровень – 26 (45,6%); негативизм средний уровень – 26 (45,6%); обида средний уровень – 49 (85,9%); подозрительность повышенный уровень – 32 (56,1%); вербальная агрессия высокий уровень – 28 (49,1%); чувство вины повышенный уровень – 29 учеников (50,8%). Таким образом, в классах преобладает отрицательный психологический климат, повышенный уровень вербальной агрессии, сниженный уровень эмпатии и самовосприятия учащихся.

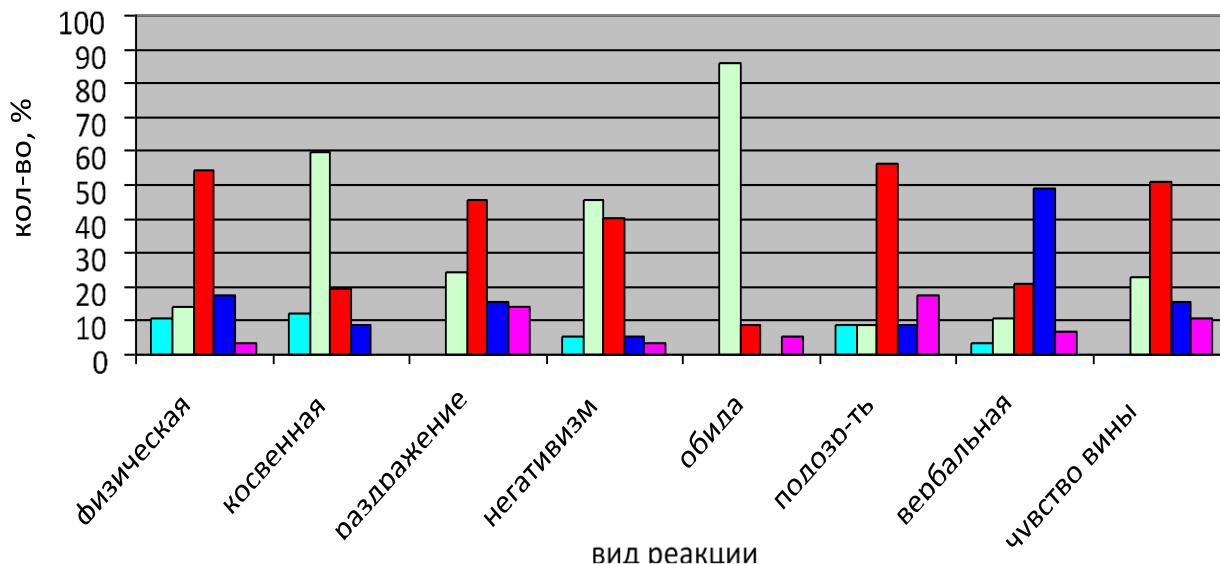


Рис.2 результатов опросника уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки

Для выявления родителей, нарушающих права своего ребенка из опросника Басса-Дарки были выбраны только те шкалы, с помощью которых можно оценить, насколько агрессивны родители. Это: Шкала 1. Физическая агрессия. Шкала 2. Косвенная агрессия Шкала 3. Раздражение. Шкала 7. Вербальная агрессия. Анализ данных опросника Басса-Дарки выявил 43 родителей с высокими баллами по следующим шкалам: вербальная агрессия - 14 родителя; физическая агрессия – 12 родителя; раздражение – 10 родителя; косвенная агрессия – 10 родителя. У остальных 9 родителей показатели тестовых баллов в норме. Таким образом, диагностика выявила 43 родителей, (из них 10 мам, воспитывающие детей самостоятельно) нарушающих права ребенка. (Рис.3).

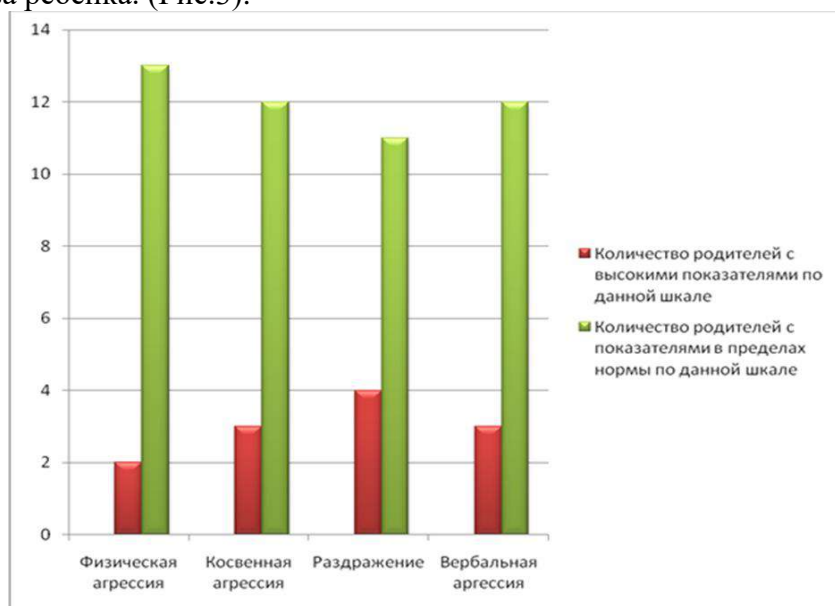


Рис.3 Шкалы выявления агрессии тех родителей, у которых выражена агрессия

После проведенной программы в классе показатели, распределились следующим образом вербальная агрессия– 26 (45,6%) ; обида– 13 (22,8%); подозрительность – 20(35%); раздражение – 9(15,7%); физическая агрессия– 11 (19,2%); негативизм– 15 (26,3%); чувство вины– 9 учеников (15,7%).

Можно предположить, что сохранилась агрессивная тенденция, и дети выражали свои негативные реакции именно по средствам вербальной агрессии.

В заключение отметим следующее: Перед реализацией психокоррекционной программы были получены результаты: большинство учащихся не чувствуют себя в безопасности и не знают к кому обратиться за помощью, если наблюдают случаи издевательств.

Данный паттерн поведения мы попытались исправить-научили детей новым способам поведения в ситуации буллинга,;после проведения лекций с преподавателями и родителями, они стали больше внимания уделять жалобам детей и незамедлительно реагировать на них;педагоги отметили улучшение успеваемости детей и климата в классе, родители отметили, что дети стали чаще рассказывать о деятельности в школе и своих друзьях.

В этом контексте мы предлагаем следующие рекомендации:

- ✓ проводить мониторинг ситуации и систематическое улучшение сплоченности коллектива;
- ✓ проводить работу с агрессорами для профилактики деструктивного поведения и включения в группу риска.

Библиография

1. В АДЭСКЭЛИЦЭ З.; ЖОСАНУ, И.; МОЛДОВАНУ, Т.; ЕПОЯН Предотвращение насилия в образовательном учреждении. Методическое пособие /А. Кишинэу,2017.
2. АРПЕНТЬЕВА, М.Р. Проблема социального порядка и насилие в школах Проблемы современного образования. – 2016. - № 5. – 39-49 с.

УДК 159.947.5

<https://orcid.org/0000-0002-7778-2712>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Брайлян Наталия,

магистр психологии, докторант

Молдавский государственный университет

email: natabibni@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7778-2712>

Abstract The problem of formation of motivational sphere of personality of a modern student becomes especially relevant in psychological science in the present conditions of social development. In psychological and pedagogical science the growth of personality approach has caused deep interest in the motivational sphere of a personality, factors, conditions and means of its forming in professional setting. The topic of studying the motivational sphere of a student's personality is essential due to reassessment of the significance of many value systems, rethinking one's place in society, taking responsibility for the results of life activity being hidden in personal motives and requiring not only knowledge, but also management of their development. In a single process of socialization-individualization, where a person's inability to integrate into a new socio-cultural situation is manifested, there is a psychological deformation of the personality in relation to others and to themselves. All of this determines the motivation of a person's behavior and activity.

Keywords motivational sphere, personality, learning, direction of personality, person's behavior, attraction, desire, motive, goal, intention.

Проблема формирования мотивационной сферы личности современного студента становится особенно актуальной в психологической науке в настоящих условиях развития общества. В психолого-педагогической науке рост личностного подхода вызвал глубокий интерес к мотивационной сфере личности, факторам, условиям и средствам ее формирования в профессиональном становлении. Проблема изучения мотивационной сферы личности студента является наиболее востребованной, т.к. переоценка значимости многих ценностных ориентиров, переосмысление своего места в обществе, принятие на себя ответственности за результаты жизнедеятельности скрыты в мотивах личности и требуют не только познания, но и управления их формированием. В едином процессе социализации-индивидуализации проявляется неспособность личности интегрироваться в новую социокультурную ситуацию, происходит психологическая деформация личности в отношениях к окружающим и к себе. Все это определяет мотивацию поведения и деятельности личности [12, с. 50].

Специфика изучения мотивационной сферы личности состоит в том, что несмотря на повышение в последнее время интереса к мотивации поведения и деятельности личности среди психологов (А.Г. Асмолов, В.Г. Асеев, К.А.Абульханова-Славская, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, А.К.Маркова, В.Д.Шадриков, А.А. Файзулаев и др.) вопрос психологической природы данного феномена пока остается одним из дискуссионных, и требует глубокой теоретико-методологической проработки. В настоящее время учёными ещё не выявлены факторы, условия и средства, оказывающие существенное влияние на формирование мотивационной сферы личности. Потребно - мотивационная сфера личности была и остается предметом пристального внимания специалистов в области эмпирической психологии (К. Бюлер, Э.Торндайк, Э. Шпрангер, З.Фрейд, К. Левин), (П.К. Анохин, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, К.Н. Корнилов, П.Ф. Каптерев, В.С. Мерлин, И.И. Пирогов, И.А. Сикорский, А.А. Ухтомский), а в зарубежной психологии (А.Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс) [7, с. 58].

Следует особо отметить, что такое центральное понятие, как «мотивационная сфера личности» в современной психологии рассматривается как правило в контексте личности и её психического развития [1, с. 77].

В нашей работе будет отражена именно эта область, так как к наименее исследуемым проблемам психологии мотивации личности относят все психолого-педагогические условия и средства формирования мотивационной сферы личности.

Согласно данным исследований Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой, Е.Н. Загорулько: «Личностные кризисы могут развиваться по критерию деятельности (кризис операциональной стороны жизнедеятельности: «как жить?», кризис мотивационно-целевой стороны деятельности: «для чего жить дальше?», кризис смысловой стороны деятельности: «зачем жить дальше?») [2, с. 64]. В первую очередь это касается протекания кризиса в юношеском возрасте.

При изучении мотивационной сферы личности студента в изменяющихся социально-психологических условиях особое внимание необходимо обратить на ее структуру, трансформацию в процессе онтогенетического развития, влияние социально-психологических факторов, условий и средств реализации в процессе обучения в Вузе.

Основой изучения мотивационной сферы личности выступают разработки психологических феноменов, присущих различным направлениям личности в условиях деятельности, отношений, взаимодействий, эмоциональных переживаний (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин В.Г. Асеев, В.И. Ковалев, А.К.Маркова, В.Г. Леонтьев, В.К. Вилюнас и др) [8, с. 142].

Контекст определения «мотивационная сфера личности» имеет достаточно широкий спектр интерпретаций: в работах Л.И. Божович - это иерархия мотивов на основе их осознания и обобщения в поведении и деятельности, и осознание объективных закономерностей,

понимание значений смысла для себя у А.Н. Леонтьева. Сила и содержание мотива раскрываются в исследованиях В.С. Мерлина, вид психической регуляции жизнедеятельности, внутренняя, активная самостоятельность, активно-действенное отношение человека к действительности описан в трудах В.Г. Асеева, важная сторона личности, включающая систему мотивов и мотивацию в ее определенном построении, а именно – иерархии, по В.И. Ковалеву. Отсутствие единой теории мотивационной сферы личности не позволяет ответить на многие психолого-педагогические запросы, которые связаны с особенностями успешной реализации потенциальных возможностей студентов, а также возможностью обеспечить качественную подготовку современного специалиста в Вузе, его адаптацию и идентификацией в условиях социальной нестабильности [19, с. 113].

Говоря о психологических условиях и средствах формирования мотивационной сферы личности современного студента отметим ряд противоречий: 1) между принятием теории развития личности как одной из центральных в методологии педагогической психологии и отсутствием адекватной теории мотивационной сферы личности; 2) между - признанием влияния мотивационной сферы на становление личности и недостаточным вниманием теоретических и практических проблем мотивационной сферы личности в различных сферах деятельности; 3) между изменяющейся мотивационной сферой личности студента в современных условиях, общественного развития, вновь появляющихся мотивов и отсутствием последовательной теории, позволяющей понять истоки этих изменений, их психолого-педагогический характер [4, с. 91].

Таким образом, актуальность разработки проблемы поиска психологических условий и средств формирования мотивационной сферы личности студента имеет две основные предпосылки: необходимость познания их особенностей, а также - методов диагностики и своевременной коррекции, что является с психолого-педагогического подхода значимым и необходимым [2, с. 11].

Изучение мотивационной сферы личности студента и психологических условий и средств ее формирования принадлежит к теоретико-прикладной области психологических проблем.

Теоретический анализ и исследования мотивации и мотивационной сферы личности обусловили необходимость использования понятий и методологических оснований смежных научных дисциплин. Решение обозначенной проблемы возможно сегодня только при интеграции достижений в различных областях знания о человеке в психологии. Выработка научных гипотез и новых концептуальных подходов, дает возможность интегрировать факты и исследования в педагогической психологии, а также определить психологические факторы, условия и средства эффективного формирования мотивационной сферы личности с учетом использования понятий и методологических оснований смежных научных дисциплин. Таким образом, осознание недостаточной теоретической и практической разработки проблемы формирования мотивационной сферы личности, решение которой отвечало бы потребностям современного состояния профессионального образования может быть рассмотрено в качестве обоснования необходимости ее изучения и позволило сформулировать тему диссертации: «Особенности мотивационного аспекта личностного развития и профессионального образования студентов ВУЗов» [11, с. 32].

Рассматривая мотивацию личности в данном аспекте, в качестве основных понятий перечислим базовые мотивационные образования современного студента: влечение, желание, хотение являются тремя формами проявления потребностей, мотив, цель, намерение.

По мере того, как происходит осознание предмета потребности изменяется и активная сторона потребности: влечение переходит в желание, но без готовности к достижению цели; когда эта готовность возникает, то потребность переходит в хотение – в стадию устремленности.

Формирование сложной многоуровневой мотивационной сферы каждой личности начинается с оформления круга её потребностей по теории психического развития Божович Л.И. и др. [1, с. 7].

Мотивационная сфера человека формируется и развивается в связи с той системой деятельности и общественных отношений, в которую она – личность вовлекается по мере взросления. Одним словом, каждому возрасту — своя мотивационная сфера. Личность, проходя сквозь годы, встречается с различного рода кризисными явлениями [3, с. 20].

Рассмотрение функций и роли мотивации через призму личностных черт студентов, с учетом важного фактора, что образовательный процесс объективно несет в себе потенциалы активизации личностного развития черт у обучающихся студентов. В нем спонтанно складываются условия для активного и направленного саморазвития, так как оно в сензитивные периоды личностного развития активизирует и развивает механизмы подлинно самопознающей, саморегулирующей и самосозидающей деятельности растущего человека. Своим содержанием образование задает определенные идеалы для обучающегося, многократно, в рамках различных учебных дисциплин обращает растущего человека к их осмыслению, оцениванию, использованию в своей жизни. На основе осмысления идеалов образовательный процесс рождает понимание нравственного принципа, формирует ценности и убеждения, которые оказывают влияние на его поведение и активность. Поэтому процесс личностного развития выступает как ведущее звено образовательного процесса. При таком подходе обучение выступает лишь как средство развития личности, а не как самостоятельная цель. Он предполагает ориентацию на внутреннюю, а не внешнюю мотивацию обучения, свободу выбора человеком сфер приложения сил в процессе профессиональной подготовки, своей жизнедеятельности. Основа в регуляции и построении учебной деятельности студентов, по мнению С. Г. Москвичева, мотивация. В отличие от способностей, она является тем нестабильным внутренним фактором, на который следует воздействовать. Именно мотивация задает тон в выявленной выше зависимости между побуждением и отвечающим ему учебным поведением. Иначе говоря, собственно психологический аспект проблемы руководства учебной деятельности студентов во многом сводится к учету именно мотивации или побудительной возможности целого ряда проявлений психики [16, с. 273].

Учитывая всеобщую мотивационную значимость психических явлений, важно определить, каким образом их следствием оказывается готовность действовать. Сделать это непросто, так как в психологии почти не рассматриваются все источники мотивации, а её социальное содержание с трудом отличается от личностного.

Проблема состоит в том, что природа обучения и воспитания (следовательно, и механизмы формирования учебной мотивации) трактуется двояко: как развитие, основанное на природных особенностях учащегося, т. е. идущее изнутри; или как формирование, идущее извне, как замещение природных склонностей приобретенными навыками под влиянием других. Это, по сути, противоречие: или целенаправленное формирование, или спонтанное развитие мотивации учения, которое не имеет однозначного разрешения. Формирование или изменение мотивации в педагогической психологии и практике представляет серьезную проблему. Остается открытым ответ на вопрос: насколько такое формирование возможно в принципе и как при этом сказываются ранее сложившиеся, привычные побуждения.

Кроме того, достаточно четко выделяются два аспекта этой проблематики: социально-психологический и личностный. Ведь, с одной стороны, приходится учитывать процессы, происходящем под влиянием ближайшего окружения, а с другой – нельзя игнорировать соответствующую активность самого студента.

С. Г. Москвичев исходит из того, что успех каких бы то ни было технологий повышения уровня обучаемости в Вузе возможен только при условии адекватности мотивации и формировании учебного поведения студентов. Он утверждает, что все признают важность мотивационного фактора в овладении знаниями, но мало кто утверждает его решающее значение. Не только практики, но и ученые сосредотачиваются в основном на познавательном

или учебном интересе, оставляя без внимания другие проявления мотивации школьников [4, с. 109].

В связи с проблемой учёта мотивации в управлении процессом обучения, научно-практический интерес представляет так называемый «задачный подход» Г. С. Костюка. Поскольку учебная задача – одно из основных средств обучения, она не может не быть фактором мотивации. Но есть одна особенность – психологический механизм учебной задачи неоднозначен, поскольку она может быть простой и сложной, репродуктивной и творческой, проблемной и т.д. В этой связи принципиально важно отметить расхождение между задачей, поставленной кем-то со стороны, и той, которая фактически решается на практике. В связи с этим стали отличать задание преподавателя от собственно задачи, которую решает сам студент, и усматривать разницу между внешней и внутренней задачами по утверждению Г. А. Балл [7, с. 386].

Именно в таком ключе говорят исследователи В. В. Репкин, Е. И. Машбиц о переопределении и доопределении учебной задачи. Последнее – это зависящее от знаний, умений и способностей учащегося самостоятельное расширение ее содержания, выбор способа решения и постановка новых задач. От того, как учебная задача будет воспринята и понята самим школьником, зависит характер и избирательность его поведения на занятиях. Особенно, когда «внутренняя задача» за счет переопределения или доопределения обретает для школьника личностный смысл [21, с. 175].

Достаточно определено это различие вытекает из концепции «мотивационного опосредствования» В. К. Вилюнаса.

Развитие личности студента подвергается постоянному влиянию в учебных заведениях, в профессиональной деятельности, а также со стороны ряда социальных институтов. Все это накладывает свой отпечаток на социальную мотивацию, а потом и на поведение, которое таким образом становится социотипическим [5, с. 232].

Сугубо личностный аспект проблемы формирования мотивации связан с попытками утверждения собственной позиции и права поступать так, как хочется, а не так, как предписывается извне. Они ставят воспитуемого перед проблемой выбора, порождая у него внутренний конфликт, для решения которого также необходима мотивация [9, с. 39].

Рассматривая содержательные компоненты мотивационной сферы личности в целом и в юности конкретно, в психологических работах часто можно встретить понятие «мотивационная сфера личности студента». По утверждению В. И. Ковалева, мотивационную сферу как подструктуру личности, составляют не столько актуальные потребности и актуальные мотивы, сколько устойчивые латентные мотивационные образования (направленность личности, интересы, мотивационные установки, желания), которые он и многие другие авторы называют потенциальными мотивами. Следовательно, мотивационная сфера личности студента сама является особым латентным образованием, в котором конкретные мотивы как временные функциональные образования появляются лишь эпизодически, постоянно сменяя друг друга [14, с. 33].

Итак, мотивационную сферу личности студента понимают как имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов [19, с. 82].

Среди мотивационных образований в юности особое место занимают влечения, желания и хотения юношей и девушек. Как и в отношении других психологических понятий, связанных с мотивацией, их толкование далеко не однозначно и имеет длинную историю. Правомерность выделения трех форм проявления потребностей И. А. Джидарьян [6, с. 206], обосновывает так: влечение – генезисом, исходными природными предпосылками развития; желание – включенностью в целостный внутренний мир личности как выражение значимых для нее предметных отношений и связей с внешним миром; хотение – действительностью как выражением ее исходного побуждения [20, с. 41].

Подводя итоги обзора проблемы руководства учебной деятельности студентов с учётом особенностей развития личности, уточним, что она заключается в том, что конкретно созданная система обучения определяет направление поведения и деятельности студента, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет его позицию в социальном плане. Последнее связано с тем, что направленность личности представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивов, или мотивационных образований, т. е. отражает доминанту, которая становится вектором поведения [10, с. 61].

Библиография:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М., 2002
2. Бороздина, Л. В. Диагностика мотивации достижения успехов и избегания неудачи (авторская разработка психодиагностической схемы) / Л. В. Бороздина. — М., 2002.
3. Братусь, Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б. С. Братусь. — М., 1998
4. Васильев, И. В. Мотивация и контроль за действием / И. В. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. — М., 1991.
5. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. — М., 1990.
6. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций, чувств в мотивации личности. //Теоретические проблемы психологии личности. /Под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1974.
7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб., 2000.
8. Леонтьев, А. Н. Мотивы, эмоции и личность / А. Н. Леонтьев // Общая психология: тексты. В 3 кн. Т. 1. Введение. — М., 2001.
9. Леонтьев, А. П. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекции /А. П. Леонтьев. — МГУ, 1971.
10. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб., 1999.
11. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. — М.; Воронеж, 2009.
12. Мисиров Д. Н. Трансформация мотивов выбора профессии в юношеском возрасте. Диссер. 2000.
13. Мотивация, деятельность и управление / С. Г. Москвичев. - Киев; Сан-Франциско : Light press, 2003. - 490 с.
14. Мшиер. Д. Планы и структура поведения / Д. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам. — М., 1999.
15. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. — Л., 1983.
16. Мясищев, В. П. Психология отношений / В. Н. Мясищев. — М. ; Воронеж, 2004.
17. Симонов, П. В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии / П. В. Симонов. — М., 1987.
18. Стагнер Р. Мотивация поведения / Р. Стагнер, Т. Карвозский. — В кн.: Общая психология : тексты. В 3 т. Т. 2. — М., 2004.
19. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. II / Х. Хекхаузен. — М., 1986. Холл, К. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей. — М., 1997.
20. Хорни К. Психоанализ и культура. 1995, Изд.во Юрист. ISBN: 5-7357-0051-0
21. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. — М.; Воронеж, 1998.

УДК 159.9

<https://orcid.org:0000-0002-1409-594X>

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ПЕРИОДЕ

Сулейманова Агджа Нариман гызы

старший преподаватель

Бакинский Славянский Университет, г. Баку

agdja@mail.ru

orcid id:0000-0002-1409-594X

Abstract. During puberty, there is a transition from childhood to adulthood, from immaturity to maturity, which covers all areas of personality development: the anatomical and physiological structure, intellectual, moral development, as well as various types of its activities, which, under certain unfavorable conditions, leads to the emergence of deviant behavior.

Keyword: adolescent, deviant behavior, "generation conflict", relationship conflict, unconscious emotions, deviantology, delinquency

Актуальность выбранной темы связана с возрастанием числа девиантного поведения в подростковой среде. Данная возрастная ступень психического развития отличается определенными трудностями, которые появляются как на физическом уровне, так и отличается своеобразием психологии растущего ребенка.

Именно в подростковом возрасте происходит переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все сферы развития личности: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности, что при определенных неблагоприятных условиях приводит к возникновению девиантного поведения. Как было показано выше, девиантность, с точки зрения социологии – это естественный механизм, обеспечивающий поддержание самых разных форм проявления поведения в обществе.

Так называемый «конфликт поколений» состоит в том, что подростки по естественным причинам склонны экспериментировать с формами поведения, которые несвойственны старшим поколениям.

Ключевые моменты в развитии подростка, особенности проявления критического отношения к себе, становление самосознания, достаточно хорошо были освещены в трудах Л.С. Выготского, который затронул также проблему самоопределения личности, выбора своего жизненного пути, становления самосознания - «открытия Я».

Исследования российских психологов посвящены изучению отдельных аспектов проблемы формирования самосознания подростка, изучению тех нарушений, которые появляются в поведении на данном возрастном этапе, характеризуя своеобразие проявления девиации у подростков: А.И.Захаров, А.Е. Личко, Д. Боулби, Х. Ремшмидт, Е.Т. Соколова.

Многочисленные исследования, посвященные характеристикам личности и самосознания подростков-делинквентов: Е.В. Заика, Ю.А. Васильева, В.А. Аверина, Е.Г. Дозорцева, Г.В. Иванова, М.Г. Гитинова достаточно часто носили описательно-констатирующий характер. Однако современные исследования предлагают конкретные меры по диагностике и профилактике девиантного поведения, выявлению причин их возникновения, коррекцию отклоняющегося поведения.

Особый вклад был внесен российской школой в исследование феномена отклоняющегося поведения. Основатель культурно-исторической психологии Л.С.Выготский полагал, что причины появления у ребенка трудностей в поведении связаны с наличием конфликта: «Так как конфликт обусловлен обычно процессами в глубоких слоях психики ребенка, часто коренится в бессознательном, к изучению... следует применять методы, проникающие вглубь, позволяющие учесть интимную сторону его психологии» [2, с. 178].

Исследуя методы и механизм появления отклоняющегося поведения у подростков, ученый обратил внимание на основной метод, позволяющий своевременно выявить наличие у ребенка девиации: наблюдение, педагогический эксперимент, игра.

По мнению Л.С. Выготского, в личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного. «Альфа и омега ее структуры и динамики: все в ней - переход, все течет». Л.С. Выготский подчеркивал, что за всяким негативным симптомом кризиса «скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме» [2, с. 253].

Качественные сдвиги в развитии подростка достаточно часто приводят к появлению у самого подростка определенных трудностей, которые носят субъективный характер и сочетаются с трудностями в его воспитании и общении с ним. Повышенная возбудимость, нервозность и эмоциональность связана с тем, что кризис физиологический накладывается на кризис психологический. Следует отметить, что нельзя эмоциональные реакции, бурные всплески эмоций объяснять лишь изменениями, связанными с гормональным фоном. Характерно особенностью данного возрастного этапа является то, что индивидуально-типологические различия превалируют над возрастными, подросток воспринимает и оценивает происходящие изменения, которые зависят не только от социальных факторов, но и условий воспитания. Следует отметить, что Л.С. Выготский главное содержание кризиса переходного возраста обуславливал наличием двух факторов: перестройка отношений между ребенком и средой, и возникновением новообразований в сознании подростка - чувство взрослости. Существовавший в детстве тип отношений между ребенком и взрослым становится неприемлемым, возрастают требования подростка, связанных с предоставлением ему полной свободы, самостоятельности в выборе друзей, нежелание выполнять требования взрослого и полностью ему подчиняться

Уровень конфликтности отношений между подростком и взрослым повышается за счет формирующегося чувства взрослости, желания противостоять чужой воле, а это, свою очередь связано с противоречивым статусом подростка в системе социальных отношений современного общества. Желание отделиться, быть автономным, с одной стороны, а с другой невозможность его реализовать в различных социальных ролях, по мнению И.С. Кона является одним из центральных противоречий данного возраста.

Кризис независимости, выражающийся в упрямстве, негативизме, своеволии, отрицательном отношении к требованиям взрослых, протест-бунт – все это характерные черты симптомы данного противоречивого периода. Однако, в отдельных случаях имеет место быть кризис зависимости, что сопровождается: чрезмерным послушанием, возврат к старым интересам, вкусам, формам поведения. Различие между двумя формами проявления кризиса заключается в том, что один из них ведет к прогрессу, а другой нет, тянет к прошлому, старому, тем самым обеспечивая подростку чувство эмоционального благополучия, уверенности и защищенности.

Российскими учеными: Ю.В. Зарецкий, Е.В. Змановская, Н.М. Иовчук, Ю.А. Клейберг, В.Д. Менделевич, А.П. Новгородцева выдвигались самые разнообразные версии того, почему возникает девиантное поведение у подростков, среди которых наличие как социальных (семейные проблемы), так и индивидуально-психологических факторов (индивидуальные особенности характера, агрессия)

И все же исследуя столь сложную проблему, на наш взгляд, необходимо особое внимание уделять сфере неосознаваемого, в которой хранятся внутриличностные конфликты. Именно неосознаваемые нами эмоции, вступают в противоречие с нашей осознанной самооценкой, провоцируя возникновение невроза, что является источником появления девиантных форм поведения.

Особо следует отметить важность разграничения личности подростков-делинквентов и социально адаптированных подростков. Любое девиантное поведение считается явлением, обусловленным системой взаимодействующих факторов. В научной литературе выделяются

различные группы факторов, вызывающих девиантное поведение, среди которых внешние условия и внутренние причины, вызывающих подобное явление, занимают особое место. Ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что определенную роль в происхождении отклоняющегося поведения играют социальные условия: первичное, случайно совершенное преступление, затем наказание, получение опыта насильственных отношений и как следствие, трудности социальной адаптации, и как следствие, вторичная делинкветность. Существенную роль в формировании делинквентного поведения играет микросоциальная ситуация: асоциальное и антисоциальное окружение, вредные привычки родителей, алкоголь, неполная или многодетная семья, конфликты и т.д. В качестве индивидуальных причин противоправного поведения можно отнести возрастные и половые различия.

Девиантному поведению в подростковом возрасте, как было отмечено чуть выше уделяется значительное внимание в исследованиях как российских (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), так и зарубежных авторов (А. Фрейд, К. Юнг, А. Бандура и мн. др.)

Проблемам современной девиантологии (критериям оценки девиантности, особенностям проявления, причинам развития, стратегиям исследования, задачам коррекционной и профилактической работы) посвящены работы авторов разных социологических и психологических школ. социологии, права, социальной психологии.

По замечанию Э. Эриксона, всех детей уже к полутора годам можно расположить в континууме от самого негативного самоотношения до самого позитивного. В своей работе, он представил анализ «кризиса идентичности», который проявляется у подростков. Чем же он характерен: «подросток еще не может адекватно идентифицировать свою личность, определить свое «Я», понять «кто он есть, где находится, куда идет». Этот феномен обнаруживает себя в путанице ролей, состоянии ролевого конфликта [12, с.43].

В своей работе, посвященной изучению причин девиантного поведения, А. Бандура [3] показывает, что у детей, выросших в условиях эмоционального отвержения со стороны родителей, формируется негативное самоотношение и негативная привязанность, что приводит к аномальному развитию личности и что, в свою очередь, проявляется в девиациях разрушительного и агрессивного характера, в дезадаптации, в неумении строить эмоционально теплые, доверительные отношения.

Рассматривая категорию «самоотношения», К. Роджерс [11] отмечает, что всех клиентов, обратившихся к нему за помощью, объединяет низкий уровень самопринятия, который сочетается с негативным самоотношением. Далее, им показано, что саморефлексия как анализ своего «реального Я» и, благодаря этому, дальнейшее решение своих проблем в процессе психотерапии возможно только по мере того, как клиент начинает все более позитивно относиться к самому себе. Развитие позитивного самоотношения позволяет снять страх относительно своих проблем и принять свое «реальное Я». Таким образом, человеку открывается путь к решению своих внутренних проблем и конфликтов и в итоге — к саморазвитию и самосовершенствованию.

При изучении проблем личностного роста в рамках гештальтпсихологии Ф. Перлз [9, с.53] также показал, что путь к личностной зрелости, личностной аутентичности лежит через преодоление невротических защитных механизмов и заключается в постепенном принятии собственного Я, в признании себе в собственных слабостях и проблемах.

Наиболее успешные формы поведения закрепляются и остаются в опыте всего общества, когда подростки сами становятся взрослыми. Человеческая история создавалась людьми, которые совершали географические и научные открытия, развивали новые технологии и типы социальных отношений, создавали великие произведения искусства, в итоге меняя образ жизни общества и расширяя его жизненное пространство. Однако поведение таких людей далеко не всегда одобряется обществом, потому что оно часто связано с нарушением общепринятых норм. Этот феномен получил в социологии название позитивной (или положительной) девиантности. Оно является очень важным для понимания поведения подростков.

Под подростковой девиантностью обычно подразумевается негативные поведенческие проявления, часто представляющие угрозу и обществу, и самому подростку. Вместе с тем, концепция позитивной девиантности исходит из предположения, что поведенческие нарушения у подростка формируются при недостатке условий для реализации естественной поведенческой активности.

К таким условиям относится все, что определяет успешность социализации человека: достаточный эмоциональный контакт в семье, эффективно организованный учебный процесс в школе, широкие возможности удовлетворения исследовательских и творческих интересов и выстраивания желаемой карьеры, наличие позитивного круга общения и т. д.

Именно недостаток или отсутствие таких условий может трансформировать естественную активность подростка в саморазрушающее поведение. Ниже представлена характеристика основных форм девиантного поведения, представляющих наибольшую угрозу здоровью и жизни самих подростков, и социальному благополучию общества в целом. Хотя поведение подростков группы «риска» имеет отчетливую территориальную неоднородность, условно можно говорить о следующих видах угрожающего здоровью поведения, присущего современной молодежи:

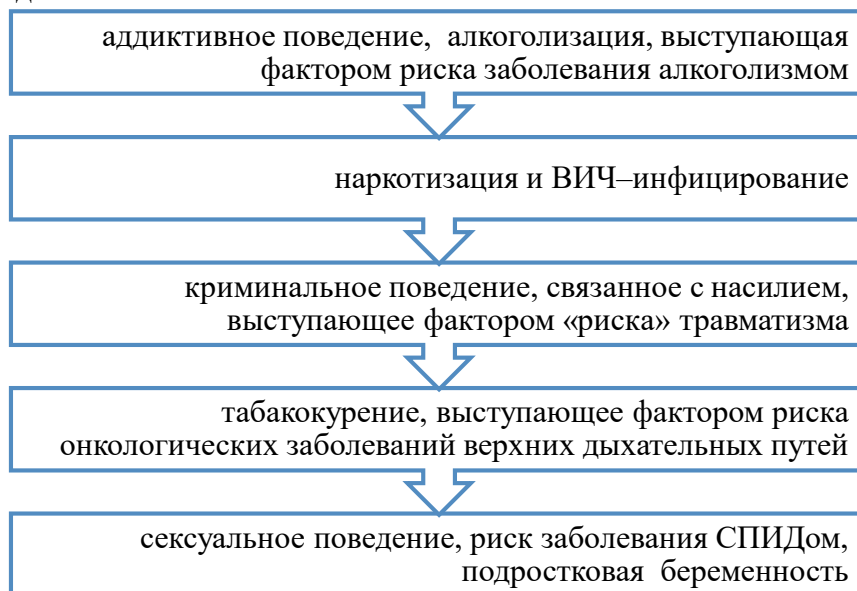


Рис. 1. Виды угрожающего поведения среди подростков

Именно эти виды связанного со здоровьем поведения должны определять направленность, содержание и методы реализации профилактических программ с молодежью.

При изучении данной проблемы, мы весьма часто сталкивались с классификацией отклоняющегося поведения, которая опиралась на: девиантное, делинквентное (противоправное), криминальное (преступное) поведение.

Так, способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним было предметом рассмотрения Ю.А. Клейберг [5, с.78].

Подросткам присущи определенные приемы самовыражения (слэнг, стиль, манеры, мода), а девиантные действия при этом могут выступать в качестве средства достижения цели, для осуществления психологической разрядки, в качестве средства самореализации и самоутверждения.

Основной задачей, которая стоит перед психологами, пытающимися помочь подросткам с девиантным поведением, являются комплексные мероприятия, направленные на предупреждение девиации, профилактику, при необходимости, психолого-педагогическую коррекцию в системе образовательных учреждений, которые выступают важнейшим условием социализации и пространством личностного развития для подростков.

Библиография

1. Алексеева, Л.С. Зависимость отклоняющегося поведения несовершеннолетних от типа неблагополучной семьи// Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников./ Л.С. Алексеева. - М.: Просвещение, 1980. - С.28-31.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. - 1136 с.
3. Бандура, А. Теория социального научения. СПб. - Евразия, 2000, 320 с.
4. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). 2е изд., испр. М., 2003.
5. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – Москва: Сфера, 2001. – 160 с
6. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 2012, 254 с.
7. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения. СПб., 2005.
8. Новгородцева, А.П. Переживание подростками чувства взрослости // Психологическая наука и образование. 2006. № 2.
9. Перлз, Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии. М.: Академически проект, 2020, 207 с.
10. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. М.: Мир, 2014, 320 с.
11. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
12. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, МПСИ, Флинта, 2006, 352с.

УДК 159.9.07

<https://orcid.org/0000-0002-1854-2049>

ФЕНОМЕН БУЛЛИНГА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ

Пуркарь Ирина

Психолог ТЛ «М. Ломоносов», г. Кишинев РМ

e-mail: irinapurcari@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1854-2049

Abstract The problem of bullying today is of increasing public concern and requires study, including in the framework of psychological research, due to the prevalence of this phenomenon and its danger to the physical and mental health of people. The educational environment is not always comfortable, it contains factors that have a negative impact on the mental development of students. One of these factors is bullying. Timely prevention and assistance to children who have already become victims of bullying by their coevals should come from adults. As a rule, the children themselves are powerless to solve this problem, which leads to sad consequences.

Keywords bullying, school, psychological climate, victim, aggressor, teenager.

Проблема буллинга сегодня вызывает все большую озабоченность общественности и требует изучения, в том числе в рамках психологических исследований в связи с распространенностью данного явления и его опасностью для физического и психического здоровья людей [2]. Практически каждый хотя бы раз сталкивался с насмешками, придирами, угрозами и прочими негативными воздействиями со стороны других людей в процессе взаимодействия с ними. При этом многие жертвы травли попросту умалчивают о происходящем, учебные заведения не придают огласке подобные конфликты, стремясь сохранить свою репутацию, и случаи травли замалчиваются.

Атмосфера в классе влияет как на освоение обучающимися учебной программы, так и на общую успеваемость, учебную мотивацию и т. п. Удовлетворенность обучающихся взаимоотношениями в классном коллективе, отсутствие «изолированных», «изгоев» – прямой показатель успешности воспитательных усилий педагога.

Образовательная среда не всегда комфортна, в ней присутствуют факторы, оказывающие негативное влияние на психическое развитие обучающихся. Одним из таких факторов является буллинг.

Согласно недавнему докладу ЮНЕСКО «[Что стоит за цифрами? Искоренение насилия и запугивания в школе](#)» (2019) более 30% учащихся в мире стали жертвами издевательств. Каждый десятый учащийся страдает от кибербуллинга, и число столкнувшихся с этим явлением продолжает расти. Во время пандемии COVID-19 случаи травли, в особенности кибербуллинга, участились, как в отношении учащихся, так и учителей.

Своевременное предотвращение и помощь детям, уже ставшими жертвами травли со стороны сверстников должны исходить именно от взрослых. Как правило, сами дети оказываются бессильны решить эту проблему, что приводит к печальным последствиям. Об этом говорит и статистика, согласно исследованию, проведенному UNICEF в 2019 замечено: 86,80% из общего количества учеников VI-XII-х классов подвержены буллингу.

В подростковом возрасте проблема буллинга имеет особое значение. Именно в это время, усвоив определенные модели поведения, например поведение «жертвы», подросток следует им всю последующую жизнь. Также и агрессия может закрепиться в качестве стиля поведения в будущем.

В связи с этим особо актуальным становится вопрос профилактики буллинга: привлечение внимания школьной общественности к созданию условий, препятствующих возникновению данного явления, обучение педагогов и родителей навыкам распознавания ситуации травли над ребенком, а главное – своевременной помощи, правильной тактике поведения взрослых, если буллинг уже имел место.

Под буллингом принято понимать травлю, притеснение и дискриминацию (от англ. Bullying – запугивание, издевательство) [1]. Это такой вид насилия, когда один человек или группа людей физически, морально или психологически нападают на другого человека, угрожают ему. Как добавляет В. Петросянц, насилие происходит над человеком, который не может защититься, а у агрессоров стоит желание напугать, причинить боль, обидеть или задеть [3].

Школьная травля, издевательства, агрессия называется «буллингом». Причем буллинг, это систематическая агрессия, травля. Существуют различные виды буллинга: прямой и скрытый

Скрытый буллинг подразумевает игнорирование ученика, его бойкот, исключение из отношений, намеренное распускание негативных слухов и т.п.

Прямой буллинг включает в себя прямую физическую агрессию, сексуальное или психологическое насилие. Физическое насилие - умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений и др. Психологический буллинг связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путём словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняется эмоциональные страдания. Отдельно следует отметить кибербуллинг как травлю посредством общения в интернете, мобильной связи.

Жертвой может стать любой ребенок. Но обычно выбирают того, кто слабее или чем-либо отличается от других. Чаще всего жертвами насилия становятся дети, для которых характерны: физические недостатки, особенности поведения, особенности внешности, плохие социальные навыки, страх перед школой, отсутствие опыта жизни в коллективе, болезни, низкий интеллект и трудности в обучении. Низкая самооценка может способствовать в одном случае формированию роли жертвы, в другом — насильственному поведению как варианту компенсации. Поэтому ребенок с низким уровнем интеллекта и трудностями в обучении может стать как жертвой школьного насилия, так и насильником.

Последствия травли одноклассниками могут быть самыми плачевными. Ребенок привыкает считать себя неудачником и, как правило, не достигает успеха в жизни. Отсутствие навыка общения в коллективе делает его нелюдимым и замкнутым.

Буллинг-масштабная социальная проблема, которая была, есть и, к сожалению, будет. Это социальное явление прослеживается не только среди детей, но и среди других возрастных категорий. Стоит отметить, что именно детям тяжелее всего переносить бремя проблем, которые сваливаются при травле. Детская психика не до конца сформированная, она невероятно уязвимая, к тому же, дети воспитываются своими родителями, а школьная среда, в свою очередь, тоже влияет на воспитание и становление личности. Именно поэтому наличие такой проблемы, как травля, очень портит состояние каждого причастного к травле ребенка [4, с. 4].

За время существования этой проблемы, множество педагогов и психологов искали методы борьбы с буллингом. И благодаря им на сегодняшний день мы имеем большое количество техник, которые успешно проверены на практике.

Как показали исследования – в младших классах частота встречаемости случаев буллинга выше, более распространен среди мальчиков, снижается к 14-15 годам, кибербуллинг наиболее распространен среди подростков 13-15 лет, в большей степени характерен для девушек.

Основные характеристики буллинга:

1. Умышленность
2. Регулярность
3. Неравенство сил
4. Групповой процесс (затрагивает широкий круг участников)
5. Не заканчивается сам по себе
6. Негативное психологическое воздействие на всех участников.

По статистике, больший процент детей за помощью при буллинге не обращаются.

Почему дети не обращаются за помощью?

7. Хочет справиться с этим самостоятельно
8. Дети могут бояться реакции от обидчика
9. Опасается, что накажут за слабость
10. Чувствуют, что никто о них не заботится
11. Дети могут опасаться, что их сверстники отвергнут.

Как уже упоминалось выше, буллинг – всегда коллективное явление. Детей, которые осознанно или невольно принимают в нем участие можно разделить на четыре категории: инициаторы, преследователи, наблюдатели, жертвы.

Инициаторами выступают один-три ребенка, их цель самоутвердиться, обрести авторитет в коллективе, поэтому они используют агрессивные рычаги. В ряде случаев поводом к насилию может служить личная неприязнь или тщательно спланированная месть в отношении другого ребенка. Зачинщики демонстративно задирают, высмеивают или игнорируют одного или нескольких участников группы. Они стремятся к вниманию, желают занять роль лидера класса.

-дети, страдающие от насилия в своей семье и компенсирующие свои страдания насилием над самым слабым в классе.

-школьники, стремящиеся к лидерству, власти, самоутверждению за счет других.

-легко возбудимые и очень импульсивные, с агрессивным поведением.

-часто нарушают дисциплину.

-склонны обвинять других в своих проблемах.

-агрессивные дети.

-физические сильные дети.

Жертвой или объектом буллинга:

- часто становятся робкие,

- тихие дети,

- нередко физически слабые,

- дети с нестандартной внешностью,

- особым прилежанием в учебе,
- чувствительные, не способные постоять за себя, продемонстрировать уверенность, отстоять ее талантом в определенной области или, напротив, плохой успеваемостью и прогулами,
- дети с заниженной или наоборот с завышенной самооценкой.

Возможные последствия для жертвы: социальная изоляция, асоциальное поведение, тревожные расстройства, психосоматика, риск суицида.

Свидетели

Эффект свидетеля проблемной ситуации в том, что они не пытаются помочь пострадавшим. Чем больше очевидцев, тем меньше шансов, что начнут помогать пострадавшему.

Защитники

Наличие даже ОДНОГО противника буллинга в классе может изменить ситуацию к лучшему.

Если защитников несколько и с их мнением в классе считаются — большинство преследователей оставляют изгой в покое, конфликт сходит на нет в самом начале.

Основные характеристики защитников:

- Устойчивая система ценностей.
- Представление о самом себе с преобладанием позитивных установок относительно собственной личности
- Способны самостоятельно регулировать свое поведение;
- Оптимистический эмоциональный фон.

Что предпринять родителям в ситуации, когда ребенок подвергся буллингу?

- Попытаться понять истинную причину травли: внешность ребёнка, особенности его поведения, плохая, а сейчас порой и отличная успеваемость, отсутствие статусных для детей предметов (мобильного телефона и т.д.).
- Убедиться, что ваш ребёнок действительно стал жертвой школьного буллинга;
- Сообщите о ситуации классному руководителю, школьному психологу.
- Сообща найти пути выхода из сложившейся ситуации;
- Если ребёнок пережил насилие, напуган и потрясён случившимся, оставьте его на один день дома, не водите в школу. При сильно пережитом стрессе попытаться перевести ребёнка в другой класс или даже в другую школу;
- Ни в коем случае не игнорировать случившееся с ребёнком и не пускать всё на самотёк.
- Успокоить и поддержать ребенка словами: «Хорошо, что ты мне сказал. Ты правильно сделал»; «Я тебе верю»; «Ты в этом не виноват»; «Ты не один попал в такую ситуацию, это случается и с другими детьми»; «Мне жаль, что с тобой это случилось». «Я постараюсь сделать так, чтобы тебе больше не угрожала опасность».

Разговаривайте с ребёнком, обсуждайте ситуацию в спокойном и деловом тоне

- Выражайте сочувствие без оценок и комментариев. Дайте понять, что это всего лишь одна из проблем, для которой необходимо найти решение.

- Расскажите о своём успешном опыте в решении подобных ситуаций, о случаях, когда другим детям удалось не обижаться и не злиться сильно. Сообщите о ситуации классному руководителю, школьному психологу.

- Выступайте на ближайшем родительском собрании: старайтесь не обвинять, а призывать родителей объединить усилия для того, чтобы травля не стала традицией в классе.

- Не спешите с требованиями «не будь слюнтяем», «дай сдачи». Многие дети не могут преодолеть страх и к тому же боятся вызвать неудовольствие папы, а потому перестают жаловаться и остаются со своей бедой один на один.

- Зная причины и последствия буллинга, уважаемые родители, примите правильно решение и все необходимые меры, чтобы ваш ребёнок был полноценной личностью нашего общества.

Если ваш ребенок — обидчик

Если вы узнаете о том, что ваш ребенок — обижает и травит других, то первым вашим импульсом будет строго наказать его. Скорее всего, это будет просто разовая мера и не только не решит ситуацию, но еще и усугубит ее. Если ваш ребенок обижает других, то вам необходимо:

- остановить ребенка-обидчика,
- создать обстановку, в которой он пересмотрит свое поведение. Наказание не исправят плохого поведения, зато уничтожат доверие между ребенком и взрослым.
- нужно попытаться заменить желание ребенка причинять вред другим желанием быть добрым к другим.

Как этого добиться?

- Позвольте ребенку увидеть то, что он сделал неправильно, и помогите найти способы исправить это.
- Сфокусируйтесь на том, что привело ребенка к такому поведению, помогите ему понять, что беря на себя ответственность за свои действия, он восстанавливает собственную целостность и самоуважение.
- Постарайтесь не дать возобладать над вами чувству стыда за то, что делает ваш ребенок.
- Говорите с ребенком о его действиях, задавайте такие же открытые, честные вопросы, которые вы задавали бы, если бы он был жертвой буллинга.
- Так вы преодолете его защитную реакцию и поймете истинную его мотивацию, вы сохраните контакт с ребенком и поможете ему самому разобраться в себе.
- Помните, что к такому поведению ребенка приводит внутренний дискомфорт, какая-то боль. Когда мы позитивно воспринимаем себя, нам не нужно никого обижать. И помните — это поведение плохое, а не ребенок. Говорите ему, что вы знаете, что он хороший, и такое поведение совсем ему не подходит, не свойственно.

- Развивайте эмпатию.

И что сделать, чтобы не допустить ситуаций травли?

- Наладить контакты с учителями и одноклассниками;
- Приглашать одноклассников в гости, особенно тех кому он симпатизирует;
- Повышать самооценку ребёнка; в случаях завышенной самооценки ребёнка объяснять ему, что это не надо показывать окружающим, что у любого человека есть и недостатки и достоинства; помочь ребёнку стать членом классного коллектива, а не просто ходить учиться;
- Создать эмоционально-благоприятную атмосферу в семье, вовлечение ребенка в совместные с родителями дела (досуг, поездки, обсуждение проблем, чувств каждого из членов семьи), восстановить или завести традиции и ритуалы в семье (говорить спокойной ночи перед сном, поцеловать и погладить ребенка, пожелать хорошего дня утром перед школой, отмечать дни рождения, чаще обнимайте и целуйте и т.д.);
- Внимательное отношение к эмоциональному состоянию ребенка [4, с. 31].

Библиография:

1. Буллинг. Ребенка травят в школе. Режим доступа:
<https://www.stranamam.ru/article/9294763/>
2. Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т.6. №2. С.246–256.
http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml
3. Петросянц В.Р. Проблема «буллинг» в современной образовательной среде //Вестн. ТГПУ. 2011. № 6.
4. Пуркарь И., Чобану Я. Программа профилактики феномена „БУЛЛИНГ” в образовательном учреждении среди учащихся // Кишинев 2022.

УДК 741:159.922.7

<https://orcid.org/0000-0003-3610-63-87>

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСКОГО РИСУНКА

Коляда Анна

Воспитатель УРО №4, г. Комрат, РМ

e-mail: koleada21@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3610-63-87

Abstract The article is devoted to the analysis of drawings of preschool children in the article the concepts of visual activity and drawing are given. The relevance of the topic is indicated and the authors are listed who considered the drawing in various aspects in the field of psychology. And also listed are the functions of visual activity that affect the work of the right and left hemispheres of the brain. Certain characteristics are given for each picture depicted, a three-year-old, five-year-old, seven-year-old child. The experience of studying children's drawings shows the importance of preserving information about the process of creating works of art by children, enriching our knowledge about the pedagogy of art, the psychology of creativity and the perception of the world.

Keywords Visual reality, drawing, mental development, activity, thinking, stages, child, kindergarten

Изобразительная деятельность — одно из первых и наиболее доступных средств самореализации ребенка, в котором проявляется особенности многих сторон детской психики.

Как гласит восточная мудрость, «один рисунок стоит тысячи слов» [2, с.10].

Рисунок является мощным средством восприятия и отображения действительности, в рисунке раскрываются особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы. Так же как игра, он позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка содержание.

Обобщая общую мысль о важности изобразительного искусства, можно сказать о том, что в любом человеке, как подготовленном, так и неподготовленном, заложена способность к проецированию своих внутренних состояний.

Считается даже, что основной механизм изобразительной деятельности — проекция [2, с.10].

Актуальность темы обусловлена, тем, что с одной стороны, педагогическая наука и практика подтверждают важность формирования нравственно-эстетических идеалов, начиная с детского возраста, а с другой стороны потребностью современного общества в художественном воспитании детей.

В психологии детский рисунок рассматривался в различных аспектах: общего психического развития ребенка (Л.С.Выготский, Г.В.Лабунская), интеллектуального (В.С.Мухина, С.Г.Якобсон), креативности детей (О.М.Дьяченко, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов). Исследователями установлено, что рисование представляет собой один из важнейших видов человеческой деятельности, требующий для своей реализации в высокой степени личностное развитие ребенка в целом.

Детское рисование в психологии рассматривается в качестве одного из видов аналитико-синтетического мышления.

Для изобразительной деятельности необходимо согласованное участие большого числа функций. Многие психологи считают, что детское рисование помогает согласовать межполушарное взаимодействие. В таком случае, в ходе рисования происходит взаимодействие конкретно-образного мышления, которое связано в основном с деятельностью правого полушария, а также абстрактно-логического, за которое отвечает левое полушарие.

Связь рисования с мышлением тесно взаимосвязана. Ребенок осознает среду обитания, быстрее, чем у него накапливаются слова и ассоциации. Таким образом, рисование

предоставляет возможность более легко и образно выражать то, что дошкольник знает и переживает.

Создавая рисунок, дети как воссоздают с помощью рисунка заново объект или мысль. Они могут оформлять на листе бумаги собственное знание и изучать закономерности, которые относятся к предметному и социальному миру. Дошкольник, как правило, рисует не сам предмет, а обобщенное знание о нем. Он обозначает индивидуальные составляющие части только посредством символических признаков.

Так же можно выделить, что рисование связано с еще несколькими важными психическими функциями, такими как: речь, зрительное восприятие, моторная координация.

Рисование не просто способствует развитию каждой функции, но и способно связывать их между собой. Это дает возможность ребенку упорядочить знания, которые бурно усваиваются. Так, происходит закрепление модели все более усложняющегося представления об окружающем мире.

Исходя, из вышеперечисленных характеристик рисунка, можно с точностью сказать о том, что изобразительная деятельность — это отражение индивидуально-психологических свойств автора, его мироощущения и характера.

На второй стадии – бесформенных изображений (каракулей) начинается на третьем году жизни. Эта стадия близка к первой стадии по результату, но существенно отличается по эмоциональному наполнению и мотивации ребенка. Это значит, что видимый результат работы примерно идентичный на первой и второй стадиях.

Однако если на первой стадии ребенок рисует только для того, чтобы получить удовольствие от проведенной линии, то на второй стадии ребенок уже пытается изобразить что-то вполне конкретное. Правда, его умений пока не хватает на то, чтобы нарисовать желаемое.



Рис.1 Этап бесформенных изображений на третьем году развития ребенка

Самая ранняя стадия развития детского рисунка — это этап штрихов, которые лишены смысла. Используя их, дети еще не проявляют попытки выразить какое-либо определенное содержание. Главное для него в это время — оставить след на бумаге. Его ребенок оставляет сам, по сути, осуществляя едва ли не первые продуктивные действия. Маленький ребенок испытывает наслаждение уже от того, что ощущает себя создателем появления определенного изобразительного рисунка в собственном исполнении.

Анализ рисунка не признает поспешности, поэтому не всегда один рисунок, изображенный ребенком, может говорить о точном его эмоциональном состоянии [1, с. 46].

Исходя из рис.1 нарисованного ребенком в три года, можно описать, используя характеристики, для определения его психологического состояния.

В данном рисунке ребенок использовал зеленый карандаш, который означает склонность к спокойствию и безмятежности на данный период или этот цвет ребенку импонирует или с чем-то ассоциируется.

Бесформенное изображение расположено по центру, так обычно рисуют благополучные дети, которые чувствуют себя любимыми и защищенными от невзгод внешнего мира.

Проявляются эскизные штрихи, которые сначала изображены легонькими штришками, а потом наводятся жирнее, это может быть попытка контролировать свою тревогу, взять себя в руки. Проявляются эскизные штрихи, которые сначала изображены легонькими штришками, а потом наводятся жирнее, это может быть попытка контролировать свою тревогу, взять себя

в руки. Ребенок в ходе изображения своих бесформенных изображений использовал темп работы медленный, но старательный, это может значить, что это таковы особенности его темперамента.

Анализируя данный рисунок, можно сказать лишь о том, что ребенок позитивно увлекся своей деятельностью, так же проявил свое желание в изображении данного художества. Это говорит о том, что ребенок осознает то, чем он увлекся.

В 4-5 лет происходит вступление в третью стадию — схематичное изображение. Этот этап продолжается долгое время, в течение которого примитивные изначально схемы постепенно начинают наполняться все более значимым содержанием.



Рис. 2 Этап схематичного изображения, 4-5 лет

В данном рисунке ребенок изобразил человека, используя четыре цветовые гаммы, что говорит о понимании выбора принадлежности цвета к определенным частям тела.

На рисунке большие ладони это признак деятельного, взрывного характера. Хорошо приспособленные дети с развитым чувством безопасности рисуют свободно, легко, создавая рисунок, который своим размером, размахом и бросающимся в глаза размещением на странице выражает свободу от тревожности и беспокойства, что продемонстрировано на рис.2.

Оценивая цветовую гамму данного рисунка, можно сказать, что ребенок использовал все цвета по назначению, так как ребенок имеет общее представление, как должен выглядеть человек на листе бумаги. По рисунку можно определить, что ребенок усердно старался изобразить фигуру человека, стараясь не забывать о частях тела и о дополнительных деталях, что говорит о внимательности и аккуратности ребенка в ходе выполнения данной работы.

Следующим этапом развития рисунка считается этап правдоподобных изображений, характерный для ребенка 6-7 лет. Возрастает постепенный отказ от схемы и попытки воспроизвести настоящий вид предметов. Ребенок начинает рисовать достаточно сложные сюжетные изображения.



Рис. 3 Этап правдоподобного изображения, 6-7 лет

На стадии правдоподобных изображений детский рисунок в значительной мере теряет свою «детскость», а именно те специфические особенности, которые свойственны именно детскому рисунку. Но постепенно, по мере развития изобразительных навыков и в процессе обучения, детский рисунок приобретает вид пластического изображения, при котором отдельные части предмета изображаются выпукло при помощи распределения света и тени, появляется перспектива, передается движение и более или менее полное пластичное.

На четвертом этапе изобразительного представления, ребенок использовал яркие красочные цвета цветовой гаммы, что говорит о его позитивном настрое и преобладании положительных эмоций. Указаны многие детали, контур выделен четко, границы рисунка не

были подвергнуты раскрашиваю. Это говорит об аккуратности ребенка и об его серьезному отношении к собственному творчеству.

По итогу изучения теории и анализа практической деятельности детей, следует сделать вывод о том, что не всегда можно корректно дать анализ детским рисунками исходя только из выбора цветовой гаммы, нажима карандаша, распределения рисунка и недостающих деталей.

Но все же, перечисленные моменты стоит учитывать уже при частом исследовании детских рисунков и их интерпретации. Но самое важное в творческой деятельности детей, что процесс рисования достигает своей главной цели, когда ребенок говорит о том, какой красивый у него рисунок и что он хотел изобразить на нем.

Библиография:

1. Грэгг М. Ферс “Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство”, 2003.
2. Л.Д. Лебедева, Ю.В.Никонорова, Н.А.Тараканова “ Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии”, 2006.

