



1991-2026

35

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

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

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

**35-a ANIVERSARE A UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN
COMRAT CULEGERE DE ARTICOLE**

VOLUMUL II

Psihologie și științe ale educației

**KOMRAT DEVLET UNİVERSİTETİNİN
35-üncü YIL DÖNÜMÜ BİLİM YAZILARI TOPLUMU**

TOM II

Psiho-pedagogika bilimneri

KOMRAT, 2026



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

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

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

Liudmila Fedotova, doctor în științe agricole, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

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

Ianac Igor, dr. în drept, conf. universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Mogîldea Sergiu, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat

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

Popil Ghennadi, univ.assis, Universitatea de Stat din Comrat

The publications in this collection are analytical, informational, or reference in nature. The authors of the publications are responsible for the accuracy of the information presented in the articles. The opinion of the editorial board may not coincide with the opinion of the authors. When reproducing materials, a reference to the conference materials is mandatory. The publication is protected by the Republic of Moldova Copyright Law. Any reproduction of the materials published in this collection, whether in print, photocopying, scanning, or posting on the internet without the publisher's consent, is prohibited/Toplumdaki yazılar analitik hem bilgilendirici karakter taşıyer. Bilim yazılarında verilân materialın dooruluu için artikolon avtoru cuvapçı. Redakțiya kolegiyasının görüşü avtorların bakışınan birtürlü olmayabilir. Kendi aarştırmalarında konferențiya materiallarına kullanannar mutlak linki lââzım versinnär. Bu basım Moldova Respublikası avtor hakı Kanunu tarafından korunêr. Avtorun kayıllı olmadan, toplumda çıkan materialları zeedeletmää, taramaa hem internettä tiparlamaa olmaz/Publicațiile din acest volum au caracter analitic, informativ sau de referință. Pentru veridicitatea informațiilor prezentate în articole, răspund autorii publicațiilor. Decizia colegiului editorial poate să nu corespundă cu opinia autorilor. La reproducerea materialelor, se va face trimitere obligatorie la lucrările materialele conferinței. Publicația este protejată de Legea privind drepturile de autor a Republicii Moldova. Oricare reproducere a materialelor publicate în acest volum, fie pe suport de hârtie, fie prin fotocopiere, scanare și plasare pe internet, fără acordul editorului, este interzisă/ Публикации в сборнике носят аналитический, информационный или справочный характер. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. При перепечатывании ссылка на материалы конференции обязательна. Издание охраняется Законом Республики Молдова об авторском праве. Любое воспроизведение материалов, размещенных в сборнике, как на бумажном носителе, так и в виде ксерокопирования, сканирования и размещение в Интернете без согласия издателя, запрещается.

"Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2026 ; Komrat).
Culegere de articole = "Bilim. Üretim. Kultura" halklararası bilim-praktika konferențiyası : bilim yazıları toplumu / redactor-șef și editor: Ghenova Svetlana. – Komrat : [S. n.], 2025 (A&V Poligraf) – . – ISBN 978-9975-83-333-2.

Vol. 2 : Psihologie și științele ale educației = Psiho-pedagogika bilimneri. – 2026. – 688 p.: fig., tab.
– Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Comrat. – Texte, rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 6 ex. – ISBN 978-9975-83-335-9.

082=135.1=111=161.1

Ş 85

Vol.2 DOI: 10.5281/zenodo.19626220

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

Address: Galațana St. 17, mun. Comrat, Republic of Moldova, Comrat State University, Assembly Hall. Website: www.kdu.md

Adres: Moldova Respublikası, Galațan sokaa, 17, Komrat, Komrat Devlet Universiteti, Akt zalı. Veb- adres www.kdu.md

Adresă: Republica Moldova, str. Galațana 17, mun. Comrat, Universitatea de Stat din Comrat, Sala de festivități. Website: www.kdu.md

Адрес: Республика Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, Комратский государственный университет, Актальный зал. Веб-адрес: www.kdu.md



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Scientific Committee/Bilimkomiteti/Comitetul științific/Научный комитет:

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

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

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

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

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

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

1. *Barbu Marian*, Rectorul Universității „Dunărea de Jos” din Galați, Prof. univ., Dr. ing. habil., România;
2. *Karasar Hasan Ali*, Kapadokya Üniversitesi Rektörü, Prof., Dr., Türkiye;
3. *Valiyev Vilayat*, Rector, Azerbaijan Technical University, Prof., Doctor of economics, Azerbaijan;
4. *Muradov Adalat Jalal*, Rector, Azerbaijan State University of Economics, Prof., Doctor of economics, Azerbaijan;
5. *Bostan Viorel*, Rector, Universitatea Tehnică a Moldovei, Prof. univ., Dr. hab. în științe tehnice, Republica Moldova;
6. *Komlosi Istvan*, Head of Institute at Institute of Animal Science, Biotechnology and Biodiversity, Prof., Dr. hab., Hungary;
7. *Grappeggia Marco*, Chairman, Popular University of Milan, Prof., Dr., Italy;
8. *Musagaliev Ajiniyaz*, Проректор по международному сотрудничеству Нукусского Инновационного Института, Каракалпакский Государственный Университет, Проф., Доктор, Узбекистан;
9. *Mkrtychyan Tatul*, Проректор по науке Армянского государственного экономического университета, Доцент, Доктор, Армения;
10. *Zaimova Darina*, Vice Rector of research and International, Trakia University, Prof., Dr., Bulgaria;
11. *Buribayeva Mainura*, Проректор по науке и международным связям, Кызылординский университет имени Коркыт ата, Доцент, Доктор, Казахстан;
12. *Kucherenko Svitlana*, doctor în economie, conferențiar universitar, decană al Facultății de Educație Financiar-Economică și Profesională, Universitatea „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina;
13. *Kotsur Vitalii*, doctor în științe istorice, profesor, rector al Universității „Hryhorii Skovoroda” din Pereiaslav, Ucraina;
14. *Stanciu Silvius*, Profesor, Doctor inginer habilitat, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
15. *Schin George Cristian*, Profesor, Doctor habilitat, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
16. *Nechifor Alexandru*, Conf. univ., Doctor, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
17. *Banu Felicia*, Șef Direcției evaluare în învățământul superior, ANACEC, Conf. univ., Dr., Republica Moldova;
18. *Bakhmat Natalia*, Профессор, Доктор, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина;
19. *Tomášková Andrea*, doctor, vice-șef al Departamentului de Finanțe, șef al Departamentului de Finanțe, Universitatea de Finanțe și Administrație, Republica Cehă;
20. *Devetak Silvo*, Prof. Dr., IR Faculty of Law, University of Maribor, Slovenia;
21. *Adrian Adăscăliței*, Profesor, Doctor în știință calculatoarelor, inginer, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași, România;
22. *Koc Adem*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
23. *Çoşkan Ali*, Prof., Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye;
24. *Redzepagic Srdjan*, Prof., Dr., Director of Balkan Institute of Science and Innovation of the Université Côte d’Azur, France;
25. *Özakdağ Nadejda*, Prof., Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye;
26. *Öger Adem*, Prof., Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Bölümü Başkanı, Türkiye;
27. *Şişman Bekir*, Prof., Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Araştırma Merkezi Müdürü, Türkiye;
28. *Gümüşsoy Emine*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektör Yardımcısı, Türkiye;
29. *Kayabaşı Onur Alp*, Prof., Dr., Aksaray Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı, Türkiye;
30. *Akpınar Soner*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanı, Türkiye;
31. *Karaca Şahika*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
32. *Türk Vahit*, Prof., Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye;
33. *Lundquist Janerik*, Prof., Dr., Linköping University, Sweden;



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

35. Gina-Aurora Nicula, Conf. univ., Dr., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România;
35. Mazur-Włodarczyk Katarzyna, Assoc. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
36. Łukaniszyn-Domaszewska Katarzyna, Assis. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
37. Śmiateński Roman, Assis. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
38. İpek Abdulmuttalip, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye;
39. Gulieva Irada, dr. în filozofie, Universitatea Slavă Din Baku, Republica Azerbaidjan;
40. Goraș-Postică Viorica, Vice-director CE Pro Didactica, dr. hab. în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova;
41. Varban Stepan, doctor habilitat în științe economice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
42. Taușanji Constantin, doctor în economie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
43. Levitskaia Alla, doctor habilitat în economie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
44. Cara Maria, doctor în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
45. Racovcena Tatiana, doctor în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
46. Bancova Ivanna, doctor în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
47. Todorov Vitali, doctor în științe pedagogice, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
48. Fedotova Liudmila, doctor în științe agricole, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;

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

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

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

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

1. Todorici Liudmila, Decana facultății de economie, dr. în economie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
2. Curteva Oxana, Decana facultății de cultura națională, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
3. Cara Serghei, Decanul facultății de agrotehnologie, dr. habil. în științe agricole, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
4. Arseni Igor, Decanul facultății de drept, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
5. Curaxina Svetlana, Șefa catedrei de economie, dr. în economie, conferențiar universitar, al Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova;
6. Carabet Maria, Șefa catedrei de contabilitate și finanțe, dr. în economie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
7. Muta Galina, Șefa catedrei de filologie și istorie găgăuză, dr. în pedagogie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
8. Tatar Olga, Șefa catedrei de drept privat, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
9. Șciogoleva Tatiana, Șefa catedrei de cultură și artă, maestru în artă, lect. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
10. Kudret Safa Gümüș, dr., universite öğretim görevlisi, Uluslararası İlişkiler ve Türkiye Koordinatörü, Komrat Devlet Üniversitesi;
11. Karanfil Güllü, dr. în filologie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
12. İanioglu Maria, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
13. Burcu Yılmaz Çebin, dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
14. Neagova Anna, dr. în istorie, conf. universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
15. Horozova Larisa, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
16. Boicova Larisa, dr. în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
17. Ianac Igor, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
18. Cartășev Anatoli, dr. în științe biologice, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
19. Aricova Liubov, dr. în economie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
20. Popil Ghennadi, Șeful catedrei de tehnologii informaționale, matematică și fizică, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
21. Todorici Tatiana, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

22. *Mogîldea Sergiu, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
23. *Terzi Olga, drd., asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
24. *Nedu Liudmila, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
25. *Başcivanji Irina, drd., asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
26. *Zlatovcena Inna, drd., asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
27. *Garceva Janna, director al bibliotecii științifice, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
28. *Voicov Vitalii, șeful serviciului administrativ-gospodăresc, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
29. *Chiroglu Anna, șeful secretariatului, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;*
30. *Colesnicov Maxim, inginer de sistem, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova*



СОДЕРЖАНИЕ

SECTION V. PSYCHOLOGY AND EDUCATION SEKŦIYA V. PSIHOLOGIYA HEM PEDAGOGIKA BİLGİLERİ SECȚIUNEA V. PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI СЕКЦИЯ V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Section 5.1. Pedagogy SektŦiya 5.1. Pedagogika SecȚiunea 5.1. Pedagogie Секция 5.1. Педагогика	
FUNDAMENTE PEDAGOGICE ȘI CADRE DE COMPETENȚE PENTRU EDUCAȚIA STEAM AUGMENTATĂ CU INTELIGENȚĂ ARTIFICIALĂ AdascalŦei Adrian A. , profesor, doctor, Academia de Științe Tehnice din România, or. București; Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, or. Iași; Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, or. Iași, România	17
VALENȚELE CONSTRUCTIVISMULUI EDUCAȚIONAL ÎN PROCESELE COGNITIVE CONTEMPORANE Axentii Ioana , doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, mun. Cahul, Republica Moldova	25
TRANSDISCIPLINARITATEA ÎN CERCETARE ȘI EDUCAȚIE Axentii Victor , doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, mun. Cahul, Republica Moldova	31
PROVOCĂRI CONTEMPORANE ÎN COMUNICAREA ANTRENOR-SPORTIV Bardier Adelina , asistent universitar, Institutul de Educație Fizică și Sport al USM, Chișinău, Republica Moldova	38
EDUCATION, CULTURE AND RESPONSIBILITY: CURRENT PEDAGOGICAL APPROACHES AND EDUCATIONAL PRACTICES IN THE AGE OF COMPLEXITY Barone Sabrina Lucilla , PhD Student – Pegaso Telematic University - Naples, Italy, IUL Telematic University - Florence, Italy	42
POTENȚIALITĂȚILE FAMILIEI ÎN CONTEXTUL PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL INTERSECTORIAL AXAT PE ASIGURAREA BUNĂSTĂRII COPILULUI Botnari Valentina , doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova; Scutaru Albina , asistent universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	47
EXEMPLE DE APLICARE A METODEI DESCOPERIRII ÎN PREDAREA MATEMATICII LA NIVEL LICEAL Bucurenciu Simona Maria , doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău	53
COMPORTAMENTUL INOVATIV AL CADRELOR DIDACTICE: O ANALIZĂ SOCIO-PEDAGOGICĂ A PROCESULUI DE GENERARE, PROMOVARE ȘI SUSTENABILITATE A IDEILOR Buduleanu Alina Marilena , profesor pentru învățământul primar, Școala Gimnazială Nr. 29, or. Galați, jud. Galați, România; Cojocar Victor , doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	56



RECEIVING ORAL LITERARY MESSAGES IN PRIMARY SCHOOL: INTERPRETATIVE DIMENSIONS AND METACOGNITIVE MECHANISMS Burlacu Alexandru , doctor habilitat în filologie, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”, mun. Chișinău, Republica Moldova	62
THE LITERARY TEXT IS AN IMPORTANT UNIT IN THE PROCESS OF LEARNING LITERATURE IN PRIMARY CLASSES Caterenciuc Svetlana , PhD, Associate Professor, Technical University of Moldova; Dobrin Nicoleta , PhD candidate, „Ion Creangă” State Pedagogical University	65
BENZILE DESENATE CA MEDIERE VIZUALĂ ÎN DEZVOLTAREA CULTURII LITERARE ROMÂNE Cazac Viorica , doctor, conferențiar universitar, cercetător științific superior, Universitatea Tehnică a Moldovei, mun. Chișinău, Republica Moldova; Adascalita Lucia , doctor, lector universitar, cercetător științific coordonator, Universitatea Tehnică a Moldovei, mun. Chișinău, Republica Moldova	68
ABORDĂRI INOVATIVE ÎN FORMAREA ORIENTĂRILOR VALORICE LA ELEVII ÎN CADRUL STUDIERII LIMBILOR STRĂINE Cebotari Liliana , profesor, Liceul „Preda Buzescu”, or. Berbesti, jud. Valcea, România, doctorand, Universitatea de Stat din Moldova, mun. Chișinău, Republica Moldova	75
FAMILIA ORGANIZATĂ (FAMILIA ALĂTURI DE COPII) – FACTOR SOCIAL CARE PREVINDE COMPORTAMENTUL ANTISOCIAL LA ADOLESCENȚI Cebotari Stanislav , doctor, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	81
METODOLOGIA CERCETĂRII ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR RELAȚIONALE LA ELEVII ÎN PROCESUL PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII LIMBILOR STRĂINE Ciobanu Cristina , doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova, mun. Chișinău, Republica Moldova	85
OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN MOTIVAȚIE: ABORDĂRI CURRICULARE CENTRATE PE ELEV Corfu Diana-Gabriela , profesor învățământ primar, Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”, or. Breaza, Prahova, România, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	87
APLICAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN CADRUL OREI DE LIMBA ROMÂNĂ LA ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR Crivoi Georgeta , profesor învățământului primar, Școala Gimnazială Nr. 23 „C. Brâncoveanu” or. Constanța, România, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	91
EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ÎN CONTEXTUL ȘCOLII MODERNE DIN REPUBLICA MOLDOVA Ecmecci Liudmila , profesoara, gr. didactic II, IP Gimnaziul „F. Angheli”, s. Gaidar, Republica Moldova	94
STUDIUL LINIILOR DIRECTOARE ALE ASIGURĂRII EDUCAȚIEI INCLUZIVE PRIN CONSOLIDAREA SERVICIILOR SOCIO-EDUCAȚIONALE PENTRU COPIII CU CES Frunze Olesea , doctor în pedagogie, conferențiar, UPSC „Ion Creangă”, mun. Chișinău, RM Stratan Valentina , doctor în pedagogie, conferențiar, UPSC „Ion Creangă”, mun. Chișinău, RM	98
EFICIENTIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL ȘI FAMILIARIZAREA SUBIECȚILOR ÎNVĂȚĂRII CU SPECIFICUL STRATEGIILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN UTILIZAREA LECȚIILOR VIDEO Gherman Iuliana , asistentă universitară, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Universitatea Tehnică a Moldovei, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	107



ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA: PROVOCĂRI ȘI TENDINȚE ACTUALE DE OPTIMIZARE Goraș-Postică Viorica , doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova	114
EDUCAȚIE MULTILINGVĂ ȘI FORMAREA CADRELOR DIDACTICE Ianioglo Maria , doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, mun. Comrat, Republica Moldova	119
PROFESSIONAL VOLUNTEERING IN CHILDREN'S LANGUAGE EDUCATION Kovtun Natalia , Ph.D of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ryazan State University, Ryazan, Russian Federation	125
DISCURSUL ORAL CA MECANISM DE DEZVOLTARE A IDENTITĂȚII LINGVISTICE ȘI CULTURALE A CADRELOR DIDACTICE Lăpăduș Ema-Rebeca , profesoară, liceul teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Cahul, Republica Moldova, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	128
DEZVOLTAREA STRATEGICĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN FUNCȚIE DE SCOPUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE EUROPENE Lefter Adriana Silvica , profesor învățământ primar, Școala Gimnazială „Elena Doamna”, Tecuci, jud. Galați, România, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	134
DIGITALIZATION OF MODERN EDUCATION AS A MANIFESTATION OF GLOBALIZATION Morozov Alexander , Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow Socio-Pedagogical Institute, Moscow, Russia	139
EMPATIA CA DIMENSIUNE ESENȚIALĂ A ÎNGRIJIRII MEDICALE ÎN ERA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE Oala Viorica , asistent universitar, USMF „Nicolae Testemițanu”, mun. Chișinău, Republica Moldova; Sîrghi Angela , lector universitar, doctor, USMF „Nicolae Testemițanu”, mun. Chișinău, Republica Moldova; Maxian Liuba , asistent universitar, USMF „Nicolae Testemițanu”, mun. Chișinău, Republica Moldova	142
EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR – ABORDĂRI PEDAGOGICE ACTUALE Olariu Carmen-Daniela , profesor învățământ primar, Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” mun. Rădăuți, România, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, mun. Chișinău, Republica Moldova	147
EFECTELE METODEI CĂRȚILE LUI PROPP ASUPRA RECEPTĂRII NARATIVE LA COPII: O ANALIZĂ PE BAZA MODELULUI TRIADIC TRECS Olteanu-Sturza Adelina , metodist coordonator pentru învățământul preșcolar de naționalitate, Școala Generală și Grădinița Română „Lucian Magdu”, or. Battonya, Ungaria, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	152
PREDAREA STRUCTURII ETIMOLOGICE A VOCABULARULUI LIMBII ROMÂNE ÎN CICLUL GIMNAZIAL Petcu Valeriana , doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, mun. Cahul, Republica Moldova	155



PARTENERIATUL FAMILIE-ȘCOALĂ-SOCIETATE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE NONVIOLENTĂ LA ELEVII DE 7-10 ANI Petrilă Sofica – Petronela, lector asistent, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	161
LECTURA - FACTOR DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE Roșcan (Savin) Beatris-Geanina, profesor învățământ primar, Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu”, or. Constanța, România, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	165
MODELE DE DESIGN INSTRUȚIONAL ÎN EDUCAȚIE: PERSPECTIVE TEORETICE ȘI DIRECȚII DE ADAPTARE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR Rusu Andreea-Ionela, Profesor educație timpurie Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, or. Bacău, România, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	169
EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE CA DIMENSIUNE A NOILOR PARADIGME EDUCAȚIONALE Rusu Elena, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	174
ÜSTÜN AKADEMİK BAŞARIYA SAHİP ÖĞRENCİLER İÇİN TASARLANMIŞ BİR GELİŞİM MODELİ: GENÇ GELİŞİM AKADEMİSİ ÖRNEĞİ Sarı Kübra Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye	180
REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE REFERITOARE LA PREGĂTIREA TEORETICĂ A ELEVILOR DIN CLASELE A X-A – XII-A DIN CADRUL LICEELOR CU PROFIL SPORTIV Sava Panfil, conferențiar universitar, Institutul de Educație Fizică și Sport/USM, profesor de educație fizică (teorie), grad didactic superior, Liceul Republican cu Profil Sportiv, mun. Chișinău, Republica Moldova; Carp Ion, doctor în pedagogie, profesor universitar, Institutul de Educație Fizică și Sport /USM, mun. Chișinău, Republica Moldova; Chiperi Anastasia, doctor în pedagogie, director, Liceul Republican cu Profil Sportiv, mun. Chișinău, Republica Moldova	187
ABILITĂȚILE SOCIO-EMOȚIONALE CA FUNDAMENT AL COMUNICĂRII PROFESIONALE ÎN ASISTENȚA MEDICALĂ Slusar Adriana, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	190
TEHNOLOGII DE RECEPTARE-ÎNVĂȚARE A MESAJULUI ORAL ÎN CICLUL PRIMAR: PERSPECTIVE COGNITIVE ȘI DIDACTICE Strah Lidia, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova; Florea Veronica Alina, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	194
UTILIZAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ: OPORTUNITĂȚI, PERSPECTIVE ȘI LIMITE Stratan Mihai, profesor, magistrul, Centrul de Excelență în Energetică și Electronică mun. Chișinău, R. Moldova	199
CONDIȚII DE ACCES ȘI EDUCAȚIE A COPIILOR CU CES Stratan Valentina, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	205



CANONUL LITERAR ȘI NECESITĂȚILE NOILOR GENERAȚII DE ELEVI: PERSPECTIVE EDUCATIONALE CONTEMPORANE Șchiopu Constantin , doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, mun. Chișinău, Republica Moldova	214
DIMENSIUNI CONCEPTUALE ȘI NORMATIVE ALE EDUCAȚIEI ARTISTICE PENTRU TOLERANȚĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA Talpă Svetlana , doctor în științe ale educației, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	219
PROCESUL DE INCLUZIUNE AL ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ DIN PERSPECTIVA MEMBRILOR DIN ECHIPA MULTIDISCIPLINARĂ Toma Mihaela , doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova, mun. Chișinău, Republica Moldova; Darii Ludmila , doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova, mun. Chișinău, Republica Moldova	224
DISCOVERY-BASED TEACHING OF SPECIAL AND GENERAL RELATIVITY IN INFORMAL LEARNING ENVIRONMENTS AT AN EARLY AGE AN INFORMAL WORKSHOP EXPERIENCE Tozal Zehra , Education Specialist, Graduate Student, Türkiye Technology Team Foundation, Türkiye	230
CALITATEA EDUCAȚIEI ÎN SECOLUL XXI ÎNTRE PROVOCĂRI CONTEMPORANE ȘI PRACTICI EDUCATIONALE INOVATIVE Țurcanu Alina , specialist principal Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, mun. Chișinău, Republica Moldova; Șargu Lilia , doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Studii Europene din Moldova, Chișinău, Republica Moldova	235
IMPACTUL FACTORILOR SOCIALI ÎN DECLANȘAREA DEVIANȚEI JUVENILE Zubenschi Ecaterina , doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, mun. Chișinău, Republica Moldova	239
МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-РЕКЛАМИСТОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА РЕКЛАМНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ Амурская Оксана , кандидат исторических наук, доцент, РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РФ	246
ПАРТНЁРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ С ООП Влах Мария , магистр пед. наук, ассистент, Комратский государственный университет; Тулба Прасковия , вспом. дид. кадр, 2 дид. степень, ПУ ТЛ им. Тудора Занет, с. Конгаз, Комратский р-н; Узун Раиса , вспом. дид. кадр, 2 дид. степень, ПУ ТЛ им. Тудора Занет, с. Конгаз, Комратский р-н, Республика Молдова	251
ДОСТОИНСТВА И РИСКИ ЦИФРОВЫХ ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОТБОРЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Воевода Елена , доктор педагогических наук, профессор, МГИМО МИД России г. Москва, РФ	256
КОДЕКС БУСИДО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Гаджимурадов Маис Салех оглы , главный тренер по специальной физической подготовке и самозащите, Национальная Федерация Джиу-джитсу Азербайджанской Республики, г. Баку, Азербайджан	260



МЕНЕДЖМЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ Калпакчи Зинаида , воспитатель, Учреждение раннего образования № 7 «Ивушка» мун. Комрат, Республика Молдова, г. Комрат, Республика Молдова	263
МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ В ЦИФРОВОМ ИЗМЕРЕНИИ Костикова Лидия , доктор педагогических наук, профессор, РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РязГМУ Минздрава России, г. Рязань, РФ; Есенина Наталья , кандидат педагогических наук, доцент, РГРТУ имени В. Ф. Уткина, г. Рязань, РФ	267
ШАГ ЗА ШАГОМ К ДЕТСКОЙ ДУШЕ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ» НА РОДНОМ (ГАГАУЗСКОМ) ЯЗЫКЕ Кочанжи Надежда , преподаватель гагаузского языка и литературы, высшая дид. степ., ПУ гимназия им. Фёдора Ангели, с. Гайдар, Чадыр-Лунгский р-н, Республика Молдова	271
МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРРИКУЛУМА В МОЛДОВЕ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ВЕКТОРЫ НАЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ Курачицки Анжела , доктор педагогики, конференциар университар, Кишиневский Государственный педагогический университет им. И.Крянгэ, Республика Молдова	275
ПРИНЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XX В. Липская Ольга , старший преподаватель, магистр, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия г. Горки, Республика Беларусь	278
ЯЗЫК И КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАГАУЗСКОГО НАРОДА) Мутаф Галина , доктор педагогических наук, лектор университар, Комратский государственный университет, мун. Комрат, Республика Молдова	282
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА УРОКАХ РКИ Нурмагомедова Фергана , преподаватель РКИ, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан	286
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ОЛИМПИАДАМ ПО ГЕОГРАФИИ: СИСТЕМНЫЙ АСПЕКТ Панайтова Матрёна , преподаватель, II-ая дид. степ., Колледж им. Михаила Чакира, мун. Комрат, Республика Молдова	289
РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-РЕКЛАМИСТОВ Попова Евгения , кандидат исторических наук, Рязанский государственный университет, г. Рязань, Российская Федерация	295
ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Присакару Алла , аспирантка Государственного университета Молдовы, мун. Кишинев, Республика Молдова	299
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЛИСТОВ СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Специан Людмила кандидат экон. наук, доцент УО «Белорусская государственная академия связи»г. Минск, Республика Беларусь	304
СОВРЕМЕННЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: СМЕНА ВЕКТОРА	306



Фахрутдинова Анастасия, доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет; Гутман Евгения, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия	
Section 5.2. Psychology Sektiya 5.2. Psihologiya Secțiunea 5.2. Psihologie Секция 5.2. Психология	
SCHOOL BULLYING: ANALYSIS OF ANTI-BULLYING PROGRAMS Ganuzin Valery Mikhailovich, PhD, Associate Professor. Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia Maskova Galina Stanislavovna, PhD, Associate Professor. Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russia	309
CU PRIVIRE LA DEZVOLTAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE A VIITORULUI PEDAGOG Cucereanu Stella, conf. univ., lector. Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova Ibrișim Liudmila, conf. univ., lector. Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova	314
RESURSE INDIVIDUALE ȘI SOCIALE ALE TINERILOR ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR CONTEMPORANE Gășper Lucia, doctor, cercetător științific coordonator Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice, USM. Republica Moldova	318
INTERVENȚIA PSIHOPEdagogică PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ALE ELEVILOR DIAGNOSTICAȚI CU AUTISM Veronica Neguțu, doctorand anul al III-lea la Psihopedagogie, Universitatea Ion Creangă, Chișinău	322
STRESUL ÎN PARADIGMA PSIHOLOGICĂ ACTUALĂ Plătică Adina, conf. univ., doctor. Plătică cabinet individual de psihologie. Constanța. Republica România	324
БУЛЛИНГ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ УЧАСТНИКОВ Ибришим Людмила, доктор психологии, преподаватель. Комратский госуниверситет. Республика Молдова Кучеряну Стелла, доктор психологии, преподаватель. Комратский госуниверситет. Республика Молдова	328
МОДЕРНИЗАЦИЯ ТРАДИЦИИ НА ПРИМЕРЕ ЗИМНИХ ПРАЗДНИКОВ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ КИШИНЕВА Иванова Нина, доктор наук (кандидат наук), старший научный сотрудник Института Культурного Наследия. Республика Молдова	333
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЁЖИ О СВОЁМ ПОКОЛЕНИИ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ Кауненко Ирина, доктор наук (кандидат наук), доцент. ULIM. Кишинэу. Республика Молдова	337
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С УЧЁТОМ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ Кёр Людмила, доктор наук (кандидат наук), доцент. Комратский государственный университет. Республика Молдова	340



ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Кёр Людмила , доктор наук (кандидат наук), доцент. Комратский государственный университет. Республика Молдова	345
КОППИНГ- СТРАТЕГИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА Ковалёва Елена , доктор наук (кандидат наук), доцент. Кишинёвский государственный педагогический университет имени Крянге. Республика Молдова	350
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Назмутдинов Ризабек , доктор наук (кандидат наук), доцент. Костанайский региональный университет имени А. Байтурсьерва. Республика Казахстан	353
ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ Хорозова Лариса , доктор наук (кандидат наук), доцент. Комратский государственный университет. Республика Молдова	356
Section 5.3. Subject didactics Sektiya 5.3. Disiplina didaktikasi Secțiunea 5.3. Didactica disciplinei Секция 5.3. Дидактика дисциплины	
„ȚESUT VIU 10 X 10” - DIDACTICA POSTMODERNITĂȚII. SCHIMBARE DE PARADIGMĂ Botezatu Liuba , doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, mun. Comrat, Republica Moldova	362
VALORIFICAREA METODOLOGICĂ A TEXTULUI LITERAR ÎN CLASELE PRIMARE Burlacu Alexandru , doctor habilitat în filologie, Universitatea de Stat din Moldova Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” Strah Lidia , conf.univ.dr. în pedagogie Universitatea Pedagogică de Stat; Ion Creangă din Chișinău	367
TEACHING UNIVERSITY STUDENTS THROUGH MENTORING Chebykina Anna , Lecturer, Candidate of Medical Sciences, Pavlov First Saint Petersburg State Medical University, Russia	371
RESEARCH COMPETENCE OF RESIDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION Evdokimova Anastasia , Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia	374
FORMAREA LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR A IDENTITĂȚII CULTURALE CA PROCES EDUCAȚIONAL STRUCTURAT Folea Aurelia , profesoară, Liceul Tehnologic „Petrache Poenaru”, Balcești, Vâlcea, România	377
TO THE PROBLEM OF CREATING A SAFE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT Gil’ Anastasia , LLC FKU «State technologies», Russia	382
COMPETENȚA LITERARĂ CA FORMĂ DE ACȚIUNE CULTURALĂ Giurca Otilia Ionela , profesoară, Liceul Teoretic din Novaci, Gorj, România, drd. UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova	387



DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO - EMOȚIONALE LA COPILUL DE VÂRSTA PREȘCOLARĂ PRIN JOC ȘI POVESTE: ARGUMENTE PSIHOPEDAGOGICE PENTRU IMPLEMENTAREA PROGRAMELOR DE TIP THINK EQUAL Glavceva Aliona , master în științe ale educației grad didactic I la psihologie grad managerial II director adjunct în instruire practică IP Colegiul «Mihail Ciachir» din Comrat	392
THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON THE CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT Matsko Victoria , Lecturer, Vyborg Institute (branch) A.S. Pushkin Leningrad State University, Vyborg, Russia	396
TRANSFORMATION OF SPECIAL DEFECTOLOGY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION Nikitina Anastasia , Lecturer, Moscow Social and Pedagogical Institute, Russia	399
USING NEUROSERVICES IN A MODERN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT Petrova Lilia , Lecturer, Vladimir Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration», Russia	403
MEDIA CONTENT AS AN INNOVATIVE DIDACTIC TOOL IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF HIGHER LEGAL EDUCATION Constantin Pisarenco , dr. conf. univ., ULIM, Chișinău, Republica Moldova	405
GAME-BASED EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION Polyakova Alla , Lecturer, Federal State Autonomous Institution «Federal Institute of Digital Transformation in Education»	411
GAMIFICATION AS A STRATEGIC TOOL FOR IMPROVING INVALSI TEST PERFORMANCE: AN ACTION-RESEARCH STUDY IN SECONDARY EDUCATION Rossetti Luigi Umberto , Ph.D. in Economy, "Management and Local Development" Università degli Studi del Sannio, Benevento (Italy) Savignano Immacolata .	414
LECȚIA DE LITERATURĂ CA ACT DIALOGIC Vîlcu Marcela , doctor în științe ale educației, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”, Chisinau, Republica Moldova	417
DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT Voishcheva Elina , Candidate of Pedagogical Sciences Yelets State University named after I.A. Bunin, Yelets, Russia	422
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ Алиева Гюльсафа , Бакинский Славянский Университет, преподаватель Баку, Азербайджан	427
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ Баширова Дильбар , доктор философии по филологии, главный преподаватель Бакинский славянский университет, Баку, Азербайджанская Республика	431
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	436



Бозбей Ольга , учитель начальных классов, высшая дидактическая степень ПУТЛ с. Чишмикиой	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС» В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ Бянова Ирина , доктор психологии, преподаватель, Комратский государственный университет, г. Комрат, Республика Молдова	441
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА В ЛИЦЕЙСКОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ Дудогло Татьяна , доктор экономических наук, конференциар-университар, Комратский государственный университет, г. Комрат, Республика Молдова Гагауз Ольга , преподаватель биологии ПУ Региональный спортивный лицей-интернат мун. Комрат, Республика Молдова	446
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ Казакова Мария , воспитатель, 2 дидактическая степень УРО № 2 «Светлячок» с. Кирсово Республика Молдова	453
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПОЧВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Кошелева Ольга , доктор с/х наук, преподаватель Комратский государственный университет, г. Комрат, Р. Молдова, Колледж им. М. Чакира, г. Комрат, Р Молдова Федотова Людмила , доктор с/х наук, преподаватель Комратский государственный университет, г. Комрат, Р. Молдова	458
ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕВЫХ АССИСТЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ Куртева Оксана , доктор, конференциар Комратский государственный университет Республика Молдова	462
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТАБЛИЦЫ КАК ИНСТРУМЕНТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ И РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ Мавроди Мария , Магистр педагогических наук, преподаватель частных методик, ПУ Колледж имени Михаила Чакира, Комрат, РМ	469
МОТОРНО-ДВИГАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОЙ ДИДАКТИКИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И АДАПТИВНОМ СПОРТЕ Полевая-Секэрян Анжела , доктор, конференциар Комратский государственный университет Республика Молдова	472
ФОРМИРОВАНИЕ ТРАНСВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДИДАКТИКЕ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНТЕГРАЦИИ РОЛЕВЫХ ИГР И КЕЙС-СТАДИ НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ПРОЗРАЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ» Сухов Вадим , доктор права, Комратский государственный университет	478
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО - ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ Танасович Мария , магистр педагогических наук 1 дидактическая степень по химии высшая менеджерская степень, директор колледжа, преподаватель химии ПУ Колледж имени Михаила Чакира, Комрат, РМ	483



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. Ткач Любовь , доктор педагогики, лектор КГУ, г. Комрат, РМ Левинтий Галина , магистр педагогики, преподаватель КГУ, г. Комрат, РМ	486
ВОЗМОЖНОСТИ VR/AR-ПЛАТФОРМ В ДИДАКТИКЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЦЕНАРИИ Фулин Владимир , начальник отдела дистанционных образовательных технологий РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РФ	491
ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ Эфендиева Фидан , доктор философии по педагогике, главный преподаватель Бакинский славянский университет, Баку, Республика Азербайджан	495



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

**Section 5.1. Pedagogy
Sektıya 5.1. Pedagogika
Secțiunea 5.1. Pedagogie
Секция 5.1. Педагогика**

**Secțiunea 5.1. Științe ale educației: abordări actuale și practici inovative
Sciences 5.1. Educational Sciences: Current Approaches and Innovative Practices
Sektıya 5.1. Pedagogika Bilimler: Güncel Yaklaşımlar ve Yenilikçi Uygulamalar
Секция 5.1. Педагогические науки: современные подходы и инновационные практики**

CZU: 37.02:004.8

**FUNDAMENTE PEDAGOGICE ȘI CADRE DE COMPETENȚE PENTRU
EDUCAȚIA STEAM AUGMENTATĂ CU INTELIGENȚĂ ARTIFICIALĂ**

Adăscăliței Adrian A.,
profesor, doctor,
Academia de Științe Tehnice din România,
or. București, România
Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, or. Iași, România
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, or. Iași, România
e-mail: adrian.adascalitei@yahoo.com
orcid id: 0000-0001-7148-3343

Abstract. The use of artificial intelligence in education has generated new pedagogical paradigms and competency requirements, particularly within emerging STEAM learning environments. Beyond technological adoption, effective IA integration requires a solid pedagogical foundation and a clear understanding of the competencies needed by educators and learners. This paper, „Pedagogical Foundations and Competency Frameworks for Artificial Intelligence–Augmented STEAM Education”, presents a conceptual synthesis of IA-augmented interdisciplinary pedagogy for STEAM education, drawing on contemporary research in learning theories, IA in education (AIEd, Artificial Intelligence in Education) paradigms, and competency frameworks. Building on established models of collaborative learning, constructivism, and adaptive learning, the study examines three major AIEd paradigms—IA-directed, IA-supported, and IA-empowered learning—and their implications for instructional design and learner agency. The paper further analyzes the role of IA-supported assessment in developing cognitive and metacognitive skills, as well as the potential of AIEd technologies to enable personalized learning pathways for students, educators, and educational institutions. Finally, existing frameworks for educator IA competencies (e.g., TPACK, DigCompEdu, pedagogical IA competency models) are synthesized to highlight the shift from purely technical skills toward holistic, ethical, and pedagogical competence development. The contribution of this work lies in offering an integrated pedagogical and

competency-oriented reference framework to support meaningful, responsible, and future-ready IA adoption in STEAM education.

Keywords: IA in Education, STEAM Education, IA-Augmented Pedagogy, Educator Competencies, Learning Paradigms.

Introducere

Utilizarea inteligenței artificiale în educație a generat noi paradigme pedagogice și cerințe de competență, în special în mediile emergente de învățare STEAM. Dincolo de adoptarea tehnologică, integrarea eficientă a inteligenței artificiale necesită o bază pedagogică solidă și o înțelegere clară a competențelor necesare educatorilor și cursanților. Această lucrare, Fundamente pedagogice și cadre de competență pentru educația STEAM augmentată prin inteligență artificială, prezintă o sinteză conceptuală a pedagogiei interdisciplinare augmentate cu IA pentru educația STEAM, bazându-se pe cercetarea contemporană în teoriile învățării, paradigmele IA în educație (AIED, Inteligența Artificială în Educație)) și cadrele de competențe. Bazându-se pe modele consacrate de învățare colaborativă, constructivism și învățare adaptivă, studiul examinează trei paradigme majore AIED — orientată de IA, susținută de IA și învățare împuternicită de IA — și implicațiile acestora pentru designul instrucțional și autonomia cursantului. Lucrarea analizează în continuare rolul evaluării susținute de IA în dezvoltarea abilităților cognitive și metacognitive, precum și potențialul tehnologiilor AIED de a permite căi de învățare personalizate pentru studenți, cadre didactice și instituții educaționale. În final, cadrele existente pentru competențele IA ale educatorilor (de exemplu, TPACK, DigCompEdu, modele pedagogice de competențe IA) sunt sintetizate pentru a evidenția trecerea de la abilități pur tehnice la dezvoltarea competențelor holistice, etice și pedagogice. Contribuția acestei activități constă în oferirea unui cadru de referință integrat, pedagogic și orientat spre competențe, pentru a susține adoptarea IA semnificativă, responsabilă și pregătită pentru viitor în educația STEAM.

2. Pedagogia interdisciplinară augmentată de IA în educația STEAM

În Figura 1. este prezentat un cadru interdisciplinar de integrare a teoriei învățării pentru predarea cu ajutorul inteligenței artificiale subliniindu-se fundamentele pedagogice și teoretice.

Se observă faptul că învățarea cu ajutorul IA este interdisciplinară și colaborativă: învățarea este colaborativă în contexte STEAM; interdisciplinaritatea contribuie la rezolvarea problemelor complexe; IA activează ca facilitator al colaborării și construcției cunoașterii.

Teoriile învățării care stau la baza pedagogiei augmentate de IA sunt: constructivismul (cognitiv și social); conectivismul și sisteme adaptive complexe; IA fiind mediator pedagogic.

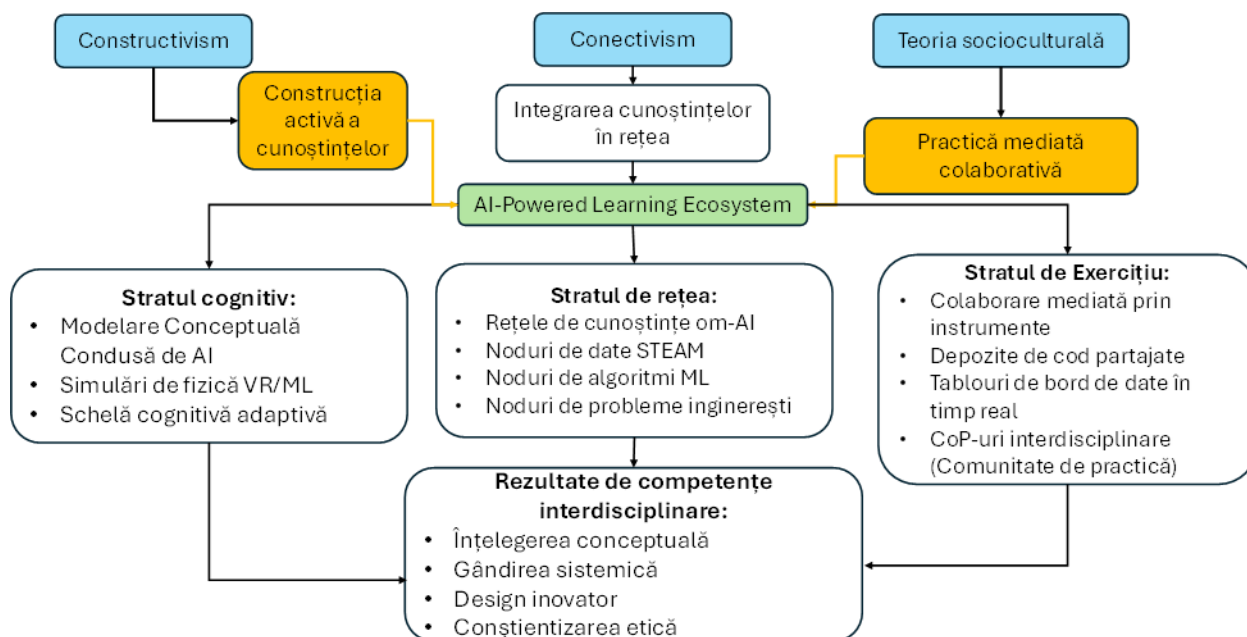


Figura 1. Un cadru interdisciplinar de integrare a teoriei învățării pentru predarea cu ajutorul inteligenței artificiale. (Yu & Liu, 2025)

Inteligența artificială nu înlocuiește pedagogia, ci o amplifică. Modelele de IA se sprijină pe: teoriile învățării (constructivism, socio-constructivism, învățare experiențială); învățarea centrată pe elev/student; feedback-ul formativ și evaluarea continuă. IA devine un mediator pedagogic, capabil să susțină ritmuri și stiluri diferite de învățare. Învățarea colaborativă este o abordare educațională care implică două sau mai multe persoane care învață lucrând împreună la o sarcină comună.

3. Paradigmele Inteligenței Artificiale în Educație (AIED). Pentru clarificare conceptuală, poziționare teoretică prezentăm cele trei paradigme pentru aplicarea inteligenței artificiale în educația AIED (Ouyang & Jiao, 2021).

Prima paradigmă, învățare dirijată de IA, în care studentul este beneficiar are un fundament behaviorist, cu aplicare în sisteme de tutoriat inteligente clasice (ITS).

A doua paradigmă, învățare susținută de IA, în care cursantul este colaborator, are ca fundament teoretic constructivismul cognitiv și social este utilizată în medii de învățare exploratorii și în sisteme de instruire bazate pe dialog.

A treia paradigmă, învățare autonomă cu ajutorul IA, în care cursantul este lider, este fundamentată pe conectivism, și implică o personalizare avansată, este aplicată în sistemele de instruire în care IA este. partener cognitiv

Tabelul 1. Trei paradigme ale AIED. (Ouyang & Jiao, 2021)

	Fundament teoretic	Implementări	Tehnici IA	Exemple
Paradigm One: <i>dirijat de IA, învățătorul ca destinatar</i>	Behaviorism	Lucrări anterioare ale Sistemelor Inteligente de Meditații (ITS)	IA bazată pe tehnici relaționale	Tutor de programare ACT; Stat Lady
Paradigma Doi: <i>susținut de IA, Student-ca-colaborator</i>	Constructivism cognitiv, social	Sisteme de meditații bazate pe dialog (DTS); Medii de învățare exploratorie (ELE)	Rețea bayesiană, procesarea limbajului natural, arbori decizionali Markov	Un mediu exploratoriu QUE

Paradigma Trei: <i>Împuternicită de IA, Elevul ca lider</i>	Conectivism, sistem adaptiv complex	Cooperarea om- calculator Învățare personalizată/adaptivă	Interfața creier- calculator, învățarea automată, învățarea profundă	O modelare predictivă MOOC în timp real

4. Evaluarea susținută de IA și dezvoltarea abilităților cognitive și metacognitive

Evaluarea susținută de IA reprezintă o legătură între evaluare, învățare profundă și autonomie. Evaluarea asistată de IA (Tabelul nr. 2) este considerată ca fiind un proces formativ. Evaluarea și autoreglarea învățării sunt inter-dependente.

Abilități cognitive (atenția, memoria, raționamentul, limbajul) sunt dezvoltate prin evaluarea bazată pe IA.

Abilitățile metacognitive sunt dezvoltate cu ajutorul planificării, monitorizării, și evaluării. Astfel învățarea devine autoreglată cu ajutorul unui feedback adaptiv și o reflecție ghidată.

Tabelul nr. 2 Abilități cognitive și metacognitive evaluate cu ajutorul IA-ului. (Zhao, 2024)

Abilități cognitive și metacognitive dezvoltate evaluate cu ajutorul IA-ului	
Abilități cognitive	Abilități metacognitive
Atenție: Capacitatea de a te concentra și de a te concentra pe sarcini informaționale specifice Memorie: Capacitatea de a stoca, reține și reaminti informații Percepție: Abilitatea de a interpreta și de a înțelege informațiile senzoriale Raționament: Capacitatea de a analiza informații, de a lua decizii Limbaj: Capacitatea de a înțelege și folosi eficient limbajul pentru comunicare.	Planificare: Decizia despre cum să abordezi o sarcină, stabilirea obiectivelor și determinarea pașilor necesari pentru a le atinge. Monitorizare: Ținerea evidenței proprii înțelegeri și performanțe în timpul unei sarcini. Aceasta implică auto-întrebări și auto-testare pentru a asigura înțelegerea și progresul. Evaluarea: Evaluarea eficacității strategiilor de învățare utilizate și ajustările necesare. Aceasta implică reflectarea asupra a ceea ce a funcționat, ce nu și de ce.

Căile de învățare personalizate facilitate de Tehnologiile AIED sunt o punte între pedagogie și implementare. Personalizarea învățării nu este doar un principiu pedagogic, ci și unul tehnologic.

Dintre tehnologiile AIED pentru învățare personalizată pot fi menționate următoarele categorii: chatbotii educaționali și rețelele sociale; sistemele expert și agenții inteligenți; sistemele de învățare automată și sistemele de analitică educațională; mediile virtuale și imersive (VR/AR, realitate virtuală / realitate augmentată).

Iată câteva tehnologii AIED în abordări personalizate ale învățării. (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022)

Siturile de socializare și chatbot: fac învățarea online mai eficientă; sunt accesibile 24/7; crește implicarea studenților; economisește timp.

Sistemele expert: asigură îmbunătățirea educației; aducerea excelenței în dezvoltarea programelor, luarea deciziilor, planificarea, controlul și colaborările.

Mentorii și agenții intelectuali: Oferă materiale de învățare personalizate, recomandări și feedback; Asigură comunicare eficientă; achiziția de cunoștințe; experiență individuală de instruire; evaluare bazată pe nevoi.

Tehnologia Învățării Automate: Analizează catități uriașe de date despre studenți, crează modele predictive, urmăresc progresul academic și asigură o pregătire de înaltă calitate.

Sisteme și medii educaționale personalizate: Îmbunătățesc calitatea educației prin instrumente de e-learning personalizate pentru fiecare elev; asigură interacțiunea dintre elevi / studenți și profesori.

Medii educaționale virtuale: Crează un mediu imersiv pentru învățare și interacțiune partajată pentru a vizualiza informațiile și a asigura feedback vizual.

Iată câteva posibilități de implementare a tehnologiilor AIED în activitățile educaționale pentru studenți, profesori și instituții de învățământ (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022)

Tehnologiile AIED pentru o instituție de învățământ

1. Analizează instantaneu date scalabile de antrenament în scopuri administrative
2. Implementează procese educaționale eficiente
3. Îmbunătățesc calitatea educației prin adaptarea la caracteristicile distinctive și așteptările fiecărui elev, precum personalitatea, talentul, obiectivele și background-ul.

Tehnologiile AIED pentru studenți asigură:

1. Oportunitatea de a învăța într-un mediu de învățare îmbogățit cu materiale de învățare adaptive, indicii metacognitive
2. Capacitatea de a gestiona independent procesul de învățare, de a fi responsabil pentru stabilirea și implementarea obiectivelor educaționale
3. Capacitatea de a învăța în ritmul propriu
4. Dobândirea unei experiențe educaționale cuprinzătoare, inclusiv acces sporit la discipline și abilități profesionale din secolul XXI
5. Oportunitatea de a dezvolta competențele practice profesionale necesare în procesele de muncă
6. Oportunitatea de a îmbunătăți rezultatele învățării prin vizualizare și tehnologii imersive
7. Permite participanților să-și asume responsabilitatea pentru dezvoltarea lor personală, profesională și academică și să demonstreze cunoștințele și abilitățile dobândite în practică

Tehnologiile AIED pentru profesori facilitează:

1. Capacitatea de a personaliza învățarea și de a analiza atât datele calitative, cât și cantitative
2. Facilitarea livrării de programe educaționale captivante într-un mediu virtual imersiv
3. Capacitatea de a genera conținut de învățare relevant și practic
4. Să permită fiecărui elev să-și dezvolte un mod individual de învățare, ținând cont de punctele sale forte, slăbiciuni, talente și probleme
5. Capacitatea de a implementa învățarea socială și emoțională de la distanță
6. Capacitatea de a automatiza și urmări progresul elevilor în stăpânirea abilităților profesionale
7. Capacitatea de a determina cele mai eficiente metode de predare, ținând cont de contextul de învățare și nivelul de cunoștințe al elevului
8. Capacitatea de a oferi elevilor feedback imediat și personalizat

5. Structuri de competențe pentru integrarea IA în educația STEAM

Competențele IA ale educatorilor au evoluat de la abilități tehnice la expertiză pedagogică: de la limitele abordării strict tehnice la necesitatea dezvoltării competențelor pedagogice, etice și critice.

Au fost concepute și dezvoltate structuri și modele: TPACK extins pentru IA; DigCompEdu și competența în IA; Cadrul de competență pedagogică în IA [(Zou et al., 2025), (Ng et al., 2023)].

În Figura 2 este reprezentată Integrarea TPACK și DigCompEdu pentru educația STEAM îmbunătățită de IA. Este conceput un cadru pentru competențele pedagogice augmentate de inteligența artificială a educatorilor.

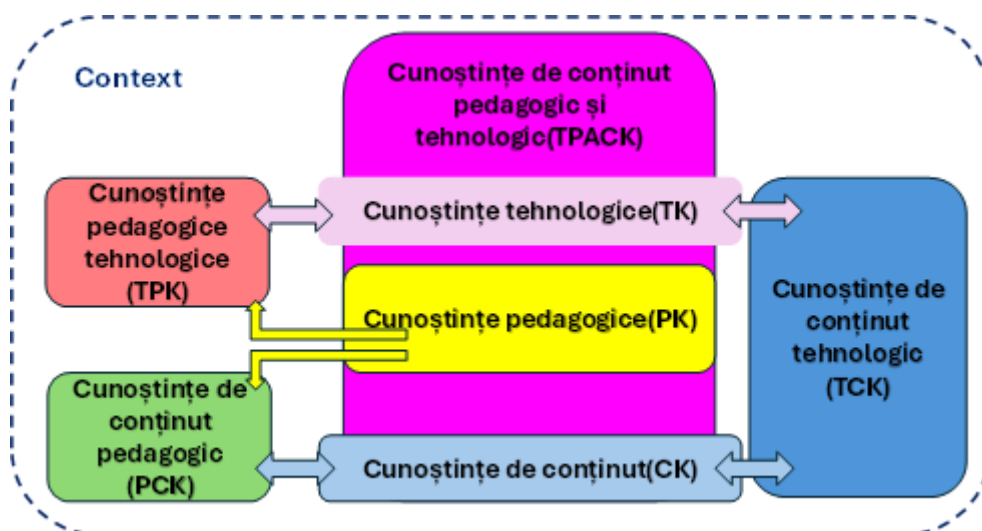


Figura 2. Cadrul TPACK. (Zou et al., 2025)

În Figura 3. este reprezentată Sinteza cadrului DigCompEdu dezvoltat de Uniunea Europeană.

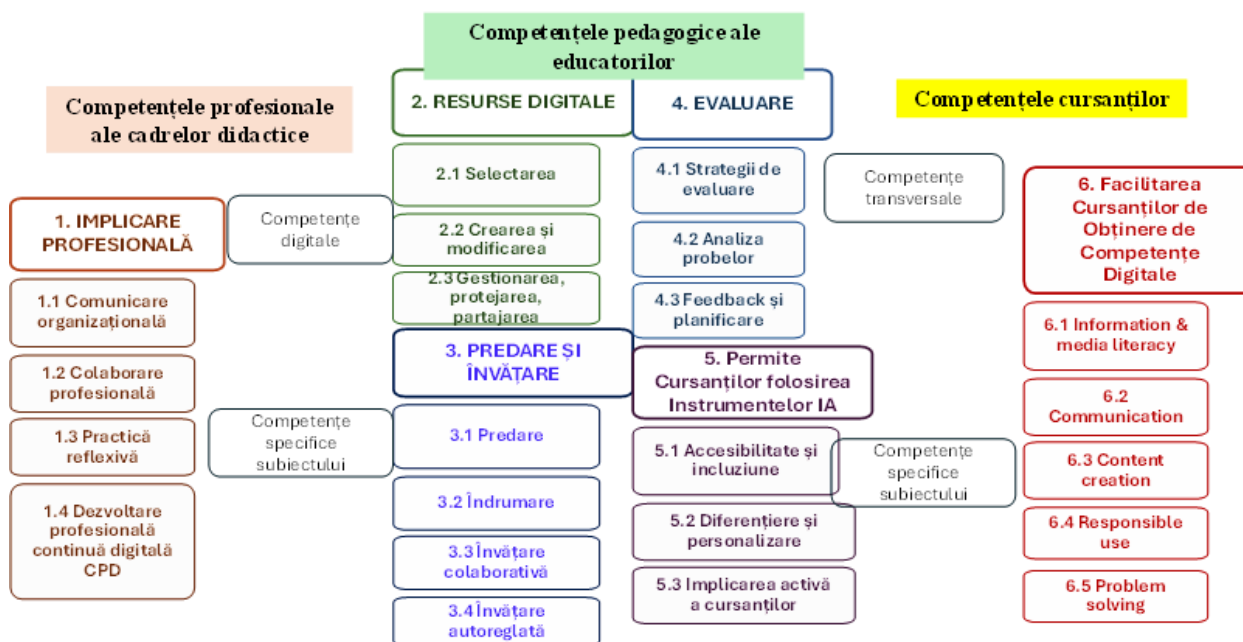


Figura 3. Sinteza cadrului DigCompEdu (Punie și Redecker 2017). (Zou et al. 2025)

În (Ng et al., 2023) Figura 4 sunt discutate competențele digitale IA ale profesorilor și competențele secolului XXI în lumea post-pandemică.

Competențele digitale IA ale profesorilor

Cadrul sugerează că competența în IA nu ar trebui să includă doar competențele legate de tehnologie (de exemplu, atitudini, abilități, cunoștințe). Pe deasupra, se îndreaptă spre o înțelegere mai holistică care recunoaște o competență netehnică, critică și complexă pe care tinerii trebuie să o învețe pentru a manipula tehnologiile IA în mod etic, sigur și înțelept.

Spre o perspectivă mai largă, profesorii nu ar trebui să privească competența în IA ca pe un domeniu tehnologic independent, ci ca pe o cale de dezvoltare a altor seturi de competențe non-tehnice, cum ar fi abilitățile de viață și carieră, abilitățile multidisciplinare și abilitățile de învățare și inovație.

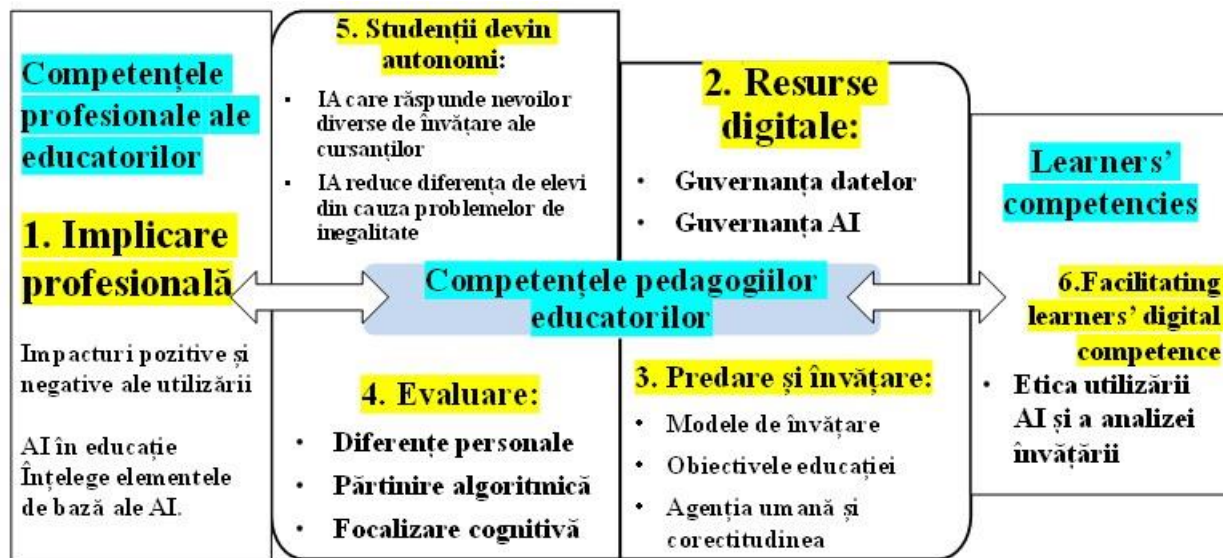


Figura 4 Cadrul DigCompEdu pentru competența în IA a profesorilor (Ng et al., 2023)

În al doilea rând, Figura 5 oferă un model revizuit pentru ca profesorii să dezvolte intervenții semnificative care să dezvolte competențele IA ale elevilor prin patru procese: (1) implicarea profesională a profesorilor; (2) sprijin instrucțional; (3) alegeri de conținut între discipline; și (4) competențele de învățare ale elevilor (vezi Fig. 2). Se speră ca exemplele și discuțiile din acest articol să informeze educatorii despre competențele necesare în domeniul IA pentru a-și susține predarea, învățarea și evaluarea în lumea post-pandemică.

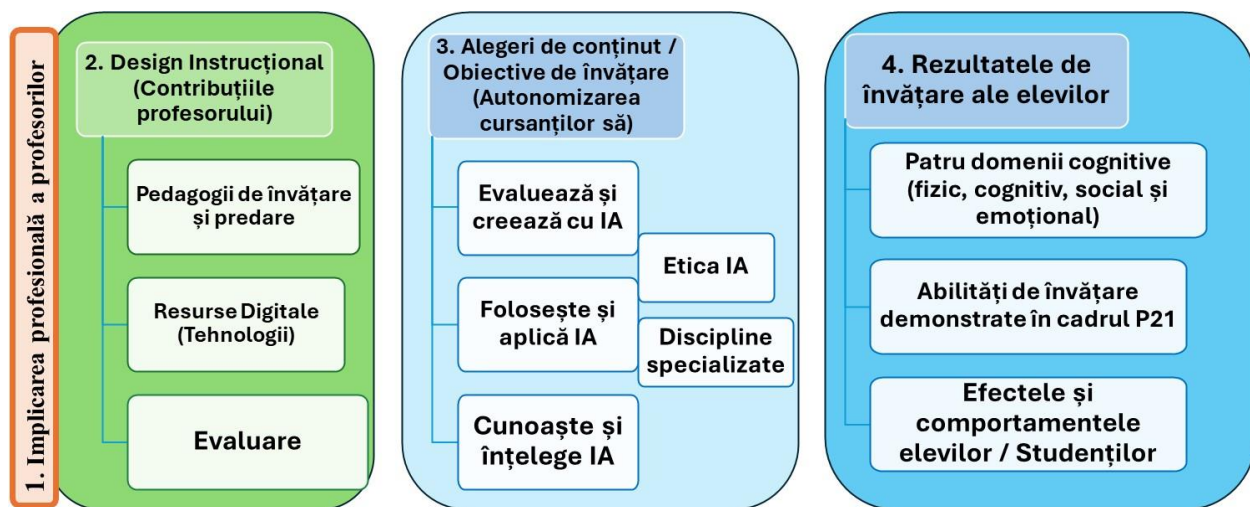


Figura 5. Cadru de design instrucțional pentru alfabetizarea și educația competențelor în IA. (Ng et al., 2023). Cadrul P21 (Johnson, 2009)

Este conceput și dezvoltat un model holistic de competențe pedagogice augmentate de IA bazat pe o sinteză conceptuală și pe corelarea pedagogiei, tehnologiei și competențelor secolului XXI.

P21 este o viziune colectivă unificată pentru învățare, cunoscută sub numele de Cadrul pentru învățarea secolului 21. Acest cadru descrie abilitățile, cunoștințele și expertiza pe care studenții trebuie să le stăpânească pentru a reuși la locul de muncă și în viață; Este un amestec de cunoștințe de conținut, abilități specifice, expertiză și alfabetizare.

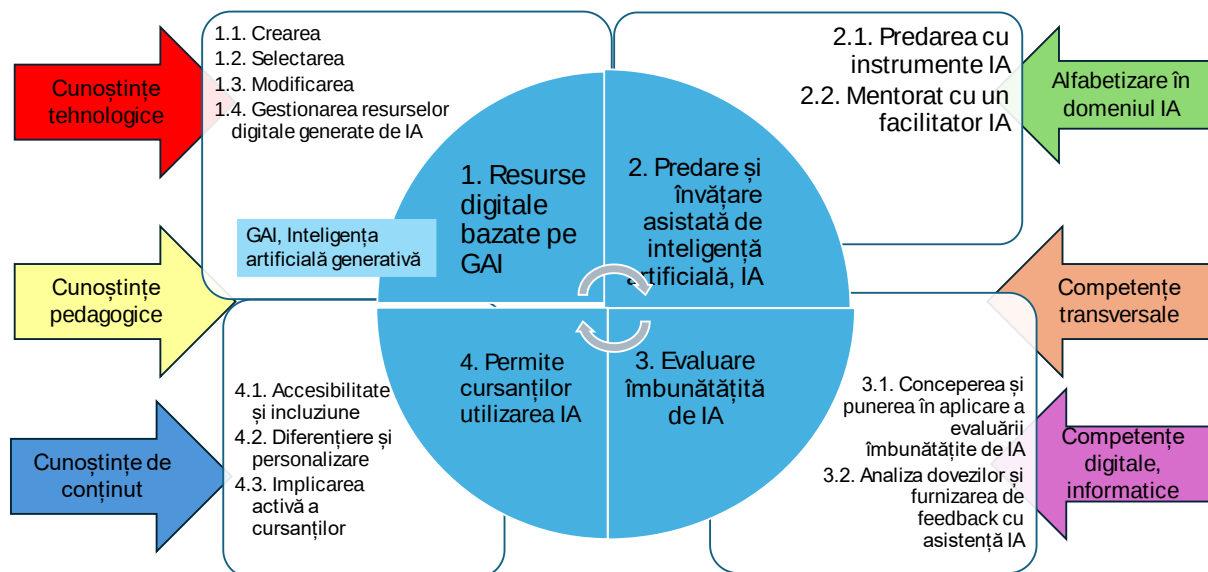


Figura 6. Cadrul holistic de competențe pedagogice IA pentru educatorii STEAM. (Zou et al. 2025) Iată cum este prezentată aplicarea inteligenței artificiale în educația STEAM (Holmes & Tuomi, 2022): practici actuale și progrese emergente

AIEd axat pe studenți: Sisteme inteligente de meditații (ITS); Aplicații asistate de IA (de exemplu: matematică, Conversia text în vorbire și reciproc, învățarea limbilor); Simulări asistate de IA (de exemplu: învățare bazată pe jocuri, VR, AR); IA pentru a sprijini elevii cu dizabilități; Scrierea automată a eseurilor (AEW); Chatboți; Evaluarea Formativă Automată (AFA); Orchestratori ai Rețelei de Învățare; Sisteme de meditații bazate pe dialog (DBTS); Medii de Învățare Exploratorie (ELE); Asistent de învățare pe tot parcursul vieții asistat de IA.

AIEd focalizată pe profesor: Detectarea plagiatului; Curarea inteligentă a materialelor de învățare; Monitorizarea sălii de clasă; Evaluare Sumativă Automată; Asistent didactic IA (inclusiv asistent de evaluare); Orchestrare în clasă.

Concluzii

Încorporarea tehnologiilor IA în învățământ este o oportunitate pedagogică, nu scop în sine, cum ar fi învățarea personalizată, sistemele inteligente de îndrumare, notarea automată și analiza predictivă, oferă o promisiune considerabilă pentru îmbunătățirea experienței de învățare (Naixin et. al. 2024). Alinierea dintre pedagogie și competențe este o necesitate. Aceste inovații pot oferi predare personalizată, sprijin individualizat, feedback imediat și asistență pro activă studenților care au nevoie (Adăscăliței, 2025). Cu toate acestea, există obstacole de depășit, inclusiv preocupări legate de confidențialitatea datelor, indispensabilitatea interacțiunii umane și fiabilitatea și imparțialitatea evaluărilor automate. În ciuda acestor probleme, avantajele IA în învățământul universitar sunt semnificative, justificând explorarea și dezvoltarea continuă a acestor tehnologii de către educatori și cercetători, alături de o analiză atentă a implicațiilor etice.

Utilizarea responsabilă și sustenabilă în STEAM a Inteligenței Artificiale în Educație este o necesitate.

Bibliografie:

- (Yu & Liu, 2025) Yu, M., & Liu, J. (2025). IA-Augmented Interdisciplinary Physics Pedagogy for Emerging Engineering Education. *International Journal of Advanced IA Applications*, 1(4), 41-54. <http://www.dawnclarity.press/index.php/ijaaa/article/download/60/18>
- (Ouyang and Jiao, 2021) Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X2100014X>
- (Zhao, 2024) Zhao, C. (2024). IA-assisted assessment in higher education: A systematic review. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 6(4).

4. (Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022) Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653.
5. (Holmes and Tuomi, 2022) Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in IA in education. *European journal of education*, 57(4), 542-570.
6. (Zou et al., 2025) Zou, D., Xie, H., & Kohnke, L. (2025). Navigating the Future: Establishing a Framework for Educators' Pedagogic Artificial Intelligence Competence. *European Journal of Education*, 60(2), e70117. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ejed.70117>
7. (Ng et al., 2023) Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' IA digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational technology research and development*, 71(1), 137-161. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11423-023-10203-6.pdf>
6. (Johnson, 2009) Johnson, P. (2009). The 21st century skills movement. *Educational Leadership*, 67(1), 11.
7. (Adăscăliței, 2025) Adăscăliței A. (2025) Introducere în utilizarea inteligenței artificiale în educație (Introduction to the Use of Artificial Intelligence in Education), Polirom, Iași, RO, 2025
8. (Naixin et. al. 2024) Naixin, Z., Wai Yie, L., Tong, Z., & Changqing, W. (2024). Artificial Intelligence in Engineering Education: A Review of Pedagogical Innovations. *INTI JOURNAL*, 2024(46), 1-10.

CZU 37.025

VALENȚELE CONSTRUCTIVISMULUI EDUCAȚIONAL ÎN PROCESELE COGNITIVE CONTEMPORANE

Axentiu Ioana,

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

Abstract: The significance of educational constructivism in contemporary cognitive processes lies in the fact that it reaffirms in a coherent theoretical framework some principles and concepts that have proven their usefulness in the teaching process for many decades, and has demonstrated their practical value, thus leading to the development of new teaching methods such as anchored learning, student-centered instruction, various forms of collaborative and situational learning, etc. One of the central premises of the constructivist perspective is the one regarding the contextual nature of cognition and knowledge construction. The teacher is no longer a provider of information, and his roles are focused on organizing the educational process based on the principles of contemporary "operant cognitivism" oriented towards the exponential growth of knowledge production, in step with social changes and the diversification of learning modalities. The learning activities proposed to students ensure the stimulation of productive thinking, critical thinking, divergent and lateral thinking, freedom of expression of knowledge, thoughts, and actions.

Keywords: constructivism, education, operant cognitivism, learning, teaching, evaluation, motivation, discovery

Perspectiva constructivistă deține un rol privilegiat în cadrul teoriilor contemporane ale educației fiind elaborată în context post-modern, reușind să depășească capcanele relativismului epistemologic și să ajungă în cele din urmă la o simbioză productivă cu teoriile cognitive. Succesul constructivismului educațional se datorează probabil, *pe de o parte*, faptului că reafirmă într-un cadru teoretic coerent unele idei sau principii care își dovediseră utilitatea în procesul didactic de multe decenii, cum ar fi predarea activă sau predarea centrată pe elev; *în al doilea rând*, perspectiva constructivistă și-a demonstrat valoarea practică, conducând la dezvoltarea unor noi metode didactice: învățarea ancorată, investigația centrată pe elev, variatele forme de învățare colaborativă și situațională etc.; *în al treilea rând*, compatibilitatea principiilor și metodelor constructiviste cu utilizarea tehnologiei informaționale în predare a constituit un imens avantaj: oferind un suport teoretic pentru proiectarea didactică, constructivismul cognitiv a generat o spectaculoasă evoluție a mediilor electronice de învățare [5, p. 53].

Majoritatea autorilor plasează la originile teoriilor constructiviste ale educației scrierile lui Piaget, Vygotsky, Brunner, alături de ideile filozofice ale lui Merlot-Ponty, Dewey sau Gibson (Steffe and Gale, 1995) [ibidem]. Dincolo de anumite formulări particulare, toate aceste teorii au la bază principiul piagetian conform căruia „formarea bazei de cunoștințe implică un proces personal de construcție activă, în directă interacțiune cu mediul” [6]. Desigur, acest principiu este binecunoscut în educație, „învățarea activă” fiind intens promovată în pedagogia începutului de secol XX. El se înscrie astăzi într-o tendință generală de reliefare a caracterului experiențial al achizițiilor cognitive, de la dezvoltarea senzorio-perceptivă sau a gândirii, până la limbaj sau metaforă [apud 5, p. 54].

La acest principiu fundamental teoreticienii constructivismului radical, adaugă o reformulare conceptuală a procesului de învățare, aceasta fiind definită ca „proces adaptativ de construcție de cunoștințe” (Dougiamas, 1998) [ibidem]. În acest context cunoștințele sunt considerate reprezentări cognitive cu sens ale realității, iar construcția de cunoștințe este un proces individual, care se desfășoară în acord cu constrângerile mediului intern și extern. Altfel spus, „adevărul” este înlocuit în mod pragmatic cu „utilitatea” sau „viabilitatea”. De unde putem deduce că, învățarea va însemna formarea unui model coerent și plauzibil despre realitate, adesea cu semnificative nuanțe personale, însă cu o ridicată valoare adaptativă, perspectivă care, în științele naturii, pare a fi constituit esența schimbării paradigmatică a ultimului secol.

În contextul teoriilor schemelor cognitive, a căror pionieri au fost Piaget și Brunner, constructiviștii acordă importanță în învățare cunoștințelor și experiențelor anterioare ale subiectului, individualitatea acestui proces fiind încă o dată subliniată. Experiența și cunoștințele anterioare influențează procesul de învățare în două sensuri:

1. în sensul facilitării achiziției de noi cunoștințe, care vor fi interpretate, integrate și dezvoltate în contextul celor anterioare; fapt care, din nou, nu este o noutate: de mult timp, în practica proiectării curriculare, conținuturile predării sunt ordonate de la simplu la complex;

2. pe de altă parte, achizițiile anterioare pot influența și în sens negativ construcția conceptuală; erorile conceptuale, adesea implicite, provenite din simțul comun au de multe ori un astfel de efect (de exemplu, conceptualizările informale asupra „personalității” pot duce la erori în utilizarea corectă a termenului chiar la elevii care și-au însușit ulterior conceptul corect [apud 5, p. 55].

Una dintre premisele centrale ale perspectivei constructiviste este cea referitoare la caracterul contextual al cogniției și al construcției de cunoștințe. Numeroși cercetători (Driscoli. 1994; Sutherland, 2002) au evidențiat experimental influența determinantă a unor factori contextuali asupra desfășurării proceselor cognitive (percepție, memorie, rezolvare de probleme, raționament etc), precum și asupra dezvoltării cognitive și a învățării în general. Menționăm aici, ca exemplu, studiile privind derivarea din experiență, a unor "scheme pragmatice de acțiune", contextual-senzitive (Herrington and Oliver, 2000). Acest gen de studii arată că indivizii folosesc adesea strategii diferite pentru a rezolva aceeași clasă de probleme în contexte diferite, sau, cu alte cuvinte contextul reclamă strategia rezolutivă

adecvată. Astfel, mai mulți cercetători, comparând operațiile matematice și strategiile de calcul utilizate de copiii brazilieni din ciclul primar care frecventează regulat școala, cu cele utilizate de copiii de aceeași vârstă care vând produse pe străzile din Brazilia fără să fi primit o educație matematică formală, au constatat existența unor diferențe semnificative; sarcinile cu care aceștia din urmă se confruntă în mod cotidian a condus însă la constituirea unei „matematici informale”, care deși nu oferă întotdeauna cele mai eficiente modalități de rezolvare, permite găsirea unor soluții adecvate. În consecință, problema transferului procedurilor, cunoștințelor și procedurilor învățate în clasă, în rezolvarea unor probleme cotidiene a devenit o importantă temă de cercetare. Conceptului de învățare i s-au adăugat astfel alte note specifice:

- orice proces de învățare este constrâns situațional;
- despre învățarea autentică se poate vorbi doar în măsura în care aceasta permite transferul cunoștințelor achiziționate într-un domeniu relativ extins de situații diferite.

Dacă, din perspectivă behavioristă, învățarea era evaluată doar prin manifestarea observabilă a unor competențe, constructivismul pune accentul pe însușirea corectă a conceptelor, fapt care nu poate fi evaluat prin teste care presupun simpla aplicare situațională a procedurilor învățate. Testele de factură constructivistă propun evaluarea capacității subiectului de a genera noi reguli de producție - sau cunoștințe active - pe baza celor achiziționate anterior [ibidem].

Procesul didactic devine astfel, unul centrat pe elev, care construiește în mod activ, organizat și cu efort cognitiv, structuri de cunoștințe. Profesorul nu mai este, înainte de toate, furnizor de informație, rolurile sale constând în special în: organizarea învățării, crearea unui mediu adecvat pentru construcția de cunoștințe, antrenarea comunicării, acordarea feed-back-ului și dirijarea interpretărilor, confruntarea conceptelor greșite, valorificarea experienței anterioare în învățare etc. În aceste condiții profesorul trebuie să organizeze procesul de învățământ axat pe principiile ”cognitivismului operant” contemporan axat pe creșterea exponențială a producției de cunoaștere, pe ritmul schimbărilor sociale și diversificarea modalităților de învățare[2, p. 236].

În aceste condiții pornind de la postulatele didactizării cunoașterii științifice problematizate, în societatea postmodernă, cele mai importante provocări cărora ar trebui să le facă față cadrul didactic sunt: responsabilitatea, flexibilitatea și, mai ales, autorefecția constantă: „Nicio dezvoltare profesională nu este durabilă fără o *reflecție constantă* asupra propriei practici. Doar un practician reflexiv poate deveni expert în domeniul în care activează. Cu atât mai necesară este acum reflecția cadrului didactic asupra activității proprii, când toate se schimbă rapid: ce se învață, cum se învață, cine este acela care învață, de unde se învață. Pedagogul va trebui să învețe cum să stabilească obiectivele educaționale, cum să utilizeze un curriculum, cum să motiveze învățarea, cum să stabilească sarcinile de învățare și cum să evalueze formativ sau sumativ. Va ține cont de faptul că astăzi cunoașterea produsă (cunoaștere științifică) nu este automat *învățabilă*. Ca să poată fi învățată, ea trebuie reconstruită: *selectată, organizată, recodată, adaptată caracteristicilor elevilor, asimilată, evaluată, certificată, transferată* [ibidem].

În acest sens remarcăm că teoria didacticii funcționale actuale axată pe reconstrucția cunoașterii științifice pentru a fi învățabilă oferă șansa să învețe pedagogii cum se face acest lucru [3, pp. 15-16]”. De unde am putea deduce că, dacă agenții intervențiilor educaționale (pedagogii) doresc/sunt cu adevărat *organizatori ai schimbării* (Richelle, 1973), atunci ei trebuie să cunoască condițiile și legile schimbării, trebuie să fie interesați de psihologia învățării și nu se vor mai mulțumi cu simpla intuiție personală, numai cu bunul-simț pedagogic, cu indispensabila, dar ambigua practică a activității la clasă. În realitate, după cum bine observă Minder (2011): „profesorul este un specialist al comportamentului uman, a cărui îndatorire este să aducă schimbări extraordinar de complexe într-un material el însuși extraordinar de complicat” [4, p19]. Din această perspectivă, se apreciază că pedagogul va fi din ce în ce mai mult chemat să-și părăsească rolul de transmițător de cunoștințe, pentru a se metamorfoza într-un organizator al contingentelor învățării, care orientează și controlează modificările comportamentale, în sens dezirabil. Acesta va face ca,

între empirismul pedagogic moștenit din trecut și manipularea științifică a comportamentului, de care se tem unii, în perspectiva viitorului, să își găsească locul o teorie științifică și umanistă a educației [apud 2, p. 237].

Pornind de la aceste afirmații considerăm că sunt indicate și conceptele cercetătorului Skinner (1968 : „*A învăța, nu înseamnă altceva decât să pregătești condițiile de întărire în care vor învăța elevii. Ei învață de fapt fără să fie instruiți, în mediul lor natural, dar învățământul organizează condițiile învățării, pentru a o facilita, pentru a accelera apariția de comportamente, care, altfel, s-ar dobândi foarte greu sau nu ar apărea niciodată*” [apud 2, p.238].

Pe de altă parte, amintind că nu se poate niciodată prevedea totul în mod detaliat într-o secvență de învățare, Perrenoud (1994) menționează că, în practică, frontiera dintre învățarea spontană și învățarea organizată este adesea imprecisă: „Se poate privilegia opoziția dintre două universuri, cel al învățării spontane și, inconștient, cel al acțiunii educative intenționale. Se poate, de asemenea, și pare mai conform cu complexitatea realului, să recunoaștem o gradare continuă de la un pol la altul”[apud 4, pp. 25-26].

În aceste condiții considerăm că intervenția pedagogică va fi axată pe cele două concepte interactive de referință, a predă, respectiv a învăța, și vor lua în considerație cum se manifestă acestea. Minder M.

(2011) remarcă în acest sens: „A învăța și a predă sunt două demersuri complementare și interactive. Niciun cadru didactic nu va concepe să predea fără să aibă cel puțin intenția și speranța că elevul va învăța. A predă este, în principiu, partea formatorului și sarcina lui privilegiată, în timp ce a învăța este partea elevului și este sarcina specifică care-i revine celui format. În întâlnirea pedagogică, deci, fiecare parcurge o parte din drum. A predă este o acțiune care vizează să producă efecte de învățare, adică să modifice comportamentul. Tradus în fapte, există totuși, adesea, o disociere între ceea ce cadrul didactic predă și ceea ce învață elevul, întrucât învățarea presupune întotdeauna asentimentul și activitatea persoanei care trebuie să-și construiască cunoștințele. Pentru a fi eficient, proiectul de predare trebuie să întâlnească proiectul de învățare” [apud 2, p. 238].

Reiesind din aceste reflecții observăm că sunt oportune conceptele didacticii noi care încearcă să plaseze mai mult învățarea în centrul preocupărilor cadrului didactic, ale cărui activități urmăresc să gestioneze și să faciliteze sarcinile de însușire a cunoștințelor de către elevi. Perrenoud (1994), descriind această nouă abordare didactică, desprinde următoarele caracteristici:

- Accentul pus asupra elevului ca subiect activ al învățării mai mult decât asupra cadrului didactic care împarte cunoștințele.
- Insistența asupra construirii progresive a cunoștințelor și a deprinderilor, nu numai printr-o activitate proprie, dar și prin interacțiuni sociale atât între elevi, cât și între profesor și elevi.
- Voință de decompartmentare a disciplinelor, de a privilegia competențe funcționale și globale, în opoziție cu achiziții noționale și cunoștințe fragmentate.
- Voința de a deschide școala spre viață, de a ancora învățarea școlară în experiențele cotidiene, în „trăirile” elevului; (...).
- Valorizarea autonomiei copilului (...).
- Prețuirea motivației intrinsece, a plăcerii, a dorinței de a descoperi și de a face, contrară ideii de recompensă și pedeapsă.
- Importanța acordată aspectelor cooperative ale activității școlare și ale funcționării grupului-clasă, contrar sarcinilor strict individuale și competiției dintre elevi.
- Importanța dată educației și dezvoltării persoanei, contrar centrării exclusive pe cunoștințe sau pe deprinderi” [apud 4, p. 27].

Analizând filosofia unui învățământ centrat pe procesele de învățare, pornind de la ideile lui Perrenoud, Minder va pregăti o nouă distribuție a sarcinilor elevilor în situații de învățare, după cum urmează:

- Sarcinile sunt deschise și nu cer o singură soluție.
- Sarcinile sunt mai globale, izvorând dintr-o necesitate funcțională.
- Sarcinile sunt mai puțin stereotipe, legate de ocazii și de proiecte.

- Sarcinile fac apel la oral, fără obsesia semnului scris.
- Sarcinile sunt adesea colective, asumate de mai mulți elevi.
- Se compară mai puțin randamentul elevului, întrucât sarcinile sunt diverse.
- Se inițiază sarcini de durată, asemenea unor proiecte.
- Sarcinile răspund unui interes și nu facilității de control.
- Sarcinile se definesc progresiv, împreună cu elevii [4, p. 65].

Din această perspectivă observăm că, a predă într-o optică modernă, înseamnă a organiza mai întâi situații de învățare și a facilita accesul elevilor la aceste situații. Cadrul didactic își păstrează, după cum am menționat și mai sus, un loc primordial în angajarea și în ghidarea elevilor în direcția unei cunoașteri care nici nu e câștigată dinainte și care nici nu poate aparține vreodată cu adevărat nici profesorului, și nici elevilor, ci reprezintă, neîncetat, o cunoaștere de descoperit împreună. Astfel, activitatea de predare nu mai este concepută ca o activitate de comunicare, de transmitere de cunoștințe, ci ca o problemă de organizare și conducere a proceselor de învățare, prin acțiuni de înzestrare sistematică a elevilor cu noi cunoștințe, de îmbogățire a reprezentărilor și noțiunilor acestora, de conducere a activității lor independente, de control și evaluare. Din perspectiva didacticii modeme, predarea presupune un complex de acțiuni care au ca finalitate organizarea și dirijarea învățării.

Albulescu I. (2011) menționează: ”predarea este o activitate care suportă amprenta personalității profesorului. De aceea, calități personale, cum sunt: dinamism, sociabilitate, simțul umorului, încredere în sine, consecvență, adaptabilitate, vin în sprijinul unei predări eficiente” [1, p. 266]. Pedagogii astăzi sunt solicitați să promoveze învățarea eficientă și nu orice învățare eficientă, ci una participativă, activă și creativă. Activitățile de învățare propuse elevilor trebuie să asigure stimularea gândirii productive, a gândirii critice, a gândirii divergente și laterale, libertatea de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, a faptelor. În acest sens sunt promovate activitățile care cer spontaneitate și contribuie la dezvoltarea independenței în gândire și acțiune. Utilizarea talentelor și a capacităților specifice fiecărui individ în parte, incitarea interesului către nou, necunoscut și oferirea satisfacției găsirii soluției după depunerea unui efort susținut, dezvoltarea capacității de organizare de materiale, de idei prin întocmirea de portofolii asupra activității proprii, sunt coordonate majore ale învățării prin cooperare.

În acest context remarcăm că și *mediul de învățare* deține un rol privilegiat în teoriile constructiviste; dezvoltarea unor medii de învățare performante fiind o serioasă provocare pentru didacticieni. Johanssen (1994) identifică *opt trăsături pe care trebuie să le îndeplinească astfel de medii*:

1. să ofere reprezentări multiple ale realității (contribuind la creșterea flexibilității cognitive);
2. aceste reprezentări multiple trebuie să fie adaptative, împiedicând suprasimplificarea și înfățișând complexitatea mediului real;
3. să faciliteze construcția de cunoștințe în locul reproducerii acestora;
4. să faciliteze rezolvarea unor sarcini autentice în contexte relevante, în locul unei instrucții abstracte decontextualizate;
5. să implice aplicarea unor metode de predare deschise și autentice, de genul investigației de laborator sau al studiului de caz, în locul metodelor rigid structurate;
6. să încurajeze reflecția personală asupra experienței;
7. să permită construcția de cunoștințe asociate diferitelor contexte ale învățării;
8. să faciliteze construcția colaborativă de cunoștințe prin negocierea socială a semnificațiilor [apud 5, p. 55].

Conform majorității cercetătorilor, constructivismul educațional prezintă *trei orientări distincte: constructivismul cognitiv, constructivismul social* și, la extrem, *constructivismul radical* (Phillips, 1995).

Constructivismul cognitiv, al cărui pionier este considerat a fi Piaget, abordează învățarea ca proces individual, ca experiență personală, prin prisma proceselor cognitive implicate și a interacțiunii directe cu mediul. Cunoștințele sunt considerate reprezentări interne ale realității

externe, care va fi astfel reconstruită cognitiv. În cadrul învățării, accentul cade în special pe: a) procesele și procedurile implicate, b) natura reprezentărilor - și c) modul de organizare și structurare a acestora în modele mentale.

Din perspectiva *constructivismului social*, care își reclamă originile în scrierile lui Vygotsky, învățarea este un proces tranzacțional între individ și mediul sociocultural și, totodată, o experiență colaborativă. Cunoștințele sunt rezultatul negocierii și internalizării unor semnificații, dezvoltate în cadrul interacțiunilor sociale. Limbajul este considerat un puternic instrument în negocierea și construcția unor astfel de semnificații, iar sociocogniția și relația dialectică dintre individ și mediul său social și cultural devin subiecte de studiu.

Constructivismul radical absolutizează principiul conform căruia „învățarea este un proces de adaptare dinamică înspre interpretări viabile ale experienței” (Bettencourt, 1993). La extrem, orice reprezentare a realității este posibilă, iar cel care învață se va afla suspendat într-un sistem semiotic care nu-i va permite comunicarea, decizia, selecția comportamentală sau decizia eficientă. Desigur, acest „postmodernism extrem” nu oferă cele mai bune soluții pentru realizarea obiectivelor predării.

Pornind de la premisa că baza de cunoștințe a individului se constituie printr-un proces de construcție activă, nu printr-un simplu transfer informațional, constructivismul detronează modelele cibernetice cu o lungă tradiție în formalizarea comunicării didactice (dintre acestea, modelele Shannon-Weaver sau Meyer-Eppler fiind probabil printre cele mai cunoscute). Astfel, dacă în pedagogia „tradițională” transmiterea și achiziția de cunoștințe sunt analizate prioritar, fiind considerate componente de bază ale procesului de predare/învățare, teoriile constructiviste minimizează importanța rolului profesorului ca „furnizor de informație” și critică metafora de „container” atribuită implicit sistemului cognitiv. În comunicarea didactică, limbajul nu mai este preponderent un mijloc de transfer informațional, ci un mijloc de facilitare, orientare și constrângere a construcției conceptuale, în ceea ce privește condițiile de comprehensiune a mesajului vehiculat între participanți, se vorbește tot mai puțin despre necesitatea unui cod comun, fiind suficientă compatibilitatea semnificațiilor, care sunt întotdeauna situaționale. Înțelegerea (decodarea) mesajului are loc în contextul cunoștințelor anterioare, fiind puternic marcată de convingeri, atitudini, emoții, scheme cognitive, experiențe personale, etc.

În ceea ce privește evaluarea în constructivismul educațional, există *două principii fundamentale*:

1. pe de o parte, unii autori subliniază faptul că evaluarea rezultatelor învățării trebuie să aibă loc în contexte reale, autentice, diferite de cele în care a avut loc achiziția de cunoștințe. Faptul că elevul rezolvă cu succes probleme sau sarcini „de manual, probleme similare celor rezolvate în clasă, nu ne asigură că el va fi apt să înțeleagă provocările din afara școlii. Evaluarea, spun acești autori, trebuie să vizeze „cunoștințele active”, cele care pot fi transferate și utilizate cu succes în alte contexte, în funcție de solicitările diverselor sarcini (Bednar et al., 1991).

2. în al doilea rând, teoreticienii constructiviști introduc conceptul de „goal-free evaluation”, delimitându-se astfel de behaviorismul tradițional, unde evaluarea are ca obiect comportamentul observabil sau cunoștințele achiziționate. Din perspectivă constructivistă, evaluarea nu trebuie să se limiteze la „o simplă contabilizare” a produselor procesului de învățare, ci trebuie să vizeze prioritar procesul de construcție cognitivă (Jonassen, 1991) [4, p. 56]

Desigur, dezvoltarea abilităților metacognitive ale elevilor trebuie să fie unul dintre obiectivele generale ale instruirii. În aceste condiții, evaluarea nu mai apare ca activitate finală, consecutivă predării unor secvențe informaționale, ci ca proces continuu, dinamic, parte intrinsecă a învățării. Mai mult, acest proces trebuie să fie unul sumativ, rezultat al integrării mai multor perspective. Una dintre modalitățile recomandate pentru îndeplinirea acestui deziderat constă în recurgera la evaluatori multipli, experți în domeniul respectiv.

Concluzie. În ce măsură constructivismul cognitiv constituie o schimbare de paradigmă în educație, rămâne o întrebare deschisă. În căutarea unui răspuns, ar trebui să analizăm coerența, valoarea explicativă, suportului empiric, utilitatea și, probabil înainte de toate, caracterul generativ al acestei perspective.

Bibliografie:

1. ALBULESCU, I., *Predarea eficientă-condiție esențială a reușitei școlare*. În: ChișV., Albulescu I. (coordonatori) *Înnoirea educației*. Cluj – Napoca: Ed.Casa Cărții de Știință, 2011.
2. BREAZ, M. *De la cognitivismul operant la didactica funcțională. Un nou model al intervenției pedagogice*. În: ChișV., Albulescu I. (coordonatori) *Înnoirea educației*. Cluj – Napoca: Ed.Casa Cărții de Știință, 2011.
3. MICLEA, M. *Cuvânt înainte*. În: Minder, M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare – Cognitivismul operant*. Cluj- Napoca: Editura ASCR, 2011.
4. MINDER, M. (2011), *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare - Cognitivismul operant*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2011.
5. TODOR, I. *Constructivismul educațional. În: Voiculescu Fl. Schimbarea de paradigmă în științele educației*. Cluj Napoca: Editura Risoprint, 2005.
6. STEFFE, L. P. and GALE, J. *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

CZU: 37.013.73

TRANSDISCIPLINARITATEA ÎN CERCETARE ȘI EDUCAȚIE

Axentii Victor,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,

mun. Cahul, Republica Moldova

e-mail: victor.axentii@fsup.usch.md–

orcid id: 0000-0002-5316-539X

Abstract. The article addresses the evolution of knowledge towards transdisciplinarity, emphasizes complexity and collaboration, analyzes epistemological principles, and highlights the challenges and benefits of transdisciplinarity. It recognizes the importance of coherent education in an interconnected world. This leads to the conclusions as preliminary overview, expressing how the evolution of knowledge has led to the convergence of disciplines, giving rise to the transdisciplinary perspective. This vision seeks a deep understanding of complex realities, questioning epistemological foundations and using metaphors to enrich scientific discussion. Despite its crucial role in social and educational research, transdisciplinarity faces integration challenges and requires meticulous analysis of its scope and boundaries.

Keywords: convergence of disciplines, epistemological foundations, multidisciplinary, interdisciplinarity, canonical disciplines.

Articolul abordează evoluția cunoașterii către transdisciplinaritate, subliniază complexitatea și colaborarea, analizează principiile epistemologice și evidențiază provocările și beneficiile transdisciplinarității. Recunoaște importanța unei educații coerente într-o lume interconectată. Acest lucru conduce la concluziile ca o prezentare generală preliminară, exprimă modul în care evoluția cunoașterii a condus la convergența disciplinelor, dând naștere perspectivei transdisciplinare.

Această viziune urmărește o înțelegere profundă a realităților complexe, punând sub semnul întrebării fundamentele epistemologice și utilizând metafore pentru a îmbogăți discuția științifică. În ciuda rolului său crucial în cercetarea socială și educațională, transdisciplinaritatea se confruntă cu provocări legate de integrare și necesită o analiză meticuloasă a domeniului de aplicare și a limitelor sale.

Or, pentru a trasa un curs de abordare a dezvoltării cunoașterii din perspective diferite (disciplinară, multidisciplinară, pluridisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară), este necesar

să explorăm evoluția gândirii științifice și academice. Este important de menționat că această sinteză simplifică o abordare complexă a relațiilor și conexiunilor. Prin urmare, această secțiune este considerată o abordare condensată a acestui parcurs prin semnificațiile care se ating de la disciplinar la transdisciplinar.

În acest context, dintr-o perspectivă lingvistică, este necesar să discutăm despre prefixe, care acționează ca modificatori în cuvinte, schimbând și specificând sensul termenului de bază. Să luăm „disciplinar” ca bază, care în acest caz se referă la un domeniu de studiu sau practică. Atunci când este combinat cu prefixul „multi”, face aluzie la includerea mai multor discipline. „Multi” provine din latină și denotă număr sau varietate. Acum, cuvântul „pluridisciplinar” folosește prefixul „pluri”, care înseamnă „mai mult de unul” în latină. Este similar ca funcție cu „multi”, deși este folosit mai rar.

Prefixul „inter”, având în vedere etimologia sa din latină și traducerea sa ca „între, sugerează interacțiune sau conexiune, în acest caz, între diferite discipline; indică o relație strânsă între domenii de cunoaștere. În cele din urmă, prefixul „trans” indică mișcarea prin sau dincolo de ceva.

Timp de secole, mediul academic și știința au fost organizate în jurul cunoașterii disciplinare. De fapt, termenul „disciplinar” se poate referi la cunoștințe dezvoltate în limitele definite ale unei discipline academice specifice. Această perspectivă se bazează pe propriul set de principii, metode și standarde. Această metodă împarte cunoștințele în discipline sau domenii de studiu specifice. Fiecare domeniu are propriul limbaj, cultură, metodologii și teorii. În plus, cercetătorii și savanții se specializează și aprofundează, în general, un anumit domeniu.

Multidisciplinaritatea și , sunt eforturi de a lărgi această abordare, deoarece permit coexistența independentă a mai multor discipline pe un proiect sau o problemă. Abordarea multidisciplinară, așa cum susține[3, p. 15], se referă la o viziune colaborativă în care experți din diferite discipline colaborează, dar operează totuși din propriile perspective disciplinare. Scopul nu este integrarea cunoștințelor, ci mai degrabă contribuția diferitelor discipline la aceeași temă sau problemă. Disciplinele lucrează împreună într-o abordare multidisciplinară, dar își mențin propriile perspective și autonomie. Pluridisciplinaritatea, pe de altă parte, se referă la combinarea mai multor discipline în studiul unui subiect, de la integrarea profundă până la crearea de noi domenii de cunoaștere. Mai mult, se referă la o colaborare strânsă, în care disciplinele interacționează în timp ce fiecare își menține propriile metodologii și abordări.

Interdisciplinaritatea urmărește o integrare profundă a disciplinelor pentru a aborda probleme complexe care nu pot fi rezolvate dintr-o singură perspectivă disciplinară. Din această perspectivă, pot fi create noi domenii de studiu care transcend granițele disciplinare, cum ar fi neuroștiința sau studiile de gen (Lattuca, 2001). Este mai mult decât simpla colaborare, se urmărește integrarea teoriilor, metodelor și datelor din diverse discipline. Astfel, cu această viziune, se speră la dezvoltarea de noi perspective și metode care transcend granițele disciplinelor specifice. Transdisciplinaritatea este o abordare care urmărește depășirea disciplinelor și paradigmelor. Unii autori afirmă că transdisciplinaritatea urmărește unificarea cunoștințelor din mai multe domenii și stabilirea conexiunilor discursive între discipline, încorporând și cunoștințe non-academice pentru o interpretare cuprinzătoare a realității [5].

Acest lucru indică o critică a tendinței spre hiperspecializare și fragmentarea cunoștințelor în diverse domenii academice, argumentând că această înclinație împiedică rezolvarea problemelor complexe și urgente. Hiperspecializarea poate duce la o viziune simplificată și izolată asupra problemelor și restricționează capacitatea specialiștilor și cercetătorilor de a înțelege și aborda transcomplexitatea acestora.

Cu toate acestea, aceste abordări ale realității generează și probleme și dezbateri, în special când vine vorba de interdisciplinaritate și transdisciplinaritate, care necesită o schimbare semnificativă în modul în care cunoașterea academică și științifică este organizată și practică. Cercetătorii și instituțiile academice pot ridica obiecții la acest aspect. Acest lucru ar putea necesita schimbări în formarea și practicile de predare și cercetare științifică [4, p. 47).

În ultimele decenii, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea au câștigat popularitate și sprijin, dar dezbaterea și dezacordurile persistă cu privire la definiția, domeniul de aplicare și metodologia lor. Unii autori, precum [5], văd transdisciplinaritatea ca o fuziune dinamică și dialectică (între ordine și haos) a disciplinelor, în timp ce alți gânditori o consideră o strategie ce urmărește depășirea limitelor stabilite de disciplinele canonice.

Pentru a continua această explicație, este important de menționat că abordările multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare au fost aplicate într-o varietate de contexte, inclusiv în educație și cercetare, precum și în politici și practică. Cu toate acestea, există obstacole în calea implementării lor. S-a susținut că, pe lângă rezistența culturală și instituțională menționată anterior, aceste abordări necesită o gamă de abilități și competențe specifice.

Acestea includ capacitatea de a gândi critic și reflexiv, capacitatea de a comunica și colabora cu persoane din diferite discipline și abilitatea de a naviga în situații de incertitudine și ambiguitate.

S-a observat în diverse domenii că metodologiile și metodele de evaluare pentru cercetarea și practica multidisciplinară și transdisciplinară nu au fost încă clar stabilite. Situația actuală prezintă o provocare pentru implementarea acestor perspective, indicând un domeniu care necesită cercetări și dezvoltări suplimentare.

Abordările multidisciplinare, pluridisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare sunt prezentate ca un răspuns la complexitatea crescândă și la natura inherent interconectată a problemelor și provocărilor cu care se confruntă în prezent la nivel global, în ciuda provocărilor identificate. În mod ideal, o construcție holistică și relevantă a cunoștințelor pentru probleme specifice ar trebui realizată prin transdisciplinaritate. În esență, această evoluție reflectă o transformare profundă în gândirea academică și științifică, recunoscând atât provocările acesteia, cât și oportunitățile sale neprețuite în epoca contemporană.

În acest cadru, este oferită o perspectivă introductivă asupra evoluției gândirii și a creării de cunoștințe, de la specializarea disciplinară la transdisciplinaritate. Cu toate acestea, există elemente critice care trebuie luate în considerare într-un cadru epistemologic. Pentru început, este important de menționat că clasificarea clară a acestor abordări (disciplinară, multidisciplinară, pluridisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară) poate fi înșelătoare. În practică, aceste metode nu sunt etanșe și se amestecă în moduri care estompează granițele, punând sub semnul întrebării utilitatea acestor concepții.

Totuși, accentuarea transdisciplinarității ca punct final pe această cale evolutivă ar putea duce la iluzia unui scop dezirabil spre care ar trebui îndreptată acțiunea. Cu toate acestea, transdisciplinaritatea, ca orice altă metodă, are limitări și dificultăți. Capacitatea de a transcende disciplinele nu implică automat soluții mai eficiente sau mai complete.

Conceptul de transdisciplinaritate pledează pentru unitatea cunoașterii, dar complexitatea realității face ca atât o viziune unificată, cât și una hiperspecializată să fie insuficiente. În loc să căutăm o singură unitate, este valoros să recunoaștem și să respectăm diversitatea și pluralitatea cunoașterii. Tensiunea dintre o abordare holistică și hiperspecializare este esențială în construirea cunoașterii.

Ambele abordări au merite: hiperspecializarea duce la descoperiri profunde, în timp ce holismul dezvăluie interconexiuni între fenomene. În loc să favorizeze una față de cealaltă, scopul este de a realiza un echilibru și o interacțiune dinamică între ele.

Rezistența instituțională la abordările interdisciplinare indică necesitatea reformării structurilor academice, educaționale și științifice pentru a reflecta modul în care societatea influențează construirea cunoașterii. Deși evoluția gândirii științifice este înțeleasă, este crucial să examinăm critic fundamentele și limitele acesteia, adaptând constant metodele la provocările actuale.

Este important să evidențiem punctele de convergență dintre complexitate și o perspectivă transdisciplinară, unde pot fi identificate aspecte comune atunci când se discută despre înțelegerea fenomenelor și sistemelor complexe. Aceste aspecte pot fi considerate principii, cum ar fi:

- a. Autoorganizarea se manifestă în sisteme complexe, demonstrând modul în care diferite domenii ale cunoașterii pot interacționa pentru a forma noi modele și structuri.
- b. Emergența subliniază faptul că întregul este mai mare decât suma părților sale. Acest concept evidențiază necesitatea unei viziuni transdisciplinare, deoarece proprietățile emergente nu pot fi înțelese printr-un singur domeniu disciplinar.
- c. Adaptarea demonstrează capacitatea transdisciplinarității de a evolua în funcție de context, abordând problemele din perspective diverse.
- d. Variabilitatea recunoaște că instabilitatea și imprevizibilitatea sunt caracteristici ale fenomenelor complexe. O perspectivă transdisciplinară combină instrumente din diferite discipline pentru a înțelege aceste sisteme. (e) Rețelele reflectă esența transdisciplinarității: o interconectare a disciplinelor care se susțin reciproc.
- e. Dinamica neliniară prezintă provocări care necesită o abordare transdisciplinară, deoarece complexitatea inerentă a sistemelor neliniare depășește înțelegerea unei singure discipline.
- f. Interdisciplinaritatea pune accentul pe colaborarea dintre discipline, dar transdisciplinaritatea integrează și îmbină diferite domenii într-un cadru unificat. Aceste elemente ilustrează relevanța transdisciplinarității în cercetare și ar fi importante pentru educație în înțelegerea fenomenelor complexe într-o lume interconectată.

În acest moment, este important de menționat că cele de mai sus se bazează pe lucrările lui Morin (2006), care descrie o metodă pentru complexitate care diferă de metoda tradițională și este una dintre contribuțiile și precedentele pentru înțelegerea transdisciplinarității. În concluzie, este esențial să se prezinte principiile de bază ale gândirii din această perspectivă (complexitate), deoarece acestea sunt noțiunile și semnificațiile care sunt articulate în cadrul discursului transdisciplinarității.

Șapte principii de bază ale gândirii complexe în Mejía Ríos și colab. (2023, p. 19):

- a. Sistemic și organo-rațional Acesta cuprinde conexiunea stabilită în cunoașterea părților în raport cu înțelegerea întregului.
- b. Holografic Se observă că fragmentele sunt în întreg, iar întregul este în fiecare fragment, ca și cum ar fi un fragment.
- c. Retroactiv Se susține că rădăcinile și consecințele lor se influențează reciproc.
- d. Recursiv Aceste principii își propun să depășească ideea de control și reglare, deoarece autoproducerea și autoorganizarea cunoașterii fac parte din ecuație.
- e. Autonomie și dependență Aceasta articulează, ca o nouă dialectică, prezența și interconectarea dintre ceea ce ar fi libertate și subordonare.
- f. Dialogic: Rolul a ceea ce era anterior incompatibil ca sursă potențială de explicație este revendicat ca fiind complementar.
- g. Introducere retrospectivă: Se evidențiază importanța legării și recunoașterii faptului că incertitudinea este atât o condiție, cât și un context în dezvoltarea cunoașterii.

Cele de mai sus sunt încadrate în perspectiva complexității, ca un preludiu al cercetării integrative, care presupune transdisciplinaritatea ca fundament, deoarece se concentrează pe sisteme și probleme mai degrabă decât pe o singură soluție.

Din această perspectivă, cercetarea integrativă este propusă pentru a analiza și înțelege o diversitate de probleme, obiecte și fenomene care fac parte din discontinuitatea și timpul disruptiv asumate din punctul de vedere al complexității, prin utilizarea unor tehnici și abordări multi-, inter-, pluri- și transdisciplinare. O înțelegere profundă și cuprinzătoare a fenomenului (fenomenelor) în cauză poate fi obținută prin combinarea diferitelor perspective și tehnici. Pe lângă cele de mai sus și în conformitate cu ceea ce s-a discutat, există, de exemplu, propunerea lui Santos (2009) ca un curent critic al epistemologiei tradiționale occidentale (Merçon, 2022), care urmărește să dea glas și valoare formelor de cunoaștere și înțelepciune ale popoarelor din Sudul Global, cum ar fi America Latină. Acest lucru este deosebit de important deoarece o datorie față de epistemologia tradițională occidentală a devenit evidentă, potrivit autorului portughez, deoarece cunoașterea și înțelepciunea acestor popoare au fost sistematic excluse și devalorizate din cauza limitelor unei perspective

disciplinare părtinitoare. Prin contribuțiile sale, acest gânditor urmărește să construiască o nouă epistemologie cu principii de gândire complexă și elemente de transdisciplinaritate.

Principalele obstacole în calea adoptării transdisciplinarității, ca și în cazurile anterioare, includ rezistența înrădăcinată în practicile academice convenționale, lipsa unei schimbări radicale în modul în care sunt conceptualizate cunoașterea și știința, necesitatea unei provocări epistemologice profunde la adresa retoricii disciplinare tradiționale și dificultatea de a găsi fundamentele pe care se construiește o nouă paradigmă a producției de cunoaștere. În acest sens, există o lipsă de impuls intelectual capabil să confrunte și să depășească aceste provocări într-un mod calitativ (Lanz, 2010).

Interesul pentru construirea conceptelor dintr-o perspectivă transdisciplinară a crescut în cadrul comunității academice (Peñuela Velásquez, 2005).

Principalul motiv pentru care această metodă este apreciată este capacitatea sa de a crea soluții integrate care abordează probleme complexe. Transdisciplinaritatea este considerată o modalitate de a depăși limitele disciplinelor individuale și, prin urmare, o modalitate de a aborda problemele interconectate cu care se confruntă societatea contemporană (Paoli Bolio, 2019).

Pe baza punctelor ridicate în secțiunea 3 a acestui text și a lucrărilor autorilor (Max-Neef, 2005; Maldonado, 2014; Gell-Mann, 1995; Morin, 1998; Prigogine, 1997; Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2006; Klein, 2010), este important să se ia în considerare următoarele aspecte atunci când se reflectă asupra acestor puncte:

- a. Transdisciplinaritatea apare din necesitatea de a depăși barierele disciplinare pentru a aborda problemele sociale, economice, culturale și de mediu contemporane, care sunt din ce în ce mai complexe și interconectate.
- b. Această abordare se situează în paradigma complexității și promovează o viziune integrată și holistică asupra realității, care poate încorpora mai multe niveluri, dimensiuni și perspective.
- c. Transdisciplinaritatea se referă nu numai la interacțiunea dintre discipline, ci și la integrarea acestor discipline într-un întreg coerent. Acest lucru se realizează printr-un proces de dialog și cooperare între diverși actori și sisteme de cunoaștere, inclusiv cadre universitare din diverse discipline, părți interesate din industrie, guvern și societate civilă.
- d. Există mai multe dificultăți în implementarea transdisciplinarității, cum ar fi necesitatea de a crea noi metode și abordări pentru a gestiona complexitatea, rezistența din partea instituțiilor academice tradiționale, lipsa unui limbaj comun între discipline și necesitatea de a instrui profesioniști pentru a lucra eficient într-un context transdisciplinar.

Pentru a trece la o perspectivă transdisciplinară, este esențial să recunoaștem limitele cunoștințelor actuale și să încurajăm reforma cunoștințelor și „poliglotismul” științific, care este definit ca abilitatea de a înțelege și aplica cunoștințe din diverse discipline.

(e) Este important să promovăm procese transformative care pot schimba cursul umanității și pot atenua efectele actualei crize politice. În termeni transdisciplinari, realitatea este discontinuă, este în continuă creare și este supusă contradicțiilor. Aceasta înseamnă că este necesar să se ia în considerare perspective diverse și să se pună la îndoială certitudinile stabilite anterior.

(f) Transdisciplinaritatea este o abordare etică ce evită să ofere o înțelegere definitivă a realității. Aceasta decurge din ideea că orice definiție va ignora inevitabil anumite variabile și factori.

Transdisciplinaritatea implică o revizuire profundă a canoanelor care au dus la proliferarea disciplinelor și la deconstrucția protoalelor și categoriilor care au perpetuat structurile de putere. Aceasta duce la o reconfigurare a cunoașterii dintr-o perspectivă transdisciplinară.

Cu toate acestea, atunci când se explorează concepte care transcend granițele disciplinare, pot apărea provocări care este esențial să fie examinate critic. O astfel de provocare este potențiala alterare a fundamentelor și tehnicilor științifice. După cum subliniază Alan Sokal și Jean Bricmont în lucrarea lor, *Imposturi intelectuale* (Intellectual Impostures) (1999), acestea pot fi interpretate greșit sau utilizate greșit atunci când se dezvoltă idei care depășesc disciplinele. Este esențial să se respecte liniile directoare epistemologice pentru a asigura soliditatea și precizia conceptelor transdisciplinare. Un aspect cheie al acestui fapt este fundamentarea acestor noțiuni în rigoare și metoda științifică,

prevenind trivializarea sau aplicarea greșită a acestora (Sokal și Bricmont, 1999). În plus, este necesar să se stabilească strategii pentru o înțelegere profundă și detaliată a disciplinelor interconectate, precum și să se acorde atenție evitării distorsiunii sau utilizării necorespunzătoare a principiilor și metodelor științifice și să se asigure integritatea conceptuală. În acest fel, rigoarea conceptelor este, ca să spunem așa, validată, iar riscul de neînțelegeri sau distorsiuni conceptuale este redus.

De asemenea, conceptele transdisciplinare trebuie să se bazeze pe dovezi empirice solide și actualizate, supuse unei examinări și revizuirii continue de către experți pentru a le determina relevanța și validitatea. Este imperativ să se încurajeze colaborarea și schimbul interdisciplinar. Metodologiile transdisciplinare adoptă adesea cercetarea-acțiune participativă, integrând comunitatea în cicluri continue de generare și validare a cunoștințelor, consolidând autenticitatea și recunoașterea acestora.

Pentru a oferi un ghid coerent pentru cercetările viitoare, se propun următoarele principii transdisciplinare:

(a) Integrarea cunoștințelor: Aceasta depășește simpla acumulare de informații. Implică un efort concertat de a amalgama cunoștințe din diferite discipline, promovând colaborarea și dialogul activ între diverse domenii de studiu și luând în considerare și perspectivele extra-academice.

(b) Flexibilitate metodologică: Nu toate problemele se potrivesc metodelor prestabilite.

Capacitatea de a modifica, adapta sau dezvolta noi instrumente metodologice în funcție de unicitatea problemei este vitală pentru abordarea unor probleme noi sau neobișnuite.

(c) Revizuire epistemologică: O analiză introspectivă care pune sub semnul întrebării și deconstruiește fundamentele cunoașterii. Această abordare nu numai că recunoaște, dar și evaluează critic modul în care paradigmele teoretice pot colora sau influența înțelegerea și abordarea fenomenelor.

(d) Formularea complexă a problemelor: În loc să simplifice sau să fragmenteze problemele pentru a le face inteligibile, acest principiu pune accentul pe recunoașterea și prezentarea complexității intrinseci și multifacetate a fenomenelor investigate.

(e) Compoziția diversă a echipei de cercetare: O multitudine de perspective poate fi forța motrice din spatele inovației științifice. Promovarea echipelor cu diversitate disciplinară și experiențială poate duce la soluții holistice și adaptive.

(f) Specificitate metodologică: Deși poate părea redundantă din punct de vedere al flexibilității, specificitatea subliniază faptul că abordarea adoptată trebuie să fie inerent adecvată și adaptată problemei sau fenomenului în cauză.

Acest cadru de principii își propune să fie piatra de temelie a cercetării transdisciplinare, asigurând o abordare atât cuprinzătoare, cât și executată meticulos, de la formularea inițială a problemei până la fazele de evaluare și revizuire. Este un apel către comunitatea științifică de a adopta o abordare integrativă și reflexivă în era contemporană a cercetării.

Pentru a asigura o reprezentare cuprinzătoare și multifacetată a problemei în cauză, se propune adoptarea principiilor transdisciplinare în designul cercetării. Această abordare subliniază necesitatea de a forma echipe de cercetare care combină expertiza diverselor discipline academice cu contribuțiile importante ale participanților non-academici. Procedând astfel, se urmărește obținerea unei perspective cuprinzătoare și echilibrate asupra problemei, conducând la crearea de soluții care transcend silozurile disciplinare tradiționale.

Transdisciplinaritatea se manifestă prin flexibilitatea și adaptabilitatea sa metodologică în timpul fazei de implementare. Cu ajutorul acestei abordări, cercetătorii pot modifica, îmbunătăți sau chiar crea metodologii complet noi, adaptate caracteristicilor și nuanțelor specifice ale problemei în cauză.

Adaptabilitatea acestei metodologii are ca rezultat intervenții precise și contextualizate, maximizând eficacitatea acesteia.

Educația și cercetarea socială la răscrucea dintre transdisciplinaritate și filosofie: modelând gânditorii viitorului.

În domeniul vast al educației contemporane, apar dezbatere cruciale despre cum să se proiecteze, să se configureze și să se transmită cunoștințele. Educatorii recunosc că predarea nu se limitează la transmiterea cunoștințelor. Este un proces complex bazat pe modul în care oamenii percep realitatea, viziunea lor asupra lumii și modul în care interacționează cu mediul lor în continuă schimbare și îl înțeleg. Limbajul, esențial pentru comunicare, joacă un rol fundamental în educație.

La intersecția dintre educație și transdisciplinaritate, rolul limbajului și al comunicării este fundamental. În cadrul gândirii complexe și al perspectivei transdisciplinare, metafora, așa cum este menționată la punctul 5 al acestui articol, apare ca un instrument relevant care acționează ca o punte între concepte din diferite discipline. Cu toate acestea, în contextul educațional, este crucial să fie utilizată cu discernământ pentru a asigura o interpretare contextualizată și a evita neînțelegerile, având în vedere capacitatea sa de a conecta și de a lărgi orizonturile de înțelegere pe diverse teme.

În conformitate cu cele de mai sus, educația nu acționează doar ca un vehicul pentru transmiterea datelor sau faptelor, ci modelează și modul în care aceste date sunt conceptualizate și înțelese. Discuțiile filosofice centrate pe perspective precum scepticismul, raționalismul și empirismul, printre altele, dobândesc o semnificație deosebită în domeniul educațional, deoarece aceste reflecții contestă convenționalul și aprofundează ideile despre esența adevărului, interpretarea realității și modul în care acestea pot fi încorporate în programele de predare.

În cadrul acestei panorame, transdisciplinaritatea apare ca o viziune catalitică pentru reînnoirea educațională [2, p. 229]. Această abordare urmărește să integreze disciplinele într-un context unificat, mai degrabă decât să le grupeze pur și simplu în categorii. Transdisciplinaritatea în educație implică o combinație cuprinzătoare de concepte, abilități și abordări, depășind simplul transfer de cunoștințe. Scopul nu este doar de a crea condiții și de a educa în domenii specifice, ci și de a înțelege modul în care aceste domenii se raportează, interacționează și se influențează reciproc.

Prin promovarea transdisciplinarității în educație, se consideră ca studenții dezvoltă o viziune integrată și mai amplă asupra lumii, atât din perspectivă pedagogică, cât și andragogică. Acești studenți nu numai că vor stăpâni competențele specifice domeniului lor, dar le vor contextualiza, vor demonstra adaptabilitate și vor colabora cu specialiști din diverse discipline pentru a aborda provocări complexe. Predarea transdisciplinară depășește simpla colectare de date; se concentrează pe dezvoltarea flexibilității, a gândirii critice și a colaborării. Cu toate acestea, adoptarea unei abordări transdisciplinare prezintă provocări. Sunt necesare restructurarea curriculumului, o formare adecvată a profesorilor și resurse care să susțină această învățare holistică. În plus, trebuie luate în considerare dinamica clasei și diversitatea stilurilor de învățare ale elevilor.

Transdisciplinaritatea, așa cum se poate deduce, apare ca un răspuns fundamental la divizarea cunoștințelor care caracterizează abordările disciplinare convenționale. Din perspectiva gândirii sistemice complexe, această abordare este prezentată nu doar ca o strategie metodologică, ci și ca o necesitate epistemologică pentru abordarea rețelei complexe a fenomenelor sociale contemporane. Prin adoptarea acestei perspective, cercetarea socială este îmbogățită prin încorporarea unei varietăți de abordări analitice și metodologice, permițând o explorare profundă și nuanțată a realităților sociale din ce în ce mai interconectate. În acest sens, transdisciplinaritatea facilitează dialogul între discipline și sporește înțelegerea unor fenomene precum excluziunea socială, efectele activității umane asupra mediului și mișcările migratorii globale.

Adoptarea unei poziții transdisciplinare în cercetarea socială implică recunoașterea limitelor abordărilor unidisciplinare în fața complexității problemelor actuale din perspectiva gândirii sistemice complexe. Aceasta implică dorința de a integra cunoștințe și tehnici din diverse discipline, cu scopul de a depăși obstacolele epistemologice convenționale. În această abordare, cercetătorii trebuie să aibă o dispoziție către învățarea continuă și colaborarea interdisciplinară, care sunt esențiale pentru crearea de soluții inovatoare și eficiente la provocările sociale emergente.

Bibliografie:

1. BASARAB, N. Transdisciplinaritatea. Iași: Editura Polirom, 1999.
2. FLORES CH. A. Atitudini transdisciplinare ale profesorilor și realizările educaționale în învățământul secundar. REXE - Revista de Studii și Experiențe în Educație, 21(45), 2022.
3. KLEIN, J. T. et alii. O taxonomie a interdisciplinarității. În Manualul Oxford de Interdisciplinaritate: O. U. Press (traducere), 2010.
4. LUENGO G. E. Spre sinteza cunoașterii. Interdisciplinaritate, transdisciplinaritate și complexitate. Espiral Estudios Sobre Estado Y Sociedad, 28(80), 2021. [Links]
5. NICOLESCU, B. Transdisciplinaritatea: Manifest. Edițiile Du Rocher, 1996. [Links]
6. PETRESCU, P., POP, V. Transdisciplinaritatea- o nouă abordare a situațiilor de învățare. București: EDP, R.A., 2007.
7. SÂMIHĂIAN, Florentina. O didactică a limbii și literaturii române. București: ART, 2014.

CZU: 796.01:316.47

PROVOCĂRI CONTEMPORANE ÎN COMUNICAREA ANTRENOR-SPORTIV

Bardier Adelina,

asistent universitar,

Institutul de Educație Fizică și Sport al USM,

Chișinău, Republica Moldova

e-mail: lepordaadelina@yahoo.com

orcid id: 0009-0005-0072-7642

Abstract. In contemporary sport, communication between the coach and athlete is a major determinant of performance, psychological climate, and athletes' personal development. Social, technological, and cultural transformations in recent decades have profoundly changed the dynamics of this relationship, generating new communication difficulties. This article aims to systematically analyze the main contemporary challenges in coach–athlete communication, starting from the theoretical foundations of communication and sports psychology. The influences of generational differences, performance pressure, cultural diversity, use of technology, and the level of the coach's psychopedagogical skills are discussed. Finally, directions for optimizing communication are proposed, with an emphasis on adaptability, empathy, and professionalism.

Keywords: sports communication, coach–athlete relationship, contemporary challenges, sports psychology, sports leadership.

Introducere: Sportul modern se caracterizează printr-un grad ridicat de profesionalizare, competiție intensă și expunere mediatică, factori care influențează în mod direct relația dintre antrenor și sportiv. Conform lui Weinberg și Gould (2019), performanța sportivă este rezultatul interacțiunii dintre factorii fizici, psihologici și sociali, comunicarea reprezentând liantul dintre aceste dimensiuni.

Dacă în trecut autoritatea antrenorului era rar pusă sub semnul întrebării, în prezent sportivul este perceput tot mai mult ca un partener activ în procesul de pregătire (Martens, 2012). În acest context, comunicarea devine un instrument esențial de management al performanței și al relațiilor interpersonale. O comunicare deficitară poate conduce la conflicte, demotivare, stres psihologic și scăderea randamentului sportiv (Cotterill, 2013). Astfel, analiza dificultăților contemporane în comunicarea antrenor–sportiv este necesară pentru înțelegerea provocărilor actuale și pentru optimizarea practicilor de antrenament.

Scopul cercetării este de a analiza, din perspectivă teoretică, principalele provocări contemporane în comunicarea dintre antrenor și sportiv, prin valorificarea literaturii de specialitate din domeniul psihologiei sportului și al științelor sportului, în vederea evidențierii impactului acestora asupra relației interpersonale și performanței sportive.

Obiectivele cercetării: Pentru realizarea scopului propus, cercetarea urmărește îndeplinirea următoarelor obiective:

1. Clarificarea conceptului de comunicare antrenor–sportiv în contextul sportului contemporan;
2. Analizarea relației antrenor–sportiv din perspectivă psihologică și pedagogică;
3. Identificarea și descrierea principalelor provocări contemporane în procesul de comunicare antrenor–sportiv;
4. Evidențierea factorilor care influențează negativ comunicarea dintre antrenor și sportiv;
5. Analizarea consecințelor dificultăților de comunicare asupra motivației, stării emoționale și performanței sportivilor;
6. Formularea unor direcții teoretice de optimizare a comunicării antrenor–sportiv, adaptate cerințelor sportului modern.

Metodele cercetării: Cercetarea are un caracter teoretic, fiind realizată prin utilizarea următoarelor metode:

1. Metoda documentării bibliografice: Această metodă a constat în studierea și analiza literaturii de specialitate naționale și internaționale, cu scopul fundamentării teoretice a temei de cercetare. Au fost analizate cărți, articole științifice și studii relevante privind comunicarea, psihologia sportului și relația antrenor–sportiv.
2. Metoda analizei și sintezei: A fost utilizată pentru selectarea, interpretarea și sistematizarea informațiilor obținute din literatura de specialitate, contribuind la evidențierea ideilor esențiale și a concluziilor teoretice.
3. Metoda comparației: Această metodă a permis compararea diferitelor perspective teoretice asupra comunicării antrenor–sportiv, precum și analiza diferențelor dintre abordările tradiționale și cele contemporane.
4. Metoda interpretării teoretice: A fost utilizată pentru corelarea conceptelor și teoriilor existente cu realitățile actuale ale mediului sportiv, facilitând formularea unor concluzii și direcții de optimizare a comunicării.

1. Fundamente teoretice ale comunicării antrenor–sportiv

1.1. Definirea comunicării în context sportiv: Comunicarea reprezintă un proces complex de transmitere, recepționare și interpretare a mesajelor, incluzând componente verbale, nonverbale și paraverbale (Weinberg & Gould, 2019). În sport, comunicarea antrenor–sportiv are rol informativ, formativ, motivațional și relațional (Martens, 2012).

Epuran și Holdevici (1980) subliniază faptul că mesajele transmise de antrenor influențează nu doar comportamentul sportivului, ci și structura sa afectiv-motivațională, contribuind la formarea atitudinilor, valorilor și conduitei sportive. Comunicarea nu se limitează la transmiterea instrucțiunilor tehnico-tactice, ci include feedback-ul, susținerea emoțională, reglarea comportamentală și consolidarea încrederii reciproce.

1.2. Relația antrenor–sportiv: Relația antrenor–sportiv este definită ca o interacțiune dinamică bazată pe încredere, respect, angajament și cooperare (Jowett & Lavalley, 2007). Calitatea acestei relații influențează direct eficiența comunicării și performanța sportivă.

Roșca (2010) evidențiază faptul că procesul de comunicare antrenor–sportiv reprezintă fundamentul managementului resurselor umane în sport, fiind un element esențial al conducerii moderne. O relație funcțională presupune adaptarea stilului de comunicare la particularitățile individuale ale sportivului și la contextul competițional.

2. Provocări contemporane în comunicarea antrenor–sportiv

2.1. Diferențele generaționale și schimbarea valorilor: Una dintre cele mai frecvente provocări și dificultăți contemporane este reprezentată de diferențele generaționale dintre antrenori și sportivi. Sportivii tineri sunt caracterizați prin nevoia de feedback constant, autonomie și comunicare deschisă (Weinberg & Gould, 2019).

În contrast, mulți antrenori utilizează încă un stil autoritar, centrat pe comandă și control, specific modelelor tradiționale de leadership sportiv (Martens, 2012). Această discrepanță poate genera percepții negative, lipsă de motivație și scăderea implicării sportivilor.

2.2. *Presiunea performanței și stresul competițional*: Sportul de performanță este puternic influențat de presiunea rezultatelor, a sponsorilor și a mass-mediei. Conform lui Horn (2015), stresul competițional afectează semnificativ calitatea comunicării interpersonale. Mesajele transmise într-un climat tensionat pot fi percepute ca agresive sau critice, chiar dacă intenția antrenorului este constructivă (Cotterill, 2013). Această situație favorizează apariția anxietății, a fricii de eșec și a blocajelor psihologice.

2.3. *Diversitatea culturală și socială*: Globalizarea sportului a condus la formarea echipelor multiculturale. Diferențele de limbaj, valori și norme sociale pot constitui bariere semnificative în comunicare (Jowett & Lavalley, 2007). Roșca (2010) arată că lipsa competențelor interculturale ale antrenorului poate afecta înțelegerea mesajelor și relația de încredere, generând conflicte și scăderea coeziunii echipei.

2.4. *Impactul tehnologiei asupra comunicării*: Utilizarea tehnologiei (analiza video, aplicații digitale, platforme online) a schimbat profund modul de comunicare în sport. Deși facilitează accesul la informație, aceasta poate reduce interacțiunea directă și dimensiunea empatică a relației (Cotterill, 2013). Pop (2014) subliniază că reducerea comunicării față în față poate conduce la distanțare relațională și interpretări eronate ale mesajelor.

2.5. *Deficiențe în formarea psihopedagogică a antrenorilor*: Un număr semnificativ de antrenori beneficiază de o pregătire solidă din punct de vedere tehnic, dar insuficientă în domeniul comunicării și al psihologiei sportului (Epuran & Holdevici, 1980). Grigoriu, Voinea și Dominteanu (2024) evidențiază faptul că stilul comportamental al antrenorului influențează direct relația cu sportivul și rezultatele sportive, subliniind necesitatea profesionalizării competențelor comunicaționale.

3. *Consecințele provocărilor și dificultăților de comunicare*
Dificultățile în comunicarea antrenor-sportiv pot avea efecte negative multiple: scăderea motivației, creșterea anxietății, conflicte interpersonale, epuizare psihică și chiar abandon sportiv (Horn, 2015; Weinberg & Gould, 2019). Pe termen lung, acestea afectează nu doar performanța individuală, ci și climatul organizațional, imaginea clubului și dezvoltarea durabilă a sportivilor (Roșca, 2010).

4. *Strategii de optimizare a comunicării antrenor-sportiv*
Optimizarea comunicării dintre antrenor și sportiv constituie o condiție esențială pentru creșterea performanței și pentru menținerea unui climat psihologic pozitiv în sportul contemporan. Literatura de specialitate evidențiază faptul că eficiența comunicării depinde atât de competențele antrenorului, cât și de calitatea relației interpersonale stabilite cu sportivul (Weinberg & Gould, 2019).

4. 1. *Dezvoltarea competențelor de comunicare ale antrenorului*: Formarea continuă a antrenorilor în domeniul comunicării și al psihologiei sportului reprezintă o strategie fundamentală. Antrenorii care dețin abilități de ascultare activă, empatie și claritate în exprimare reușesc să construiască relații bazate pe încredere și respect reciproc (Martens, 2012). Totodată, competențele comunicaționale ale antrenorului influențează direct nivelul de motivație și implicare al sportivilor (Horn, 2015).

4. 2. *Adaptarea stilului de comunicare la particularitățile sportivului*: Comunicarea eficientă presupune adaptarea mesajelor la vârsta, nivelul de experiență și personalitatea sportivului. Jowett și Lavalley (2007) subliniază faptul că individualizarea comunicării contribuie la consolidarea relației antrenor-sportiv și la creșterea angajamentului reciproc. Lipsa acestei adaptări poate conduce la percepții negative și la diminuarea coeziunii relaționale.

4. 3. *Promovarea comunicării bidirecționale*: În sportul contemporan, comunicarea unidirecțională, bazată exclusiv pe autoritate, este din ce în ce mai puțin eficientă. Roșca (2010) evidențiază importanța dialogului și a feedback-ului reciproc în managementul resurselor umane din sport. Comunicarea bidirecțională permite sportivilor să își exprime opiniile și emoțiile, contribuind la responsabilizarea acestora și la prevenirea conflictelor.

4. 4. *Utilizarea feedback-ului constructiv*: Feedback-ul reprezintă un instrument esențial în procesul de instruire sportivă. Conform lui Martens (2012), feedback-ul eficient trebuie să fie specific, orientat spre soluții și să pună accent pe progres, nu doar pe erori. Echilibrarea feedback-ului corectiv cu cel pozitiv favorizează dezvoltarea încrederii în sine și a motivației sportivului (Weinberg & Gould, 2019).

4. 5. *Gestionarea emoțiilor și a stresului competițional*: Antrenorul joacă un rol important în reglarea emoțională a sportivului, în special în contexte de presiune competițională. Epuran și Holdevici (1980) subliniază faptul că o comunicare calmă și susținătoare contribuie la reducerea anxietății și la menținerea echilibrului psihic. Dezvoltarea inteligenței emoționale a antrenorului reprezintă o strategie esențială în acest sens.

4. 6. *Optimizarea comunicării nonverbale*: Comunicarea nonverbală completează mesajul verbal și influențează semnificativ percepția sportivului asupra intențiilor antrenorului. Pop (2014) evidențiază rolul gesturilor, mimicii și posturii în consolidarea mesajului comunicațional. Coerența dintre comunicarea verbală și cea nonverbală contribuie la crearea unui climat de siguranță și încredere.

4. 7. *Crearea unui climat comunicațional pozitiv*: Un climat comunicațional pozitiv este caracterizat de respect, sprijin și siguranță psihologică. Conform lui Cotterill (2013), un astfel de climat favorizează coeziunea echipei și creșterea performanței. De asemenea, studiile recente arată că relația pozitivă antrenor-sportiv influențează direct rezultatele sportive (Grigoriu, Voinea & Dominteanu, 2024).

În concluzie:

Comunicarea antrenor-sportiv reprezintă un pilon fundamental al sportului contemporan. Provocările și dificultățile actuale reflectă complexitatea mediului sportiv modern și necesitatea profesionalizării rolului antrenorului. Abordarea acestor dificultăți prin formare psihopedagogică, adaptabilitate și empatie contribuie nu doar la creșterea performanței sportive, ci și la dezvoltarea armonioasă a personalității sportivilor (Weinberg & Gould, 2019).

Bibliografie:

1. Albu, A. (1999). Psihomotricitatea. Editura Spiru Haret.
2. Cotterill, S. T. (2013). Team psychology in sports: Theory and practice. Routledge.
3. Epuran, M., & Holdevici, I. (1980). Compendiu de psihologie pentru antrenor. Editura Sport-Turism.
4. Grigoriu, C., Voinea, A., & Dominteanu, T. (2024). Coaching behavior, coach-athlete relationship, and sports results. *Marathon*, 16(1), pp. 55–66.
5. Horn, T. S. (2015). *Advances in sport psychology* (4th ed.). Human Kinetics.
6. Jowett, S., & Lavallee, D. (2007). *Social psychology in sport*. Human Kinetics.
7. Martens, R. (2012). *Successful coaching* (4th ed.). Human Kinetics.
8. Pop, C. (2014). Communicating in sport groups and teams. *Marathon Sport Journal*, 6 (2), pp. 45–52.
9. Roșca, V. (2010). The coach-athlete communication process: Towards a better human resources management in sport. *Management Research and Practice*, 2(3), pp. 275–283.
10. Weinberg, R. S., & Gould, D. (2019). *Foundations of sport and exercise psychology* (7th ed.). Human Kinetics.



UDK 37.01:004.8

EDUCATION, CULTURE AND SOCIAL RESPONSIBILITY: CURRENT PEDAGOGICAL APPROACHES AND TRAINING PRACTICES IN THE SOCIETY OF COMPLEXITY

Barone Sabrina Lucilla

PhD Student – Pegaso Telematic University - Naples, Italy

IUL Telematic University - Florence, Italy

e-mail: sabrinallucilla.barone@unipegaso.it – s.barone@iuline.it

orcid id: 0009-0009-4913-2649

Abstract. In complex societies, the transformation of the ways of producing and sharing knowledge, accelerated by digitisation and the spread of artificial intelligence, necessitates rethinking the meaning of the educational experience and the criteria for qualifying educational innovation. Taking complexity as an interpretative category, the paper proposes a theoretical-critical reflection on the nexus among education, culture, and social responsibility, discussing how current pedagogical approaches and innovative training practices can support agency, critical thinking, and democratic participation. The work integrates, in a descriptive-interpretative key, the results of a questionnaire administered to European university students (N = 79) and, in particular, the items related to artificial intelligence (Likert scale 1-5), highlighting a tension between the widespread use of AI tools and the demand for ethical-educational guidance. The analysis places this evidence within international and European frameworks on AI in education and discusses implications for higher education institutions, recalling the need for culturally grounded and socially responsible innovation.

Keywords: Agency, Educational Practices, Educational Intentionality, AI, Higher Education.

Introduction

The social, cultural, and technological transformations underway in contemporary societies pose decisive questions about the meaning and purpose of education in current educational contexts. The growing interdependence of phenomena, the plurality of cultural references, and the hybridisation of living and digital environments make the educational experience more exposed to uncertainty and complexity, requiring interpretative categories capable of holding together knowledge, culture, and responsibility. In this perspective, complexity is not a simple background, but a criterion for rethinking the organisation of knowledge and the formation of judgment [1, 2].

The international literature emphasises that educational innovation acquires formative value when a clear cultural intentionality orients it: it does not coincide with the adoption of tools or technologies, but with the quality of experience that allows subjects to attribute meaning, develop critical thinking and participate in democratic life [5; 6; 7]. This orientation is particularly relevant in the university environment, where the spread of digital tools and artificial intelligence systems affects practices of study, evaluation and construction of knowledge [8].

In light of these considerations, the paper proposes a theoretical-critical reflection on the relationship among education, culture, and social responsibility, with particular attention to current pedagogical approaches and innovative training practices.

Alongside the conceptual and normative analysis, the work integrates the perceptions of European university students collected through questionnaires in a descriptive-interpretative key, using the items on artificial intelligence as contextual evidence to understand emerging tensions between the widespread use of tools and the demand for ethical-educational guidance. The aim is to offer interpretative criteria to guide an educationally significant innovation in the society of complexity.

Current pedagogical approaches in educational sciences

The pedagogical approaches that characterise the current debate in the educational sciences are developed around renewed attention to the quality of training processes, the active role of subjects in learning, and the social function of education.

In this perspective, education is understood as an intentional practice oriented towards human development, democratic participation, and the construction of shared meanings, thereby overcoming a merely transmissive conception of knowledge [5, 6].

The most recent international reflections underline that educational innovation is based on a humanistic approach that recognises education as a common good and a collective responsibility, attributing to educational institutions a central role in promoting equity, inclusion and social cohesion [9, 10].

The contemporary debate on educational approaches focuses on the quality of educational processes and their ability to respond to the cultural and social transformations that characterise complex societies.

Education is thus understood as an intentional experience of meaning construction, capable of supporting judgment and participation, beyond the transmissive logic of knowledge [5, 11].

A central element is the recognition of learners' active role and their ability to orient their own training path. The reference to agency allows us to read learning as a process that involves intentionality, responsibility and the ability to act, especially in relation to the challenges posed by complexity and uncertainty [6, 13].

In parallel, the focus on competence-oriented approaches has contributed to redefining curricula and assessment, interpreting competences as a dynamic integration of knowledge, skills and attitudes mobilised in meaningful contexts.

European frameworks emphasise the relevance of authentic and transferable learning, linked to citizenship and participation [14].

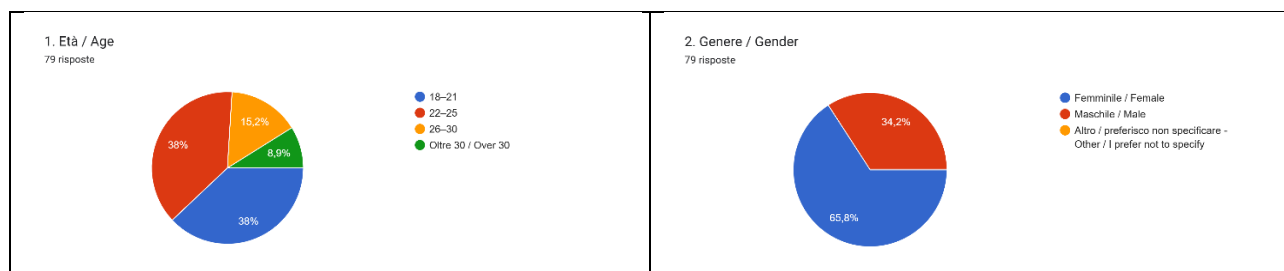
Finally, digital transformations and artificial intelligence call for specific educational responsibility: the technological dimension must be placed within explicit educational purposes, oriented towards transparency, equity and the development of critical thinking [3, 4].

Taken together, these guidelines outline reflective and socially responsible approaches, in which innovation and culture remain inseparable.

Methodology

To strengthen the theoretical argument with contextual evidence, the contribution uses data from an online questionnaire administered to European university students ("AI, Flipped Learning and Inclusion in the University").

The sample includes N = 79 respondents, mainly registered in Italy (84.8%) and Bulgaria (12.7%), with residual presences in Romania and Spain; 65.8% identify themselves as female and 34.2% as male, while the prevailing level of education is the master's degree (53.2%), followed by bachelor's degree (34.2%) and doctorate/postgraduate (12.7%) (Fig.1).



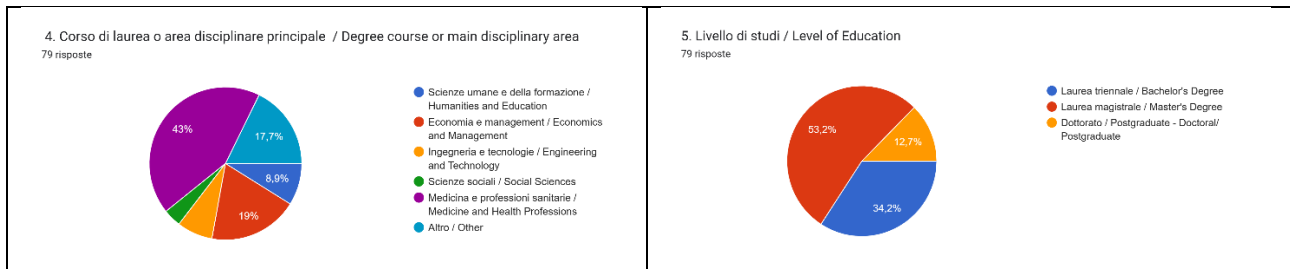


Figure 1. Sample Profile (N = 79).

The sections considered here concern exclusively (a) personal data and (b) items on artificial intelligence. For AI, 11 response items were extracted on a 5-point Likert scale (1 = minimum agreement; 5 = maximum agreement): Q21-Q27, Q35, Q38, Q40, and Q41.

The analysis is descriptive rather than inferential: the mean and standard deviation for each item were calculated, and, as a synthetic indicator of consensus, the proportion of responses in agreement (values 4–5) was computed.

Figures 1–2 report these results, used exclusively as an interpretative support for the discussion, without any claim to generalisation.

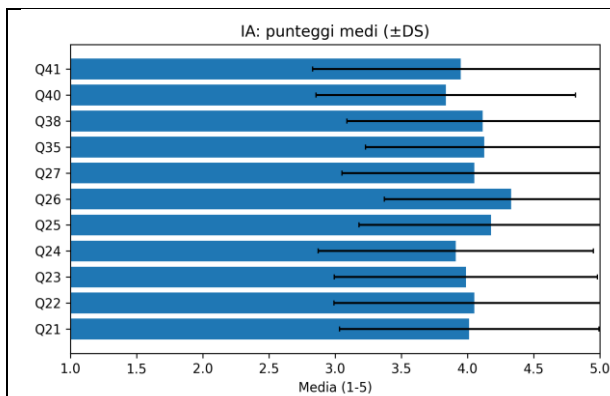


Figure 2. IA: Mean ($\pm$ SD) scores on a Likert scale (1-5).

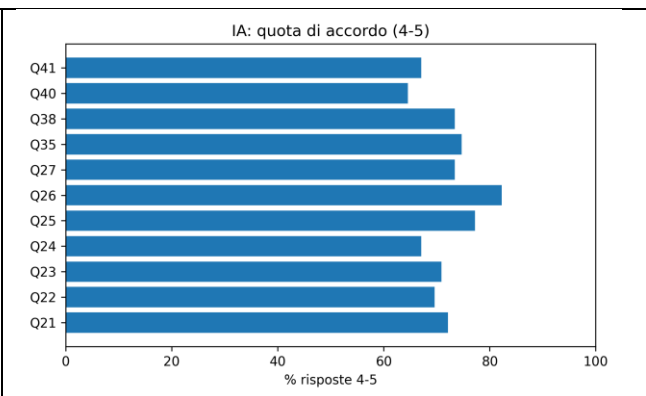


Figure 3. IA: Rate of agreement (% 4-5 responses) per item

Innovative training practices: education, culture and artificial intelligence

Innovative training practices constitute the point at which theoretical orientations and regulatory frameworks are translated into educational experience.

In the society of complexity, innovation retains formative significance when it qualifies the learning experience and supports responsibility and participation, instead of being reduced to a technical update [5, 1].

A first area concerns the design of learning environments centred on authentic tasks and culturally relevant problems.

Approaches such as project-based learning, inquiry-based learning, and communities of practice strengthen collaboration, reflexivity, and the construction of shared meanings, with favourable effects on inclusion and participation [15, 11].

In this context, the spread of artificial intelligence in university contexts requires explicit educational mediation.

The questionnaire evidence shows widespread use of AI tools and a positive evaluation of their potential, along with a marked demand for responsible training and attention to ethical implications (Fig. 4).

This data supports the idea that AI becomes an educational resource when it is integrated into practices that develop critical thinking, awareness and metacognitive skills [3; 4; 8].

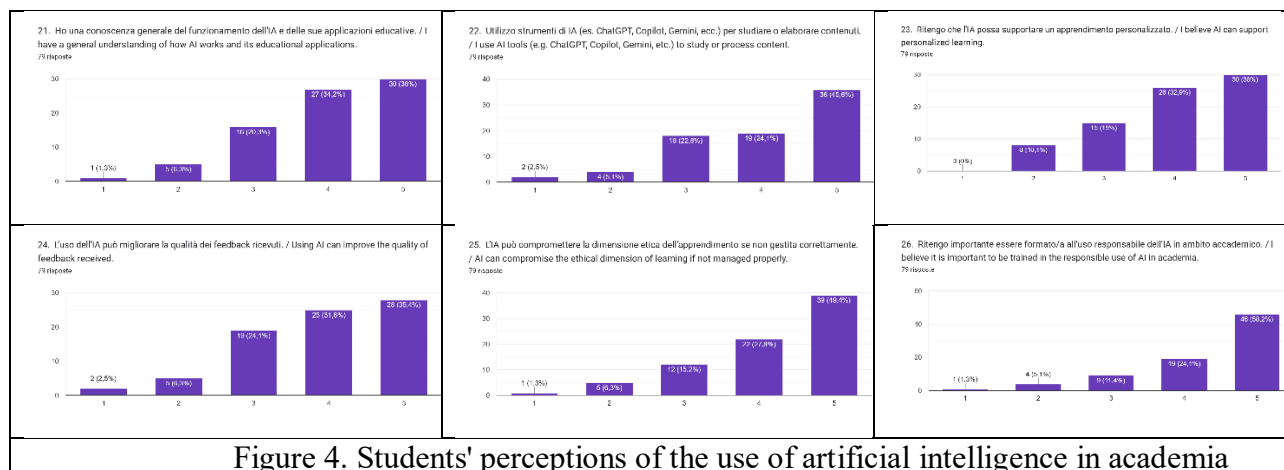


Figure 4. Students' perceptions of the use of artificial intelligence in academia

A further junction concerns evaluation. If innovation aims to support agency and responsibility, evaluation must take on a formative function, making learning processes and strategies visible and promoting self-regulation and continuous improvement [14, 13].

Discussion

The discussion recomposes the theoretical nuclei of the contribution, showing how educational innovation acquires educational value when it is oriented by cultural purposes and social responsibility, rather than reduced to mere efficiency or technical personalisation.

In contexts marked by complexity and uncertainty, innovation questions the quality of the educational experience and the ability of educational institutions to support critical judgment, agency and democratic participation [6, 1].

The descriptive evidence of the questionnaire makes visible an educational tension that runs through university education today.

On the one hand, the use of AI tools to study or process content is high (Q22: M = 4.05; 69.6% agree 4–5), and similarly high is the perception of AI's potential for personalised learning and feedback (Q23: M = 3.99; Q24: M = 3.91).

On the other hand, the ethical and formative dimensions emerge with particular force: the importance of training in responsible use reaches the highest average value (Q26: M = 4.33; 82.3% agree), while the perception of being prepared for conscious use is more contained (Q40: M = 3.84; 64.6% agree), outlining a gap between practices of use and critical-reflective maturity.

These results should not be read as straightforward individual attitudes, but as an indicator of a cultural stake: the presence of intelligent systems changes the conditions of knowledge construction and requires educating to the understanding of the devices that mediate learning, the criteria of reliability, and the ethical implications of use [4].

The European frameworks on the ethical use of AI and data in education consistently insist on the centrality of the person, transparency and professional accountability of educators [3].

In the Italian context, the Guidelines of the Ministry of Education and Merit for the introduction of AI in educational institutions (Ministerial Decree no. 166/2025) reinforce the need for an educational orientation that combines innovation and responsibility [12].

A further junction concerns evaluation: if innovation aims to support agency and critical thinking, then evaluation devices must also be consistent with these purposes, favouring formative and reflective dimensions rather than merely certifying logics [14, 13].

In summary, the data of the questionnaire and the regulatory frameworks converge in showing that AI can become an educational resource only if integrated into practices and institutions capable of orienting the educational experience in the society of complexity.

Conclusion

The paper discussed the relationship between education, culture, and social responsibility in a complex society, showing that educational innovation takes on value when it is oriented towards the

quality of the training experience and the development of critical judgment, rather than the adoption of technical solutions.

Complexity, understood as the need to recompose knowledge and to form a "well-made head", makes the educational task of organising knowledge and responsibility in uncertain contexts central [1, 2].

The descriptive evidence of the questionnaire (N = 79) reinforces this conclusion: a high use of AI tools and a positive assessment of their potential (M about 4 out of 5 for multiple items) is accompanied by a particularly marked demand for responsible training and attention to ethical implications (Q26: M = 4.33; Q25: M = 4.18), while the perception of personal preparation is relatively lower (Q40: M = 3.84).

This has an institutional implication: the university is called upon to make explicit the framework of meaning within which AI is used, integrating AI literacy with critical, metacognitive and ethical skills, in line with international and European frameworks [3, 4] and with the most recent national guidelines.

Looking ahead, it seems relevant to promote further research, theoretical and empirical, that explores how teaching practices, evaluation models and institutional policies can support culturally grounded and socially responsible innovation in the society of complexity.

References:

1. Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore.
2. Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
3. European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/news/ethical-guidelines-on-the-use-of-artificial-intelligence-and-data-in-teaching-and-learning-for-educators>
4. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/EWZM953512>. <https://doi.org/10.3390/ijfs4030012>
5. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
6. Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
7. Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
8. Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
9. UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/MDZL5552>
10. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
11. Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv136c601>
12. MIM-Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche* (Allegato al D.M. n. 166 del 09/08/2025).
13. OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
14. European Commission. (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>
15. Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>



CZU: 37.018.1

POTENȚIALITĂȚILE FAMILIEI ÎN CONTEXTUL PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL INTERSECTORIAL AXAT PE ASIGURAREA BUNĂSTĂRII COPILULUI

Botnari Valentina,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: valentina_botnari@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-1190-9346

Scutaru Albina,

asistent universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: scutaru.albina@upsc.md

orcid id: 0000-0003-4157-2286

Abstract. Ensuring child well-being in the context of intersectoral educational partnership requires recognizing and capitalizing on the family as a fundamental resource for protection, support, and development. This article includes conclusive arguments regarding the functionality of family protective factors in relation to child well-being, from the perspective of an integrated approach involving education, social assistance, health and public order. The research approach has an empirical character and is based on the application of the Questionnaire on the functionality of family protective factors, administered to a sample of parents, with the aim of identifying the level of manifestation of family resources and their contribution to supporting the child's well-being. The instrument targeted dimensions such as parental resilience, social support network, parental capacity for child care and development, concrete support when needed and the development of the child's emotional and social skills. The article provides an analysis of the results obtained, highlighting the correlations between family protective factors and child well-being domains, as well as their implications for optimizing child well-being in the context of intersectoral educational partnership. The conclusions include intervention directions aimed at consolidating family resources and increasing the efficiency of intersectoral collaboration, with a long-term impact on child well-being.
Keywords: family protective factors, child well-being, questionnaire, parents, intersectoral educational partnership.

Introducere.

În contextul actual al educației și protecției copilului, bunăstarea acestuia nu mai poate fi abordată fragmentar, ci necesită o perspectivă integrată, care să valorifice interacțiunea dintre familie, instituțiile educaționale, serviciile sociale și ordinea publică. Familia reprezintă primul și cel mai stabil mediu de dezvoltare a copilului, iar funcționalitatea factorilor protectori familiali influențează direct nivelul de siguranță, incluziune, sănătate, siguranță, realizare, îngrijire cu afecțiune, activism, respect, responsabilitate, incluziune, al copilului.

Parteneriatul educațional intersectorial oferă cadrul instituțional necesar pentru activarea resurselor familiale și pentru susținerea unor intervenții coerente, integrate și centrate pe copil [1]. În acest context, evaluarea funcționalității factorilor protectori ai familiei constituie un demers esențial pentru fundamentarea deciziilor educaționale, sociale și de sănătate pe baza datelor empirice. Relevanța acestor factori este susținută de cadrul normativ național, în special de Hotărârea Guvernului nr. 143 din 2018 [2], care definește și operaționalizează un set de factori protectori determinanți pentru asigurarea bunăstării copilului. Astfel, includerea în chestionar a factorilor

precum reziliența parentală, rețeaua socială de suport, capacitatea parentală pentru îngrijirea și dezvoltarea copilului, sprijinul concret la necesitate, capacitatea părinților/persoanei în grija căroră/căreia se află copilul de a dezvolta competențele emoționale și sociale ale copilului, este justificată prin coerența lor cu dimensiunile bunăstării copilului consacrate în documentele de politici publice. Această aliniere asigură atât validitatea de conținut a instrumentului, cât și relevanța sa aplicativă pentru practicile de intervenție intersectorială.

În perspectivă, evaluarea sistematică a acestor factori permite identificarea timpurie a vulnerabilităților familiale și orientarea intervențiilor preventive și compensatorii, contribuind la consolidarea unui model de parteneriat educațional intersectorial bazat pe evidențe, responsabilitate partajată și dezvoltare durabilă a bunăstării copilului.

Metodologia cercetării

Scopul cercetării: Scopul cercetării constă în analiza funcționalității factorilor protectori ai familiei și a relației acestora cu domeniile bunăstării copilului, în vederea evidențierii rolului familiei în cadrul parteneriatului educațional intersectorial.

În cadrul demersului investigativ a fost utilizat Chestionarul privind funcționalitatea factorilor protectori ai familiei, instrument elaborat și validat de noi în cadrul tezei de doctorat „*Valorificarea parteneriatului educațional intersectorial axat pe asigurarea bunăstării copilului*”. Procesul de validare a chestionarului a fost realizat printr-un demers metodologic riguros, care a inclus etape de validare teoretică și empirică cu scopul de a evalua resursele familiale care contribuie la asigurarea bunăstării copilului în context educațional și social. Consistența internă a chestionarului a fost analizată prin calculul coeficientului Cronbach's Alpha, indicator statistic utilizat pe scară largă pentru evaluarea fidelității instrumentelor de cercetare în științele educației și sociale. Valorile obținute pentru chestionar au indicat un nivel bun spre foarte bun al fidelității, demonstrând un grad ridicat de omogenitate a itemilor și confirmând faptul că aceștia măsoară în mod coerent fenomenul investigat. De asemenea, coeficienții Cronbach's Alpha calculați pentru domeniile componente au înregistrat valori acceptabile, ceea ce susține stabilitatea internă a subscalelor [4].

Chestionarul este structurat pe două axe conceptuale complementare: factorii protectori ai familiei, care reflectă capacitatea mediului familial de a susține copilul, și domeniile bunăstării copilului, care vizează rezultatele ce țin de gradul funcționalității resurselor familiale examinate.

Structura chestionarului

Instrumentul cuprinde **60 de itemi**, organizați, astfel, încât fiecare factor protector să fie corelat cu fiecare domeniu al bunăstării copilului, asigurând o acoperire echilibrată și coerentă a fenomenului investigat. Chestionarul permite măsurarea sistematică și standardizată a factorilor protectori ai familiei, transformând concepte teoretice complexe (reziliență parentală, suport social, competențe parentale) în indicatori empirici măsurabili, indispensabili unei cercetări.

Corelarea factorilor protecției familiale cu domeniile bunăstării copilului evidențiază valențele prioritare ale fiecărui factor în susținerea asigurării bunăstării copilului. Pentru o analiză riguroasă și lipsită de redundanță, domeniile bunăstării copilului au fost alocate factorilor protectori în funcție de influența dominantă pe care aceștia o exercită asupra dezvoltării copilului (vezi Tabelul1).

Tabelul 1 Valențele prioritare ale factorilor protectori ai familiei în susținerea bunăstării copilului

Factor protector al familiei	Domenii prioritare ale bunăstării copilului alocate
Reziliența parentală	Siguranță, Responsabilitate
Rețeaua socială de suport	Incluziune
Capacitatea parentală pentru îngrijirea și dezvoltarea copilului	Sănătate, Realizare
Sprijin concret la necesitate	Activism

Capacitatea părinților de a dezvolta competențele emoționale și sociale ale copilului	Îngrijire cu afecțiune, Respect

Pentru evaluarea afirmațiilor incluse în chestionar, a fost utilizată scala Likert, o scală de tip ordinal, specifică măsurărilor psihosociale, care generează date cu caracter neparametric. Itemii chestionarului sunt formulați sub forma unor afirmații, iar respondenții își exprimă acordul utilizând o scală Likert în 5 trepte, unde: 1 – *Dezacord total*; 2 – *Dezacord*; 3 – *Nici acord, nici dezacord*; 4 – *Acord*; 5 – *Acord total*

Scorurile obținute permit calcularea valorilor medii pe factori și domenii, precum și realizarea de analize descriptive și corelaționale, facilitând interpretarea nivelului de funcționalitate a resurselor familiale. Analiza funcționalității factorilor protectori ai familiei evidențiază faptul că nivelul de activare și coerență a acestor factori constituie un determinant esențial al bunăstării copilului și, implicit, al bunăstării familiei ca sistem. Indicii de funcționalitate calculați pentru fiecare factor protector reflectă capacitatea familiei de a mobiliza resurse interne și externe în vederea susținerii dezvoltării armonioase a copilului.

Structura chestionarului permite o analiză integrată a relației dintre funcționalitatea familiei și bunăstarea copilului, oferind un suport empiric solid pentru fundamentarea intervențiilor educaționale și sociale. Prin corelarea factorilor protectori cu domeniile bunăstării, instrumentul contribuie la identificarea punctelor forte și a ariilor de dezvoltare a copilului în cadrul parteneriatului educațional intersectorial.

Rezultate

Analiza datelor obținute prin aplicarea Chestionarului privind funcționalitatea factorilor protectori ai familiei a evidențiat variații semnificative ale scorurilor medii între domeniile bunăstării copilului, reflectând grade diferite de funcționalitate a resurselor familiale asociate fiecărui domeniu.

Această distribuție a scorurilor evidențiază faptul că, deși familia dispune de factori protectori relevanți, funcționalitatea acestora nu este uniformă, iar anumite dimensiuni ale bunăstării copilului necesită consolidare. Diferențele observate indică existența unor arii de intervenție prioritară, în special în ceea ce privește crearea unui mediu securizant și promovarea incluziunii sociale și educaționale.

În continuare, *Figura 1* evidențiază nivelul de funcționalitate al celor cinci factori protectori analizați, exprimați prin scoruri medii pe o scală cuprinsă între 12 și 60 de puncte.

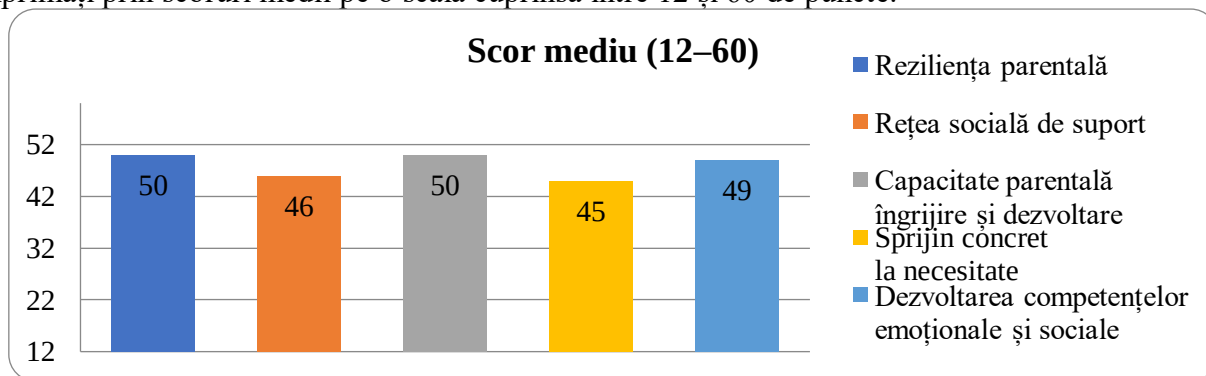


Figura 1. Nivelul funcționalității factorilor protectori ai familiei privind asigurarea bunăstării familiei

Analizând rezultatelor ilustrate în Figura 1, putem constata că **toți factorii protectori se încadrează în intervalul nivelului ridicat de funcționalitate**, conform metodologiei tertilelor (45–60 puncte), ceea ce indică existența unor resurse familiale consolidate, cu impact pozitiv asupra bunăstării copilului. Cele mai ridicate scoruri sunt înregistrate pentru: **Reziliența parentală** ($m = 50$) și **Capacitatea parentală pentru îngrijire și dezvoltare** ($m = 50$), ideea ceea ce sugerează o bună capacitate a părinților de a face față situațiilor dificile, de a asigura stabilitate emoțională și de a sprijini dezvoltarea sănătoasă și realizarea copilului. Un scor mediu apropiat este obținut pentru **dezvoltarea competențelor emoționale și sociale ale copilului** ($m = 49$), evidențiind un climat familial favorabil formării abilităților socio-emoționale, relaționale și de respect reciproc.

Rețeaua socială de suport înregistrează un scor mediu de **46**, situându-se la limita inferioară a nivelului ridicat de funcționalitate. Acest rezultat indică existența unor resurse relaționale și instituționale active, însă sugerează totodată necesitatea consolidării sprijinului extern și a funcționalității parteneriatelor intersectoriale pentru susținerea familiei. Cel mai scăzut scor mediu, dar tot în zona nivelului ridicat, este observat pentru **sprijinul concret la necesitate** ($m = 45$), ceea ce reflectă o funcționalitate bună, dar cu potențial de îmbunătățire în ceea ce privește accesul rapid și eficient la resurse materiale și servicii specializate. În ansamblu, rezultatele obținute confirmă faptul că **familia dispune de un profil funcțional solid**, caracterizat prin preponderența resurselor parentale interne, completate de sprijin social și comunitar. Totodată, diferențele dintre scoruri indică **direcții clare de intervenție**, în special în aria sprijinului concret și a rețelei sociale de suport, aspecte esențiale pentru valorificarea parteneriatului educațional intersectorial și pentru consolidarea bunăstării copilului.

Conform HG nr. 143 din 2018 [2] intervențiile specialiștilor în prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului se vor axa pe identificarea timpurie a vulnerabilităților, consolidarea resurselor familiale și comunitare și promovarea unui mediu de viață sigur, favorabil dezvoltării armonioase a copilului. În acest act normativ sunt expuse explicit atât *domeniile bunăstării copilului*, cât și *factorii protectori ai familiei*, evidențiind faptul că bunăstarea copilului nu poate fi abordată fragmentar, ci trebuie analizată și susținută într-o perspectivă holistică [3].

Prin urmare, atât evaluarea, cât și intervenția în domeniul bunăstării copilului trebuie realizate în complex, prin corelarea funcționalității factorilor protectori ai familiei cu nivelul de realizare a domeniilor bunăstării copilului.

Doar o astfel de abordare integrată permite specialiștilor vizați să elaboreze intervenții preventive eficiente, adaptate nevoilor reale ale copilului și familiei, și să valorifice în mod coerent parteneriatul educațional intersectorial, așa cum este prevăzut în cadrul normativ național nominalizat.

În continuare, sunt prezentate rezultatele analizei descriptive, respectiv scorurile medii înregistrate pentru fiecare domeniu al bunăstării copilului, ilustrate în Figura 2.

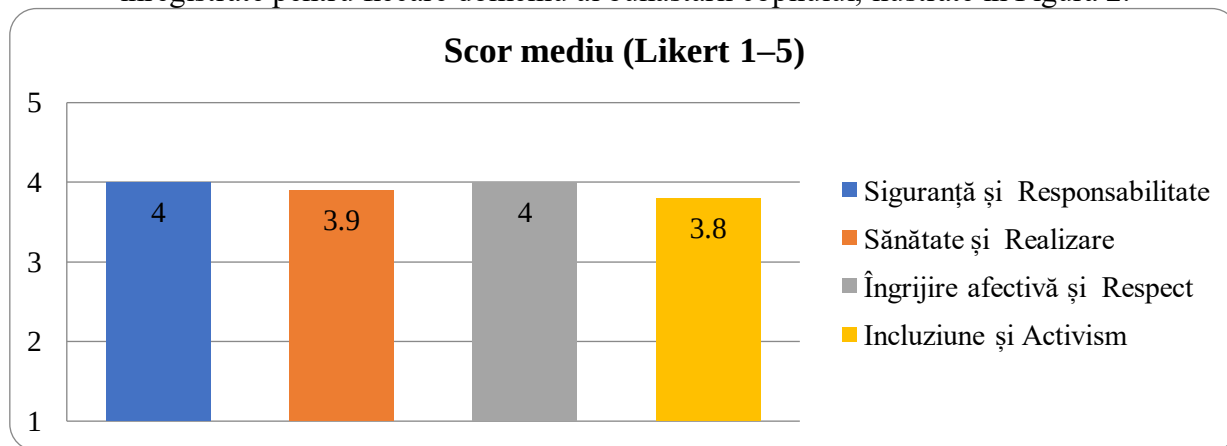


Figura 2. Scoruri medii – Domeniile bunăstării copilului

Rezultatele obținute reflectă nivelul mediu al bunăstării copilului pe cele patru domenii analizate, evaluate pe o scală Likert de la 1 la 5. Valorile obținute indică un nivel moderat spre ridicat al bunăstării copilului, cu diferențe relativ reduse între domenii.

Domeniile *Siguranță și Responsabilitate* și *Sănătate și Realizare* înregistrează cele mai ridicate scoruri medii ($m = 4,00$), sugerând faptul că familiile reușesc, în general, să asigure un cadru protector stabil și să sprijine dezvoltarea sănătoasă și realizarea personală a copilului. Aceste rezultate evidențiază o funcționalitate bună a practicilor parentale orientate spre protecție, responsabilizare și susținerea progresului copilului.

Domeniul *Îngrijire afectivă și Respect* obține un scor mediu apropiat ($m = 3,90$), indicând existența unui climat emoțional pozitiv, caracterizat prin relații afective funcționale și respect reciproc, însă cu un potențial necesar solicitarea de consolidare, în special în situații de stres sau dificultate familială.

Cel mai scăzut scor mediu este înregistrat pentru domeniul *Incluziune și Activism* ($m = 3,80$), ceea ce sugerează un nivel relativ mai redus al participării sociale și al implicării active a copilului în viața comunității. Acest rezultat evidențiază necesitatea unor intervenții orientate spre stimularea incluziunii sociale și a activismului copilului, prin valorificarea resurselor parteneriatului educațional intersectorial.

Deci, putem constata că domeniile bunăstării copilului sunt susținute într-o manieră relativ echilibrată, însă diferențele dintre scoruri indică arii prioritare de dezvoltare, în special în ceea ce privește incluziunea și participarea activă a copilului, aspecte esențiale pentru o bunăstare durabilă și integrată.

În vederea aprofundării rezultatelor descriptive, a fost realizată o analiză corelațională între *domeniile bunăstării copilului și factorii protectori ai familiei*, cu scopul de a evidenția relațiile funcționale dintre resursele familiale și nivelul de bunăstare al copilului. Analiza a permis identificarea modului în care fiecare factor protector contribuie diferențiat la susținerea domeniilor investigate. Analiza corelațională (Pearson) evidențiază relații pozitive și foarte puternice între toți factorii protectori ai familiei și domeniile bunăstării copilului, cu valori ale coeficientului r cuprinse între 0,81 și 0,88.

Tabel 1. Corelația dintre domeniile bunăstării copilului și factorii protectori ai familiei

Factor protector ↓ / Domeniu →	Siguranță și Responsabilitate	Sănătate și Realizare	Îngrijire afectivă și Respect	Incluziune și Activism
Reziliența parentală	0,82	0,85	0,86	0,74
Rețea socială de suport	0,72	0,65	0,65	0,69
Capacitatea parentală pentru îngrijire și dezvoltare	0,84	0,88	0,86	0,82
Sprijin concret la necesitate	0,81	0,88	0,88	0,84
Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale ale copilului	0,80	0,85	0,88	0,84

Analiza coeficienților de corelație Pearson evidențiază relații pozitive, puternice și consistente între *factorii protectori ai familiei și domeniile bunăstării copilului*, confirmând ipoteza conform căreia bunăstarea copilului este strâns dependentă de nivelul de funcționalitate al resurselor familiale.

Reziliența parentală prezintă corelații ridicate cu toate domeniile bunăstării copilului, valorile coeficienților variind între $r = 0,74$ și $r = 0,86$. Cele mai puternice relații sunt observate cu domeniul *Îngrijire afectivă și Respect* ($r = 0,86$) și cu *Sănătate și Realizare* ($r = 0,85$), ceea ce indică faptul că capacitatea părinților de a face față situațiilor dificile și de a menține echilibrul emoțional influențează direct climatul afectiv al copilului și sprijină dezvoltarea sa sănătoasă și realizarea personală. Corelația ridicată cu *Siguranță și Responsabilitate* ($r = 0,82$) confirmă rolul rezilienței parentale în asigurarea unui mediu protector stabil. Factorul *rețea socială de suport* înregistrează corelații pozitive moderate spre ridicate cu domeniile bunăstării copilului, cu valori cuprinse între $r = 0,65$ și $r = 0,72$. Cele mai ridicate corelații sunt observate cu *Siguranță și Responsabilitate* ($r = 0,72$) și *Incluziune și Activism* ($r = 0,69$), evidențiind importanța sprijinului comunitar și relațional în reducerea riscurilor și facilitarea participării sociale a copilului. Valorile ușor mai scăzute în raport cu celelalte domenii sugerează faptul că, deși rețeaua de suport este relevantă, impactul său este potențat atunci când este corelat cu resursele parentale interne. Capacitatea parentală pentru îngrijire și dezvoltare prezintă corelații foarte ridicate cu toate domeniile bunăstării copilului, cu coeficienți cuprinși între $r = 0,82$ și $r = 0,88$, confirmând faptul că practicile parentale orientate spre îngrijire, educație și sprijin constant sunt esențiale pentru dezvoltarea fizică, emoțională și educațională a copilului.

Sprijinul concret la necesitate evidențiază unele dintre cele mai ridicate corelații din analiză, cu valori între $r = 0,81$ și $r = 0,88$. Relațiile puternice cu domeniile *Sănătate și Realizare* ($r = 0,88$) și

Îngrijire afectivă și Respect ($r = 0,88$) indică faptul că accesul la resurse materiale, servicii și suport practic contribuie semnificativ la menținerea bunăstării copilului și la consolidarea sentimentului de siguranță și îngrijire afectivă. Corelația ridicată cu *Incluziune și Activism* ($r = 0,84$) sugerează că sprijinul concret facilitează participarea activă a copilului în viața comunității.

Factorul *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale ale copilului* prezintă corelații puternice și echilibrate cu toate domeniile bunăstării, cu valori cuprinse între $r = 0,80$ și $r = 0,88$. Cea mai ridicată corelație este observată cu domeniul *Îngrijire afectivă și Respect* ($r = 0,88$), evidențiind faptul că susținerea dezvoltării socio-emoționale este strâns legată de calitatea relațiilor afective și de respectul reciproc în familie. Corelațiile ridicate cu *Sănătate și Realizare* ($r = 0,85$) și *Incluziune și Activism* ($r = 0,84$) confirmă rolul competențelor emoționale și sociale ca fundament al adaptării și integrării copilului.

Toți factorii protectori contribuie semnificativ la bunăstarea copilului, însă efectul maxim este obținut atunci când aceștia funcționează complementar, susținând ideea unei abordări integrate în evaluare și intervenție, în concordanță cu principiile promovate de politicile publice naționale privind protecția și bunăstarea copilului.

Concluzii

1. Asigurarea bunăstării copilului e condiționată de variați factori, în topul cărora , plasându-se familia cu potențialitățile sale unice.

2. Documentele de politici educaționale actuale elucidează factorii protectori prioritari ai familiei: reziliența parentală, rețeaua socială de suport, capacitatea parentală pentru îngrijirea și dezvoltarea copilului, sprijin concret la necesitate, capacitatea părinților de a dezvolta competențele emoționale și sociale ale copilului

3. Studiul empiric al funcționalității factorilor protectori ai familiei corelată cu efectele asupra asigurării bunăstării copilului prezintă un rezultat temeinic pentru asigurarea sprijinului pertinent familiei dar și pentru corelarea adecvată a acțiunilor agenților implicați în parteneriatul educațional intersectorial axat pe asigurarea bunăstării copilului.

4. Analiza corelațiilor Pearson confirmă existența unor relații pozitive și puternice între funcționalitatea factorilor protectori ai familiei și nivelul bunăstării copilului, evidențiind rolul determinant al mediului familial în susținerea dezvoltării copilului.

5. Rezultatele indică faptul că factorii protectori acționează într-o manieră interdependentă, iar bunăstarea copilului este maximizată atunci când resursele parentale, profesionale specializate și instituționale funcționează integrat, susținând o perspectivă sistemică asupra evaluării și intervenției.

6. Capacitatea parentală pentru îngrijire și dezvoltare, sprijinul concret la necesitate se conturează drept dimensiuni-cheie ale bunăstării copilului, înregistrând cele mai ridicate asocieri cu domeniile sănătății, realizării și îngrijirii afective.

7. Integrarea evaluării funcționalității factorilor protectori cu analiza domeniilor bunăstării copilului oferă o bază empirică relevantă pentru intervenții preventive și politici educaționale fundamentate pe date, în acord cu abordările contemporane privind bunăstarea copilului.

Bibliografie:

1. BOTNARI, Valentina, SCUTARU, Albina. Interconexiunea sinergică a activității agenților educaționali – condiție prioritară în asigurarea bunăstării copilului. In: *Evoluția sistemului național al învățământului special și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în câmpul educațional european.: 50 de ani de activitate a Catedrei Psihopedagogie și Psihopedagogie specială*, Ed. 1, 2 decembrie 2022, Chisinau. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 248-256. ISBN 978-9975-46-732
2. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA, HG nr. 143 din 12.02.2018 pentru aprobarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. Disponibil la: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro)

3. SCUTARU, Albina. Parental resilience the primary protective factor of the family in ensuring the well-being of the child. In: Studia ad Didacticam Scientiarum Socialium Pertinentia 13, 2023, pp. 111-117. ISSN 2083-7276. DOI 10.24917/20837276.13.11

4. АКИМОВА, М. К. Психодиагностика. Теория и практика в 2 ч. Часть 1 : учебник для вузов. – 4-е изд, пер. и доп. – Электрон. дан. – Москва: Юрайт, 2022. – 301 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/498903>, ISBN 978-5-9916-9948-8 : 969.00.

CZU 373.1:51

EXEMPLE DE APLICARE A METODEI DESCOPERIRII ÎN PREDAREA MATEMATICII LA NIVEL LICEAL

Bucurenciu Simona Maria,

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

mun. Chișinău, Republica Moldova

r-mail: simonabucurenciu@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-5201-0652

Abstract: The current paper presents some examples of applying the discovery method when teaching mathematics. At the high school level, the study of mathematics has a special role, as it is found in the study of all social and human disciplines, providing rigor and clarity. Since mathematics is a rather abstract subject for many of those who study it, various teaching methods have been implemented to help students. Using the discovery method, brings mathematics from the abstract to the real domain, helping to improve the achievement of lesson objectives and subject-specific skills. By choosing these examples, achieving an increase in the level of students' understanding.

Keywords: mathematics, discovery method, teaching, examples, education, students, quadratics, trigonometry, exponential, logarithm, compound interest

Educația se află într-o continuă transformare, impulsionată de evoluția tehnologică și de cerințele unei societăți din ce în ce mai complexe. În acest context, practicile educaționale inovatoare devin nu doar o opțiune, ci un imperativ pentru formarea generațiilor viitoare. Aceste practici transcend metodele tradiționale, punând accentul pe „elev ca pe agent activ implicat în procesul instructiv-educativ desfășurat în clasă” [5, p. 45], pe dezvoltarea competențelor transversale și pe adaptarea la un mediu în continuă schimbare.

Utilizarea platformelor de învățare online, a realității augmentate și virtuale, a instrumentelor de gamificare și a inteligenței artificiale permit personalizarea cursurilor de învățare, oferă feedback imediat și acces la resurse variate, stimulând astfel angajamentul și motivația elevilor. Pe lângă inovațiile tehnologice, un alt pilon al practicii educaționale moderne îl constituie abordările centrate pe elev și pe dezvoltarea competențelor. Metode precum învățarea bazată pe proiecte, învățarea bazată pe probleme și pedagogia prin descoperire încurajează gândirea critică, rezolvarea de probleme, creativitatea și colaborarea. Se pune un accent deosebit pe „învățarea experiențială, unde elevii aplică cunoștințele în contexte reale” [3, p. 93], dezvoltând astfel nu doar competențe cognitive, ci și socio-emoționale esențiale pentru succesul personal și profesional. Această tranziție de la o educație bazată pe memorare la una bazată pe înțelegere profundă și aplicare este fundamentală.

Metoda descoperirii, un principiu pedagogic ce datează de la John Dewey și a fost ulterior dezvoltat de Jerome Bruner, reprezintă o abordare transformatoare în predarea matematicii la nivel liceal. Spre deosebire de metodele tradiționale, care se bazează pe prezentarea directă a formulelor și pe rezolvarea algoritmică a problemelor, metoda descoperirii plasează elevul în centrul procesului de învățare, încurajându-l să exploreze, să experimenteze și să construiască propria înțelegere a

conceptelor matematice, având astfel „oportunități variate de a își întări competențele și aptitudinile de învățare în medii variate de colaborare și să experimenteze diferite activități de învățare auto-dirijată” [1, p. 33]. Această paradigmă nu doar că sporește angajamentul elevilor, dar cultivă și abilități esențiale precum gândirea critică, raționamentul logic și rezolvarea de probleme complexe. Implementarea metodei descoperirii în clasa de matematică implică crearea unui mediu propice explorării. Profesorul acționează mai degrabă ca „un facilitator, un ghid care sprijină formarea competențelor” [4], decât ca un transmițător unic de informații. Lecțiile sunt structurate în jurul unor întrebări deschise, a unor probleme provocatoare sau a unor experimente practice, care necesită din partea elevilor investigație activă. De exemplu, în loc să prezinte direct teorema lui Pitagora, profesorul ar putea propune elevilor să măsoare laturile triunghiurilor dreptunghice, să analizeze relațiile dintre ele și să ajungă singuri la formularea teoremei. Acest proces de „descoperire” nu este unul întâmplător, ci este atent orchestrat de profesor prin întrebări dirijate, sugestii și resurse adecvate, asigurând totodată că elevii ajung la înțelegerea corectă și la formularea riguroasă a conceptelor.

Beneficiile utilizării metodei descoperirii în matematică la liceu sunt multiple. În primul rând, aceasta contribuie la o înțelegere mult mai profundă și durabilă a conceptelor matematice. Elevii care au „descoperit” un principiu tind să îl memoreze și să îl aplice cu mai multă ușurință în contexte noi, deoarece au construit o bază cognitivă solidă. În al doilea rând, metoda „oferă autonomie, competență și relaționare” [2, p. 24] elevilor și încrederea în propriile capacități de rezolvare a problemelor. Ei învață să gândească independent, să testeze ipoteze și să își justifice raționamentele, abilități cruciale nu doar în matematică, ci și în viața de zi cu zi.

Prezentăm câteva exemple de aplicare a metodei descoperirii care ar putea fi folosite în predarea matematicii la nivel liceal.

1. Geometrie Analitică - Ecuația dreptei:

Activitate: Elevii primesc coordonatele a două puncte distincte pe un grafic. Li se cere să exploreze cum pot găsi o formulă care să descrie orice punct de pe dreapta ce unește aceste două puncte.

Proces de descoperire: Profesorul îi poate ghida prin întrebări: „Ce observați legat de panta dreptei? Cum se modifică coordonatele pe măsură ce vă deplasați de-a lungul dreptei? Puteți exprima dependența dintre schimbarea lui y și schimbarea lui x ?” Elevii ar putea calcula pante între diferite perechi de puncte, descoperind conceptul de pantă constantă. Apoi, prin experimentare cu diferite puncte de pornire, ar putea ajunge la forma ecuației dreptei.

2. Algebră - Formarea unei funcții de gradul al doilea:

Activitate: Elevilor li se prezintă o serie de grafice ale unor parabole cu diverse poziții și orientări. Li se cere să identifice caracteristicile comune și diferențele, și să încerce să găsească o formulă generală care să descrie aceste grafice.

Proces de descoperire: Li se pot oferi coordonatele vârfului și a câtorva puncte suplimentare pentru fiecare grafic. Profesorul poate întreba: „Cum afectează coordonatele vârfului poziția parabolei? Cum influențează semnul coeficientului din fața lui x^2 deschiderea și orientarea acesteia?” Prin analiza graficelor și a datelor numerice, elevii ar putea ajunge să descopere forma canonică a funcției pătratice.

3. Trigonometrie - Identități fundamentale:

Activitate: Elevii primesc un cerc trigonometric cu unghiuri marcate și coordonatele punctelor de intersecție cu cercul. Li se cere să calculeze $\sin$ și $\cos$ pentru diverse unghiuri și să observe relațiile dintre aceste valori.

Proces de descoperire: Se poate începe cu unghiuri specifice (0, 30, 45, 60, 90 grade). Elevii calculează $\sin$ și $\cos$ pentru aceste unghiuri. Apoi, li se poate cere să ridice la pătrat valorile sinusului și cosinusului și să le adune: „Ce observați când adunați $\sin^2(\theta) + \cos^2(\theta)$ pentru aceste unghiuri?” Aceasta îi va conduce la descoperirea identității fundamentale $\sin^2(\theta) + \cos^2(\theta) = 1$.

4. Funcții exponențiale și logaritmice - Relația dintre funcția direct și inversă:

Activitate: Elevilor li se oferă exemple de perechi de numere care satisfac o relație exponențială, de exemplu $y = 2^x$, (ex: (0,1), (1,2), (2,4), (3,8)). Li se cere să găsească relația inversă, adică să exprime x în funcție de y .

Proces de descoperire: Prin modificarea ecuației $y = 2^x$, elevii sunt ghidați să folosească conceptul de logaritm ca operație inversă a exponențialei. Li se pot pune întrebări precum: „Cum am putea 'scoate' exponentul x din ecuație? Ce operație matematică ne permite să facem acest lucru?” Aceasta conduce la descoperirea definiției logaritmului și la relația $x = \log_2 x$. Apoi, se poate analiza grafic cum graficele funcțiilor exponențiale și logaritmice inverse sunt simetrice față de dreapta $y = x$.

5. Geometrie în spațiu - Volumul piramidei/conului:

Activitate: Elevii primesc cuburi sau prisme cu volum cunoscut și li se cere să construiască din ele piramide sau conuri cu aceeași bază și aceeași înălțime.

Proces de descoperire: Li se poate cere să compare vizual volumul piramidei/conului cu cel al prisme/cilindrului corespunzător. Prin experimentare (de exemplu, umplând piramida/conul cu un material granular și apoi transferându-l în prismă/cilindru), elevii pot descoperi empiric că volumul piramidei/conului este o fracțiune constantă ($1/3$) din volumul prisme/cilindrului cu aceeași bază și înălțime. Aceasta pregătește terenul pentru deducerea sau acceptarea formulei

$$V = \frac{A_b h}{3}.$$

6. Matematică financiară - Dobânda Compusă:

Activitate: Elevilor li se prezintă scenarii de investiții cu o sumă inițială și o rată anuală a dobânzii, calculată anual. Li se cere să calculeze suma totală după 1, 2, 3 ani.

Proces de descoperire: Li se poate cere să scrie un tabel care să arate evoluția banilor an de an. Apoi, se poate cere: „Puteți găsi o formulă care să vă permită să calculați suma totală direct pentru n ani, fără a calcula fiecare an intermediar?” Prin observarea modelului de multiplicare a sumei cu $(1 + \text{rata dobânzii})$ în fiecare an, elevii vor ajunge la descoperirea formulei dobânzii compuse: $S = P \cdot (1 + r)^n$.

Aceste exemple ilustrează cum metoda descoperirii transformă învățarea matematicii dintr-un proces pasiv într-unul activ, interactiv și intelectual stimulat, favorizând o înțelegere mai profundă. În concluzie, o astfel de abordare transformă matematica dintr-o materie percepută adesea ca fiind abstractă și aridă, într-un domeniu dinamic și fascinant, plin de provocări intelectuale stimulante. Deși necesită o planificare atentă din partea profesorului și un efort conștient din partea elevilor, metoda descoperirii reprezintă o investiție valoroasă în formarea unor minți analitice și creative, pregătite să abordeze complexitatea lumii moderne.

Bibliografie:

1. ATTARD, A., DI IORIO, E., GEVEN, K., SANTA, R. *Învățământ centrat pe student*. Editura Education International, 2010
2. DUMULESCU, D., NECULA, C. V. *Autonomie, competență și relaționare în învățare*, Revista Research and Education: 2019. ISSN: 2559-2033
3. ENACHE, A. *Învățarea experiențială în preșcolaritate*. Revista Univers Pedagogic: 2024. ISBN: 1811-5470
4. STĂNESCU, V. *Profesorul facilitator al învățării în contextul educației moderne*. Revista iTeach Experiențe didactice: 2025. ISSN: 2247-966X
5. TUFEANU, M. *Subrealizarea școlară. Incursiune teoretică și aplicativă*. Editura A.S.C.R., 2020.



CZU: 373.091.14

**COMPORTAMENTUL INOVATIV AL CADRELOR DIDACTICE.
O ANALIZĂ SOCIO-PEDAGOGICĂ A PROCESULUI DE GENERARE,
PROMOVARE ȘI SUSTENABILITATE A IDEILOR**

Buduleanu Alina Marilena

profesor pentru învățământul primar
Școala Gimnazială Nr.29, or. Galați
jud. Galați, România

e-mail: balinamarilena@gmail.com

orcid id: 0000-0003-2661-5508

Cojocaru Victoria

doctor habilitat, profesor universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Chișinău, Republica Moldova

e-mail: cojocaruvictoria@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-5443-2875

Abstract. In the context of accelerated social, cultural, and educational change, innovative work behavior has become a critical resource for school effectiveness and sustainability. This study investigates the level, structure, and interrelations of innovative work behavior among pre-university teachers, focusing on its core processual dimensions: opportunity exploration, idea generation, innovation promotion, implementation, and sustainability. The research follows a quantitative approach and is based on a self-assessment questionnaire adapted from the Innovative Work Behavior Scale to the educational context. The sample included 120 teachers from pre-university education, predominantly from lower secondary schools. Data were analyzed using descriptive statistics, internal consistency measures, and Pearson correlation analyses. The results reveal a moderate overall level of innovative behavior, with higher engagement in the early stages of innovation and lower involvement in implementation and long-term consolidation. These findings support a process-oriented perspective on educational innovation and underline the importance of organizational support and continuous professional development in fostering sustainable innovative practices in schools.

Keywords: innovative work behavior; educational innovation; school organization; professional development

Cadrul teoretic și delimitări conceptuale. În contextul accelerării transformărilor sociale, culturale și educaționale, inovarea se configurează ca o condiție structurală a funcționării eficiente a organizațiilor școlare, depășind statutul de opțiune circumstanțială sau inițiativă individuală. Școala contemporană operează într-un mediu marcat de complexitate sistemică, fiind supusă unor presiuni multiple generate de heterogenitatea populației școlare, integrarea tehnologiilor digitale în procesul educațional, intensificarea exigențelor curriculare și de creșterea așteptărilor societale privind performanța, echitatea și adaptabilitatea instituțională. În acest cadru, *comportamentul inovativ al cadrelor didactice* se conturează ca o resursă strategică de dezvoltare organizațională, cu un rol esențial în optimizarea și reconfigurarea practicilor educaționale [4, p. 1].

Din perspectivă teoretică, *comportamentul inovativ la locul de muncă* (Innovative Work Behavior – IWB) este conceptualizat ca un *construct multidimensional*, care integrează un ansamblu de procese interdependente, incluzând identificarea oportunităților de schimbare, generarea ideilor noi, promovarea acestora în cadrul organizației, implementarea lor efectivă și consolidarea pe termen lung a soluțiilor inovative [6, p. 63]. În mediul educațional, acest tip de comportament dobândește valențe specifice, întrucât inovarea este inseparabilă de responsabilitatea profesională a profesorului

față de calitatea învățării, echitatea educațională și progresul elevilor, precum și față de misiunea socială a școlii.

Abordările contemporane ale comportamentului inovativ susțin ideea că inovarea nu poate fi redusă la un act punctual sau la o intervenție izolată, ci trebuie înțeleasă ca un *proces dinamic, neliniar și profund contextualizat*, influențat de interacțiunea dintre actorii organizaționali și structurile instituționale [2, p. 24]. În acest sens, modelele recente propun o *perspectivă procesuală* asupra inovării, în care aceasta este analizată ca o succesiune de faze intercorelate (explorarea oportunităților, generarea ideilor, promovarea, implementarea și sustenabilitatea acestora) care nu se succed neapărat într-o manieră rigidă, ci se influențează reciproc într-un cadru adaptativ [5, p. 315].

În contextul școlar, manifestarea comportamentului inovativ al cadrelor didactice este condiționată de o *rețea complexă de factori*. Literatura de specialitate evidențiază influența determinantă a factorilor individuali (motivația profesională, experiența didactică, percepția autoeficacității), a factorilor organizaționali (climatul școlar, stilul de leadership, accesul la resurse) și a celor socio-culturali (norme profesionale, valori instituționale, așteptări comunitare) asupra proceselor inovative [7, p. 438]. Totodată, cercetările subliniază faptul că *inovarea educațională este adesea limitată nu de deficitul de idei, ci de dificultățile asociate susținerii, legitimizării și instituționalizării* acestora pe termen lung în cadrul sistemului educațional [3, p. 81].

În continuarea acestor delimitări, devine necesară integrarea comportamentului inovativ al cadrelor didactice într-o logică a *schimbării educaționale sustenabile*, în care accentul se deplasează de la inițiativele inovative izolate către capacitatea organizației școlare de a învăța, adapta și capitaliza experiențele inovative. Din această perspectivă, inovarea didactică este conceptualizată nu doar ca un rezultat al creativității individuale, ci ca un proces emergent, construit prin interacțiuni recurente între profesori, elevi, echipe manageriale și politici educaționale. Comportamentul inovativ capătă astfel o funcție de mediere între nivelul micro al practicilor pedagogice și nivelul macro al reformelor educaționale, contribuind la reducerea decalajului dintre schimbarea prescrisă și cea efectiv realizată în sala de clasă. În acest sens, literatura subliniază importanța coerenței dintre obiectivele instituționale, mecanismele de sprijin organizațional și autonomia profesională a cadrelor didactice, condiție esențială pentru transformarea inovării dintr-un demers episodic într-un atribut structural al funcționării școlii.

Scopul și ipotezele cercetării. Scopul prezentei cercetări constă în *analizarea nivelului, structurii și dinamicii comportamentului inovativ al cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*, cu accent pe dimensiunile sale procesuale și pe relațiile existente între acestea. Demersul investigativ urmărește surprinderea modului în care profesorii identifică oportunități de schimbare, generează și promovează idei inovative, precum și capacitatea acestora de a implementa și sustenabiliza practicile inovatoare în cadrul organizațiilor școlare. În acest sens, a fost utilizat un instrument de autoevaluare adaptat conceptual și contextual după *Innovative Work Behavior Scale*, adecvat specificului mediului educațional.

Într-o perspectivă socio-pedagogică, cercetarea își propune, totodată, să evidențieze *gradul de maturitate al comportamentului inovativ profesional*, precum și *nevoia de consolidare a competențelor inovative* prin intervenții sistematice de formare inițială și continuă, adaptate cerințelor actuale ale educației.

Pe baza cadrului teoretic și a rezultatelor raportate în literatura de specialitate, au fost formulate următoarele **ipoteze de cercetare**:

-Nivelul comportamentului inovativ al cadrelor didactice prezintă variații semnificative, reflectând diferite grade de implicare în procesele de identificare, generare, promovare și implementare a ideilor inovative în activitatea profesională;

-Între dimensiunile comportamentului inovativ (explorarea oportunităților, generarea ideilor, susținerea și promovarea inovării, implementarea și sustenabilitatea) există relații de asociere semnificative din punct de vedere statistic, sugerând caracterul interdependent al procesului inovativ în context educațional.

În completare, cercetarea urmărește să ofere o bază explicativă pentru înțelegerea modului în care comportamentul inovativ se distribuie și se manifestă în contextul specific al învățământului preuniversitar, contribuind la clarificarea profilului inovativ al cadrelor didactice. Rezultatele obținute sunt menite să sprijine fundamentarea unor direcții de intervenție educațională și managerială orientate spre stimularea inovării didactice, precum și formularea unor recomandări pentru politicile de dezvoltare profesională, în vederea consolidării capacității școlii de a răspunde adaptativ și sustenabil provocărilor educaționale contemporane.

Metodologia cercetării. Demersul de cercetare a fost conceput în *paradigma cantitativă*, fiind realizat prin metoda *anchetei sociopedagogice pe bază de chestionar*, adecvată investigării comportamentelor profesionale declarative în contexte organizaționale educaționale. Instrumentul utilizat a fost un *chestionar de autoevaluare*, alcătuit din 35 de itemi, structurați în cinci dimensiuni fundamentale ale comportamentului inovativ: explorarea oportunităților de inovare (A), generarea ideilor inovatoare (B), susținerea și promovarea inovării (C), implementarea inovării (D) și consolidarea și sustenabilitatea inovării (E). Fiecare item a fost evaluat utilizând o scală Likert în cinci trepte, care permite surprinderea gradului de acord al respondenților față de afirmațiile formulate.

Instrumentul a fost adaptat conceptual și contextual după *Innovative Work Behavior Scale*, astfel încât să reflecte specificul activității didactice și al mediului organizațional școlar. Adaptarea a urmărit asigurarea relevanței conținutului itemilor, precum și menținerea coerenței teoretice a constructului investigat.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 120 de cadre didactice care activează în învățământul preuniversitar, cu o pondere majoritară a profesorilor din învățământul gimnazial. Participanții prezintă *caracteristici socio-profesionale variate* în ceea ce privește vârsta, nivelul de formare academică, vechimea în învățământ și gradul didactic, aspect care permite o abordare exploratorie a fenomenului investigat.

Analiza datelor și rezultate. Interpretarea datelor a fost realizată cu ajutorul programului Jamovi și a inclus proceduri de *statistică descriptivă*, analize de *fidelitate internă* (coeficientul Cronbach α), *corelații Pearson* între dimensiunile comportamentului inovativ, precum și analize grafice menite să susțină interpretarea distribuțiilor obținute. Scorurile pe fiecare dimensiune au fost calculate prin însumarea itemilor corespunzători (7 itemi/dimensiune), iar scorul total prin agregarea tuturor celor 35 de itemi, în conformitate cu metodologia instrumentului.

Tabelul 1. Sinteza statisticilor descriptive pentru scorurile pe dimensiuni și scorul total

Scor	N	Medie	SD	Mediană	Min	Max	Asimetrie	Curtosis
Scor_A	120	19.21	2.33	19.0	14.0	26.0	0.38	-0.04
Scor_B	120	18.81	2.46	18.0	14.0	25.0	0.33	-0.33
Scor_C	120	18.75	2.33	19.0	13.0	25.0	0.14	-0.03
Scor_D	120	18.76	2.26	19.0	14.0	25.0	0.25	-0.38
Scor_E	120	18.91	2.34	19.0	12.0	24.0	-0.37	-0.34
Scor_Total	120	94.43	5.37	95.0	82.0	110.0	0.09	-0.14

Sursa: Creat de autorii publicației

Rezultatele statistice descriptive indică valori medii situate în intervalul 17-25 de puncte pentru toate cele cinci dimensiuni analizate, precum și un scor total mediu de 94,43 puncte, ceea ce plasează comportamentul inovativ al cadrelor didactice, la nivel de eșantion, în *zona moderată de manifestare*. Indicatorii de asimetrie și curtosis evidențiază distribuții relativ apropiate de normalitate, cu o concentrare a scorurilor în jurul valorilor centrale, aspect care sugerează o relativă omogenitate a răspunsurilor la nivel de grup.

Tabelul 2. Sinteza răspunsurilor la nivel de dimensiuni

Dimensiune	Scăzut	Moderat	Ridicat	N
A	15	104	1	120
B	22	98	0	120
C	18	102	0	120
D	20	100	0	120
E	21	99	0	120

Sursa: Creat de autorii publicației

Analiza distribuției răspunsurilor la nivel de item arată o orientare predominantă către treptele 2 și 3 ale scalei Likert (dezacord și neutralitate), care cumulează aproximativ 80% din totalul răspunsurilor. Această configurație indică o manifestare mai degrabă temperată și contextuală a comportamentelor inovative, în care cadrele didactice recunosc existența unor practici inovative, fără a exprima însă acorduri ferme sau poziționări extreme. Utilizarea redusă a treptelor 1, 4 și 5 sugerează evitarea evaluărilor polarizate și o raportare prudentă la propriile comportamente profesionale.

Încadrarea scorurilor pe niveluri de manifestare evidențiază faptul că *toți respondenții se situează, la nivelul scorului total, în intervalul moderat*, iar la nivel dimensional predomină, de asemenea, acest nivel, cu un număr foarte redus de scoruri încadrate la nivel scăzut și absența scorurilor ridicate. Această distribuție susține interpretarea conform căreia comportamentul inovativ este prezent în activitatea didactică, însă *nu este încă consolidat la nivelul practicilor profesionale sistematice*.

Tabelul 3. Analiza fidelității interne (coeficientul Cronbach)

Scală	Cronbach α
A. Explorarea oportunităților	-0.167
B. Generarea ideilor	0.104
C. Susținerea și promovarea	-0.05
D. Implementarea	-0.17
E. Consolidarea și sustenabilitatea	-0.108
Total (35 itemi)	-0.011

Sursa: Creat de autorii publicației

Analiza fidelității interne, realizată prin coeficientul Cronbach α , a evidențiat valori reduse pentru dimensiunile individuale și pentru scorul total. Aceste rezultate pot fi interpretate în contextul naturii exploratorii a studiului, al caracterului eterogen al itemilor și al distribuției restrânse a răspunsurilor pe scala Likert. Literatura de specialitate subliniază faptul că, în cazul instrumentelor de autoevaluare aplicate comportamentelor profesionale complexe, valorile coeficienților de consistență internă pot fi influențate semnificativ de omogenitatea eșantionului și de variabilitatea redusă a răspunsurilor.

Tabelul 4. Analiza corelațiilor Pearson

Dimensiune	Explorarea oportunităților (A)	Generarea ideilor (B)	Susținerea și promovarea inovării (C)	Implementarea inovării (D)	Consolidarea și sustenabilitatea (E)
Explorarea oportunităților (A)	1.000	-0.031	0.053	0.093	-0.013
Generarea ideilor (B)	-0.031	1.000	0.137	0.005	-0.050
Susținerea și promovarea inovării (C)	0.053	0.137	1.000	-0.082	-0.029

Implementarea inovării (D)	0.093	0.005	-0.082	1.000	0.047
Consolidarea și sustenabilitatea (E)	-0.013	-0.050	-0.029	0.047	1.000

Sursa: Creat de autorii publicației

Corelațiile Pearson calculate între dimensiunile comportamentului inovativ indică *asocieri pozitive*, sugerând faptul că dimensiunile analizate nu funcționează izolat, ci se află într-o *relație de interdependență funcțională*, specifică proceselor inovative. Acest rezultat susține perspectiva procesuală asupra comportamentului inovativ, conform căreia explorarea oportunităților, generarea ideilor, promovarea, implementarea și sustenabilizarea inovării constituie componente intercorelate ale aceluiași fenomen socio-profesional.

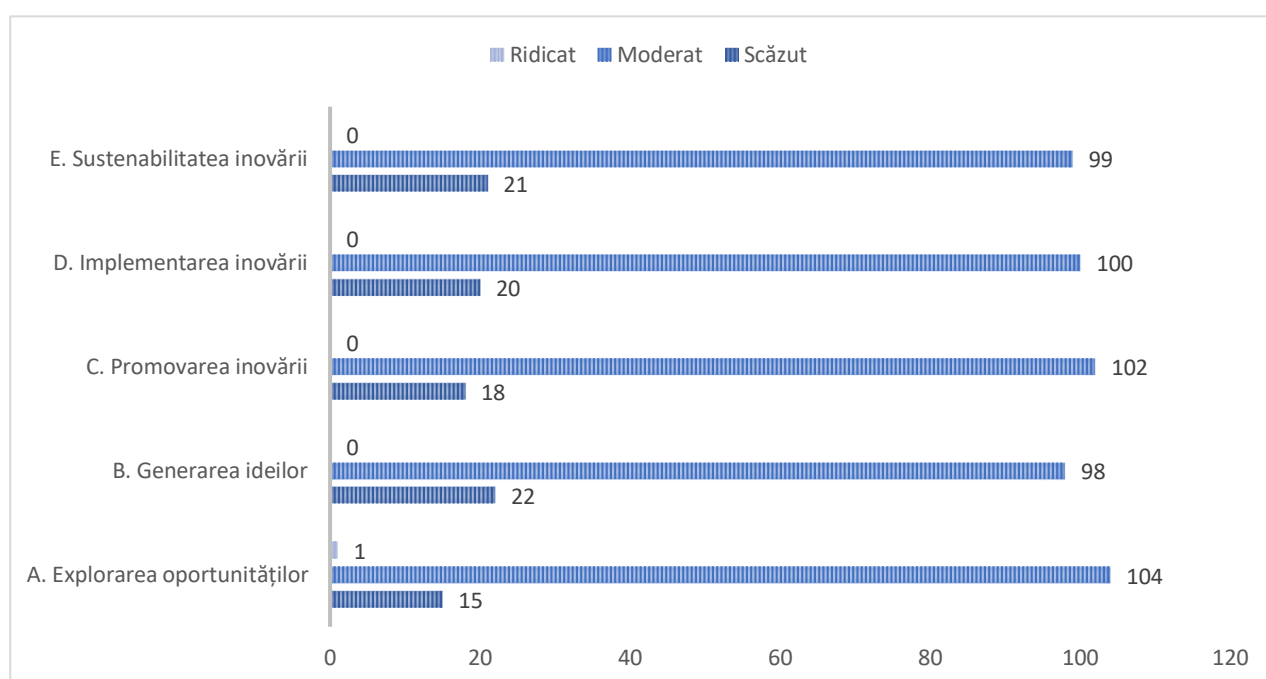


Figura 1. Distribuția scorului răspunsurilor la nivel de dimensiuni. Sursa: Creat de autorii publicației

Concluzii. Rezultatele cercetării evidențiază un *profil profesional al cadrului didactic caracterizat printr-o manifestare moderată a comportamentului inovativ*, cu variații între diferitele dimensiuni ale acestuia. Analiza datelor sugerează o implicare mai vizibilă a cadrelor didactice în etapele de explorare a oportunităților și de generare a ideilor, comparativ cu fazele de implementare și de consolidare a soluțiilor inovative, care presupun un nivel mai ridicat de angajament organizațional și suport instituțional. Această configurație este congruentă cu literatura de specialitate, care semnalează dificultățile structurale asociate tranziției de la inițiativa inovativă individuală la practicile educaționale sustenabile.

Totodată, relațiile de asociere identificate între dimensiunile comportamentului inovativ susțin o *viziune procesuală și integrată asupra inovării educaționale*, în care etapele de reflecție, promovare, implementare și sustenabilizare nu funcționează izolat, ci se influențează reciproc. Această constatare subliniază necesitatea abordării inovării nu ca atribut individual al profesorului, ci ca proces organizațional colectiv, dependent de climatul școlar și de strategiile de leadership educațional.

Dintr-o perspectivă socio-pedagogică, rezultatele pot fi interpretate ca expresie a unui *context organizațional în care inovarea este legitimată la nivel declarativ*, însă este *insuficient susținută prin*

mecanisme instituționale coerente și constante. Factori precum limitările resurselor disponibile, presiunea curriculară, suprasolicitarea profesională și rigiditatea cadrului procedural pot acționa ca elemente de constrângere asupra transformării ideilor inovatoare în practici durabile, integrate în cultura școlii.

Analiza rezultatelor confirmă ipotezele de cercetare enunțate. Astfel, variațiile semnificative ale nivelului comportamentului inovativ între diferitele dimensiuni analizate validează prima ipoteză, evidențiind grade diferențiate de implicare a cadrelor didactice în etapele procesului inovativ. De asemenea, relațiile de asociere identificate între explorarea oportunităților, generarea ideilor, promovarea acestora, implementarea și sustenabilizarea practicilor inovative susțin cea de-a doua ipoteză, confirmând caracterul interdependent și procesual al comportamentului inovativ în context educațional. Aceste constatări întăresc coerența cadrului teoretic asumat și relevanța metodologică a demersului investigativ, oferind un suport empiric pentru interpretarea inovării ca dimensiune structurală a profesionalismului didactic.

În ansamblu, studiul confirmă relevanța comportamentului inovativ ca dimensiune esențială a profesionalismului didactic în contextul școlii contemporane și evidențiază importanța dezvoltării deliberate a competențelor inovative prin programe de formare inițială și continuă. Rezultatele obținute pot fundamenta intervenții sistemice orientate spre consolidarea unei culturi organizaționale a inovării, care să sprijine nu doar inițierea ideilor noi, ci și instituționalizarea și sustenabilitatea acestora în practica educațională curentă.

Rezultatele prezentului studiu deschid perspective relevante pentru aprofundări ulterioare ale comportamentului inovativ al cadrelor didactice, atât din punct de vedere metodologic, cât și conceptual. Cercetările viitoare ar putea analiza influența programelor de formare profesională continuă, a strategiilor de leadership educațional și a politicilor instituționale asupra dezvoltării comportamentului inovativ, cu accent pe dinamica acestuia în timp. Abordările longitudinale ar permite surprinderea traiectoriilor de evoluție ale competențelor inovative și ar contribui la o mai bună înțelegere a condițiilor care favorizează consolidarea unei culturi organizaționale orientate spre inovare și schimbare sustenabilă.

Bibliografie:

1. COJOCARU, Victoria. Activitatea de inovare în învățământ. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, vol. 2, pp. 157–161. ISBN 978-9975-76-313-4.
2. DE JONG, Jeroen P. J.; DEN HARTOG, Deanne N. Innovative work behavior: Measurement and validation. *EIM Business and Policy Research*. Zoetermeer, 2010, pp. 1–27.
3. FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2007. 338 p. ISBN 978-0807740151.
4. GKONTELOS, Athanasios; VAIPOULOU, Joanna; STAMOVLASIS, Dimitrios. Teachers' Innovative Work Behavior Scale: Psychometric properties of the Greek version and measurement invariance across genders. *Social Sciences*. 2022, vol. 11, no. 7, 306.
5. LAMBRIEX-SCHMITZ, Patrick; et al. Towards successful innovations in education: Development and validation of a multi-dimensional model. *Vocations and Learning*. 2020, vol. 13, no. 3, pp. 313–340.
6. MESSMANN, Gerhard; MULDER, Regina H. Innovative work behaviour in vocational colleges: Understanding how and why innovations are developed. *Vocations and Learning*. 2011, vol. 4, no. 1, pp. 63–84.
7. THURLINGS, Marieke; Evers, Jolanda; Vermeulen, Marjan. Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*. 2015, vol. 85, no. 3, pp. 430–471.



CZU: 373.3:82

RECEIVING ORAL LITERARY MESSAGES IN PRIMARY SCHOOL: INTERPRETATIVE DIMENSIONS AND METACOGNITIVE MECHANISMS

Burlacu Alexandru,

doctor habilitat în filologie, profesor universitar

Universitatea de Stat din Moldova

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: alexburlacu1@gmail.com

orci id: 0009-0006-9494-1849

Abstract. The study explores the reception of oral literary texts in primary education, focusing on the interpretative mechanisms activated by young learners when confronted with artistic discourse transmitted through voice. Oral literature, through its rhythmic, melodic and expressive qualities, creates a privileged space for the child's first encounters with aesthetic meaning. Contemporary pedagogical research emphasizes that the understanding of orally delivered texts is not a passive process but a dynamic negotiation of meaning, supported by metacognitive strategies that guide the learner's attention, anticipation and reflective control [1, p. 12–14]. The present article examines how communicative approaches dialogic interaction, expressive reading, guided conversation and metacognitive tools self-monitoring, reflective questioning, anticipatory structuring—can be integrated into classroom practice to enhance pupils' interpretative autonomy [7, p. 44–46]. The methodological framework combines systematic classroom observation with analytical examination of literary texts selected for their expressive density and formative potential [2, p. 5–7]. The results indicate that pupils who are encouraged to regulate their own understanding develop a more nuanced relation with the literary message, demonstrate increased interpretative flexibility and show a higher degree of engagement with the text [10, p. 21–23]. The study proposes a coherent pedagogical model that articulates aesthetic experience with cognitive self-regulation, offering practical directions for renewing the teaching of oral literary messages in primary education.

Keywords: oral literature, interpretative reception, metacognition, communicative strategies, primary education.

Introduction

In the field of early education, the orally transmitted literary text represents one of the most fertile ways of introducing the child to the universe of aesthetic sensitivity. The voice, with its rhythmic and intonational richness, becomes an instrument for shaping perception, while the child, through listening, constructs the first forms of relation with artistic meaning. Oral reception is not limited to decoding a message; it requires active participation, an inner movement through which the pupil organizes understanding and formulates personal interpretative hypotheses [1, pp. 12–14]. In contemporary didactics, the focus shifts from the unilateral transmission of information to a formative dialogue in which the pupil is invited to intervene, ask questions, reformulate, and reconstruct meaning. Communicative strategies, associated with metacognitive mechanisms, create a framework in which oral reception becomes a reflective process oriented toward deep understanding and intellectual autonomy [7, pp. 44–46]; [12, pp. 33–35].

Methods

The present approach relies on a descriptive-analytical methodology aimed at capturing the ways in which primary school pupils interact with orally delivered literary texts.

1. Observation of learning situations

The activities analysed included expressive readings, heuristic conversations, oral reconstruction exercises, and dramatization moments, all integrated into didactic scenarios centred on dialogue and active participation [7, pp. 44–46]; [15, pp. 18–20].

2. Analysis of metacognitive strategies

The investigation focused on: the ways in which pupils prepare for listening (anticipation, formulation of hypotheses) [10, pp. 21–23]; their ability to monitor understanding during reception [1, pp. 12–14]; subsequent reflection on encountered difficulties [12, pp. 33–35]; the use of the metacognitive journal as a self-regulation tool [13, pp. 9–11].

3. Analysis of literary texts

The selected texts were examined in terms of their expressive potential, imagistic density, and capacity to stimulate oral interpretation [2, pp. 5–7]; [3, pp. 41–43][4, pp. 22–24]. Particularly, the poetic text holds a privileged place in the primary cycle, as it offers the child a condensed form of artistic language in which rhythm, repetition, metaphor, and sound become instruments for accessing meaning. Through its concentrated structure and affective charge, poetry fosters intuitive reception, and oral reading amplifies this experience, transforming it into an act of sensitive discovery. In primary school, the poem becomes fertile ground for developing imagination, exercising aesthetic sensitivity, and stimulating personal interpretation, as pupils can “hear” not only the words but also their inner resonance. Thus, the analysis of poetic texts targeted not only their formal dimension but also the ways in which they can generate dialogue, reflection, and oral reconstruction, contributing to the formation of a living relationship with literature.

Results and Discussion

The integration of communicative and metacognitive strategies into oral reception activities generated several visible transformations in pupils’ interpretative behaviour.

- *Increased engagement*

Pupils participated more actively in dialogue, formulated questions, and proposed personal interpretations.

- *Development of interpretative flexibility*

Through anticipation and self-monitoring, pupils managed to identify nuances in the text that would normally go unnoticed [10, pp. 21–23].

- *Strengthening comprehension*

Oral reconstruction activities supported global understanding and the identification of essential ideas [12, pp. 33–35].

- *Increased motivation for literature*

The oral dimension, through its expressiveness, stimulated interest in the text and the desire to explore the literary universe [7, pp. 44–46].

Conclusions

The reception of orally delivered literary messages in the primary cycle is not a simple listening exercise but a complex process in which the aesthetic and the cognitive meet in a form of inner dialogue. The pupil becomes a co-constructor of meaning, and communicative and metacognitive strategies provide the necessary tools for organizing understanding and developing interpretative autonomy.

Recommendations

- cultivate dialogue as an instrument of interpretation;
- ensure the constant use of metacognitive strategies;
- select texts with high expressive potential;
- integrate oral reconstruction activities;
- stimulate reflection through metacognitive journals.

Bibliography:

1. Broek, P., Lynch, J., Kendeou, P., White, M. *Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School*. Journal of Educational Psychology, vol. 101, nr. 3, 2009, pp. 765–778. ISSN 0022-0663.
2. Burlacu, A. *Existențe. Ființa poeziei*. Chișinău: Editura Gunivas, 2020, 268 p. . ISBN 978-9975-53-860-1.
3. Burlacu, A. *Proba esteticului. Neomoderniștii basarabeni*. Iași: Editura Junimea, 2023, 302 p. ISBN 978-973-37-1234-5.
4. Burlacu, A. *Poezia românească modernistă*. Chișinău: Editura Știința, 2023, 240 p. ISBN 978-9975-67-123-2.
5. Chafe, W. *Discourse, Consciousness, and Time*. Chicago: University of Chicago Press, 1994, 352 p. ISBN 978-0226100548.
6. Florea V. A., *Procesul de predare -învățare a mesajului literar oral la literatura română în învățământul primar din perspectiva strategiei comunicative ”*
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/235-238_35.pdf
7. Florea V.A., Oportunități metodologice de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare a mesajelor orale la literatura română în învățământul primar
https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/193191
8. Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London/New York: Routledge, 2014, 808 p. ISBN 978-0415745739.
9. Hossu, R. *Strategii metacognitive de înțelegere a citirii*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2024, 210 p. ISBN —.
10. Ionescu, M. *Instrucție și educație*. Arad: Editura „Vasile Goldiș”, 2007, 268 p. ISBN ISBN 978-973-664-200-5371.
11. Bocoș, M., Mara, D., Farcaș, , Ghidul metodologic pentru predarea strategiilor metacognitive 3.-Ghid STRATEGII-METACOGNITIVE.pdf
12. Rey, B. *Competențele în școală. Formare și evaluare*. București: Editura Aramis Print, (2012), ISBN 978-973-679-932-7, p. 10-12
13. Rădulescu, M. *Didactica limbii române în ciclul primar*, Editura Universitară, (2020), ISBN: 978-6062807589, p. 56
14. Stan, C. *Strategii moderne de predare a literaturii române*, Editura Didactică și Pedagogică, (2018), ISBN: 978-6063105678, p. 134
15. Sticht, G. T. *Auditing and Reading: A Developmental Model*. Human Resources Research Organization (HumRRO), (1974), ISBN 978-606-8244-17-4, p. 145
16. Strah L., Florea V.A., *Implementation of the technology of reception of the oral literary message in romanian literature in primary education*, Revista Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 4(38), 2024 ISSN 1857-0623 E-ISSN 2587-3636, p. 86-91.



UDK: 373.3:821.135.1

THE LITERARY TEXT IS AN IMPORTANT UNIT IN THE PROCESS OF LEARNING LITERATURE IN PRIMARY CLASSES

Caterenciuc Svetlana,

PhD, Associate Professor

Technical University of Moldova

e-mail: svetlana.caterenciuc@lm.utd.md

orcid id: [0000-0002-05077950](https://orcid.org/0000-0002-05077950)

Dobrin Nicoleta,

PhD candidate

"Ion Creangă" State Pedagogical University

e-mail: nicoletadobrin@gmail.com

orcid id: [0001-8106-14510000](https://orcid.org/0001-8106-14510000)

Rezumat. Textul literar autentic devine o unitate importantă în procesul de învățare a literaturii române în clasele primare, prin intermediul lui se realizează scopurile instructiv-educative. Însă, înainte de a-l utiliza în procesul de predare-învățare a literaturii române trebuie să ținem cont de anumite criterii de selectare a textelor

Complexitatea lingvistică textuală: o sintaxă complexă consumă o parte din atenția care ar putea fi consacrată conținutului (de exemplu: fraze prea lungi, cu multiple propoziții subordonate, cu numeroase negații). Pe de altă parte, simplificarea excesivă a unor texte autentice ar putea să conducă, de fapt, la creșterea dificultății de asimilare a conținuturilor literare (din cauza lipsei indicilor textuali).

Tipul textului: faptul că domeniul de referință al textului este apropiat elevului, care dispune de cunoștințele socio-culturale necesare, îl va ajuta să anticipeze conținutul și structura textului; probabil că și natura textului va juca un anumit rol în înțelegerea acestuia; (de exemplu: o descriere literară, o povestire concretă) vor fi mai ușor înțelese și asimilate decât o argumentare sau o explicație abstractă.

Structura textului: coerența și o planificare „lămurită” a textului (de exemplu: prezentarea și evidențierea etapelor importante, înainte de exemplificarea acestora), prezentarea mai mult explicită decât implicită, absența unor informații contradictorii și neașteptate, toate acestea contribuie la reducerea complexității operațiilor de transformare a informației textuale.

Lungimea textului: de regulă, un text scurt este mai simplu în asimilare, decât unul lung, care, de fapt, tratează același subiect, deoarece acesta din urmă necesită mai multe operații de modificare a informației, procesul de memorizare este mai solicitat, iar riscul oboselii sau a sustragerii atenției este cu mult mai mare. Uneori însă, un text literar lung, nu prea consistent.

Cuvinte cheie: limbaj literar, competențe lingvistice, competențe literare, abilități de comunicare, text literar.

1. Introduction

The importance of the literary text in the teaching-learning-evaluation process of the Romanian literature has evolved according to various methodological currents [1, p.74]. The status of the literary text, in the vision M. Parvulescu, can be appreciated as greatness, decadence, revival. The greatness of the literary text manifested itself in the XIX century, a period when the literary text played an important role in the development of the Romanian classical literature.

These ideas are found in the studies signed by the researchers Bojin Alexandru and Goia V., who, after examining the problem in the context of the traditional methodology of teaching Romanian literature, have highlighted the following: „At that time, it was difficult to establish a distinction: learning Romanian through Romanian literature or learning Romanian literature with the

help of the Romanian language”, thus these two domains were merged into the traditional current; the literary text became the main support of literary communication [2, p.231-234] .

2 .The Confrontation

Method of teaching Romanian language and literature, Bucharest: E.D.P. , R. A., 1995, 182 p). Starting from the finding that, after a period of time, in which, for various reasons, the literary text was removed from education, the, but lately there has been a justified revival in favor of the literary text, which has demonstrated its usefulness. If we return to the beauty of the literary text, whether it is narrative or descriptive, the authors argue, it is necessary to take into account the true-” relays of the pupils in the primary cycle, he said, because the child's relapses are much more obvious in front of the artistic text, which we can read in the eyes of children, and the concentration and tranquility that is left on the class during the reading of the literary fragments makes us think [9, p.61-62].

The value of literary texts, argues scholar E. The basket, quoted by Vlad Carmen, is indisputable, due to the fact that this type of text is the most functionally rich in relation to all other textual types. [11, p.166-167] .The updating of the literary text within the study of Romanian literature in primary classes is largely characterized by the impact of the communicative approach, Corti M. and Cergit I. stresses that the communicative approach attaches great importance to the use of the notions of communicative approach of contexts and the communicative approach of literary texts. Another option of the authors comes to confirm that the authentic literary text is an effective means of learning Romanian literature, through the authentic literary text the student has the opportunity to realize his practical purposes. „Only the authentic literary text can present to the student the literary content in a more vivid, and compelling way, a more compelling strategy in the literary-artistic education of students” [11, p.247-248.The place and importance of the literary text, in the vision of C. Parfene returns from the specific content and special contribution in the instructive-educational process of students .

The literary text acts directly on the emotional state of the students, then on their consciousness, enriching them with new knowledge, ideas, feelings, shaping them into new attitudes and behaviors.

With some arguments in this regard comes the researcher S. Cemortan, which states that artistic literature constitutes an important form and modality in educating students and assimilating knowledge in various fields. Based on the literary text, multilateral development and literary-artistic education of students are carried out. [4, p. 310-312] .Another mention of the author comes to confirm that the literary text is a means of reflecting the linguistic environment, enriching literary knowledge, developing speech skills. Romanian literature brings students closer to reality, allows broad perspectives on the knowledge of other forms of „ Literary reality”. Familiarity of students with the literary text contributes to the increase of the literary volume of information, influences on the aesthetic form of literary communication, perceptions of aesthetic appreciation of reality. [5, p. 115-116].

Didacticist M. Hadarca affirms that the lecturer competences are the skills of reception, concentration and interpretation of the literary texts selected for the pupils in the literary-artistic education, through the structured value block (knowledge, knowledge, and interpretation, lecturer capacities and attitudes), applied in various reading situations .

In the context of methodological valorization of the literary text in the teaching-learning process of Romanian literature in primary classes, the lecturer competences provide:

- the expressive and evocative reading of a literary text;
- rendering the content of the literary text through a well-determined „ literary field ”;
- the correct reproduction of a literary text;
- understanding the global message and details of a literary text;
- summary of the theme, main ideas of an authentic literary text;
- characterization of literary characters;

- coherent formulation of opinions based on the literary text read;
- the correct and clear expression of ideas, feelings and opinions in relation to the content of ideas of the text read;
- discussion and debate of an idea contained in the literary text.

The teaching and learning of Romanian literature is determined by two essential ends: a linguistic finality (creating linguistic skills: oral and written expression/communication; accurate and expressive reading) and a cultural purpose (transmission of the reading desire and acquisition of a literary culture).

The linguistic end of the study of Romanian literature aims, first of all, to improve and improve the literary communication competence of the student.

The conclusions reached by the teacher S are relevant. Cemortan, which claims that Artistic Literature is a considerable means of education and contributes to the harmonious development of the personality of students, to its spiritual enrichment, to verbal and cognitive development, and to the development of the, to the formation of various correct attitudes towards the changing phenomena of society. [5, 22-23]. The affective-emotional experience of literary work by students is the only way of literary-artistic education of students. In our opinion, literary texts can contribute to the cultivation of essential attributes in the development of the new literary interest of the student; student who is already ready to resort to thinking, language, emotions, feelings, imagination, interests, intellectual penetration to the students message.

The objective of learning Romanian literature by exploring the authentic literary text is the verbal and moral conduct of students, that is, enriching the literary field”, developing the capacity for free expression, and, expressive and coherent to the Romanian literature and the education of a certain moral behavior that would meet the demands of the literary lives of the students. As a conclusion to the problem addressed, a question arises: Does the authentic literary text have a pedagogical status specific to the teaching-learning process of Romanian literature or can it become a simple use of an authentic methodology? We must state that the importance of the literary text autentic în procesul de învățare a literaturii române reiese din specificul său în educația literar-artistică, iar statutul textului literar autentic se manifestă prin aceea că el vizează realizarea unor obiective instructive, educativ-formative.

Main text continues

Conclusions

Taking into account the variety of ideas on the literary text, we will note it with the following conclusions:

The position of the literary text in learning Romanian literature varies according to opinions Taking into account the variety of ideas on the literary text, we will note it with the following conclusions:

- Different methodological currents. Reintegrated into learning strategies and communicative approach, the literary text is still rarely used in the teaching-learning-evaluation methodology of literature for the primary cycle, but it is maintained with a status of well-determined operational value; The authentic literary text is a model of learning Romanian literature, it represents :
 - „, a literary collectivity ” and allows access to another literary culture, the practice of affectivity and emotion. Its use as a ” literary foundation for learning Romanian literature in primary classes awakens the curiosity, interest of students and contributes to the literary development of the student's personality;
 - The purpose of exploring the literary text in the process of learning Romanian literature in the primary classes The purpose of exploring the literary text in the process of learning Romanian literature in

- the primary classes are to form a culture of literary communication in students using a series of active-participative, creative, stimulating methods and processes of thinking of students.

References:

1. Berard E., (1993). *L approche communicative; Theorie et pratiques*, Paris :International 1991, 126 p ;Biard Jacqueline, Denis Frederique , Didactique du texte litteraire , Paris , Nathan , 1993 .240 p . ISBN -978-2092.
2. Bojin A., *Metodica predarii limbii și literaturii române*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Caterenciuc S., Helping learners understand and use expressions with get. In: Journal of Social Sciences, B+, Publishing House "Tehnica UTM", Chișinău, Vol.6, nr 2 (2023), pp.149-158., ISSN 2587-3490, ISSN 2587-3504.1902500
4. Cemortan-Secară.(1987). *Indicații metodice la dezvoltarea literar-artistică a preșcolarilor (grupa medie și cea mare)*. Chișinău, Editura „Lumina”.
5. Cemortan-Secară S. (2000). *Formarea personalității copilului în cadrul activității verbal-artistice*. Chișinău ,Ed.Museum ,2000 ,170p, p. 115-116.
6. Cerghit, I.(2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 320 p. ISBN 973-460175-
7. Goia V., Drăgătoiu I. (1995). *Metodica predării limbii și literaturii române*, București , Editura didactică și Pedagogică, 182 p , ISBN:973-30-4231.
8. Grigoroviță M. (1995). *Predarea limbilor străine*. București.EDP,1995, 127 p , ISBN 973-30-4220-X
9. Parfene C-tin. (1997).Literatura în școală; Contribuție la o didactică modernă a disciplinei .Ediție revăzută și adăugită.Iași , Ed.Universității Al.I.Cuza , 290 p. ISBN ; 973-9312-01-2.
10. Plett .H.F. (1983).*Știința textului și analiza de text*, București Univers.
11. Vlad C. (1985)*Textul și coerența*, Cluj-Napoca, Tipografia Universității, p. 69-70.

CZU 37.016:821.135.1.091.321.6

BENZILE DESENAȚE CA MEDIERE VIZUALĂ ÎN DEZVOLTAREA CULTURII LITERARE ROMÂNE

Cazac Viorica,

conferențiar universitar, doctor, cercetător științific superior,
Universitatea Tehnică a Moldovei,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: viorica.cazac@dip.utm.md

orcid id: 0000-0003-0745-1931

Adascalita Lucia,

lector universitar, doctor, cercetător științific coordonator,
Universitatea Tehnică a Moldovei,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: lucia.adascalita@dip.utm.md

orcid id: 000-003-1010-3380

Abstract. The paper presents the results of an analysis of the potential of comic books as a modern, innovative teaching tool in the process of teaching and learning Romanian literature and in facilitating access to the works of Romanian writers for those interested. The integration of comics into teaching represents a real opportunity for modernization, complementing traditional methods with alternative teaching materials, contributing to increased motivation, faster understanding of content, and the

development of interpretive thinking. Integrating visual language with literary text will increase interest in literary works, making the reading experience more accessible, engaging, and modern for generations for whom visual communication is becoming a native skill. The educational value is reflected in the objectives focused on discovery-based learning, the development of analytical skills, and the formation of literary aesthetic taste.

The results indicate that integrating comics into the teaching of Romanian literature promotes learning through various methods, improves information retention, and creates working contexts that stimulate creativity and cultural dialogue. In conclusion, comics deserve to be considered a valid and effective alternative tool, capable of bringing young people closer to Romanian literature and helping them understand the works of great authors in a contemporary and relevant way.

This study was conducted within the framework of the research and innovation project 25.80012.0807.53SE – Valorization and Safeguarding of Comics from the Republic of Moldova (1945–2025) as an Integral Part of the National Cultural Heritage.

Keywords: comic books, romanian literature, teaching, teaching-learning, interpretive thinking.

Introducere

În contextul actual al transformărilor și obiectivelor societale educaționale și culturale, caracterizate de evoluția tehnologiilor digitale, a implicațiilor acestora în viața cotidiană, a vitezei de evoluție tehnico-științifică cu repercursiuni asupra operațiunii funcționale cotidiene ce au determinat predominanța comunicării vizuale și a mediilor digitale. În acest context, literatura și formarea competențelor literare se confruntă cu necesitatea unor forme noi de mediere și receptare. Generațiile tinere, pentru care imaginea reprezintă un limbaj nativ, manifestă adesea dificultăți în raportarea la sarcinile literare necesare de parcurs conform curriculumului școlar. Textele literare clasice deseori sunt percepute ca distante, plictisitoare, statice sau dificile. În acest cadru, benzile desenate se afirmă ca un instrument de mediere vizuală capabil să faciliteze accesul la opera literară și să stimuleze interesul pentru lectura literaturii române [5, 10 p. 60].

Considerând cele menționate, studiul prezintă analiza potențialului benzilor desenate ca instrument didactic modern și inovator, evidențiind rolul acestora în dezvoltarea culturii literare române și în modernizarea procesului de predare-învățare a literaturii, precum și a soluțiilor estetice de transpunere a textelor literare necesare de studiat în benzi desenate.

Benzile desenate – limbaj vizual și formă narativă complexă

Benzile desenate reprezintă un sistem semiotic hibrid, situat la intersecția dintre literatura tradițională și artele vizuale. Departe de a fi o simplă juxtapunere de imagini și text, acest mediu constituie un limbaj autonom, guvernat de reguli sintactice și morfologice proprii, care solicită cititorului o implicare cognitivă activă. Benzile desenate reprezintă o formă de expresie sincretică, în care textul și imaginea funcționează complementar pentru construirea sensului narativ. Definite vizual de ansamblu de cadre care se succed conform unei consecutivități narative. Prin succesiunea cadrelor, prin dinamica personajelor și prin utilizarea simbolurilor grafice, discursul vizual de genul benzilor desenate oferă o experiență narativă accesibilă și atractivă, fără a simplifica excesiv conținutul literar, sintetizând esențele.

Scott McCloud, cunoscutul autor, artist și teoretician american de benzi desenate, celebru pentru cartea sa fundamentală *Understanding Comics: The Invisible Art* (1993)/*Să înțelegem benzile desenate: arta invizibilă* (2019) [6], recunoscut la nivel internațional pentru analiza vizuală a mediului benzilor desenate, susținând conferințe și creând lucrări, definește acest mediu drept „imagini secvențiale”, unde semnificația nu rezidă doar în cadrele individuale (vignete), ci mai ales în spațiul dintre ele, cunoscut sub numele de „gutter” (spațiul alb). Astfel, banda desenată operează cu elemente, principii și procese definitorii, caracteristice, antrenate în procese ce definesc conturarea lor.

Elementele structurale ale benzilor desenate (BD) (morfologia) sunt [11, 3, 8]:

- *Cadrul* (vigneta): unitatea spațio-temporală de bază. Forma și dimensiunea ei pot sugera ritmul (cadre înguste pentru acțiune rapidă, cadre late pentru peisaje cadre panoramice sau momente de respiro).

- *Spațiul între cadre* (gutter/inter-vignete): „locul” unde se produce magia. Aici cititorul face conexiunile logice între momente, transformând imaginile statice în narațiune fluidă.
- *Baloanele de text* (phylactères): spații de dialog care, prin forma lor, indică tonul (ex: margini zimțate pentru strigăte, norișori pentru gânduri).
- *Onomatopeele*: reprezentarea grafică a sunetelor, integrată organic în desen pentru a oferi o dimensiune auditivă experienței vizuale.
- *Personajele*: nu sunt doar desene, ci elemente narative care angajează cititorul prin emoție și inter-subiectivitate [2]. Ele sunt definite prin: iconografie vizuală, rol narativ și vocea personajului.
- *Narațiunea textuală*: textul completează imaginea vizuală oferind diverse perspective de interpretare, reflectă interacțiunea dintre personaje, dinamizează acțiunea și dezvăluie relațiile dintre personaje și contextul în care se desfășoară acțiunea.

Principiile de funcționare:

- *Secvențialitatea*: aranjarea logică a imaginilor pentru a ghida ochiul cititorului într-o ordine specifică (în cultura vestică: stânga-dreapta, sus-jos).
- *Închiderea* (closure): procesul mental de a „vedea” ceea ce nu este desenat explicit între două cadre.
- *Sincronizarea* (timing): modul în care artistul manipulează percepția timpului prin numărul de cadre/vignete și detaliile grafice.
- *Claritatea*: imaginea și textul trebuie să se completeze reciproc, nu să se repete inutil.
- *Dinamismul*: utilizarea unghiurilor de vedere variate pentru a menține interesul cititorului.
- *Unitatea stilistică*: menținerea unui stil grafic constant pe parcursul întregii lucrări.

Etape de parcurs:

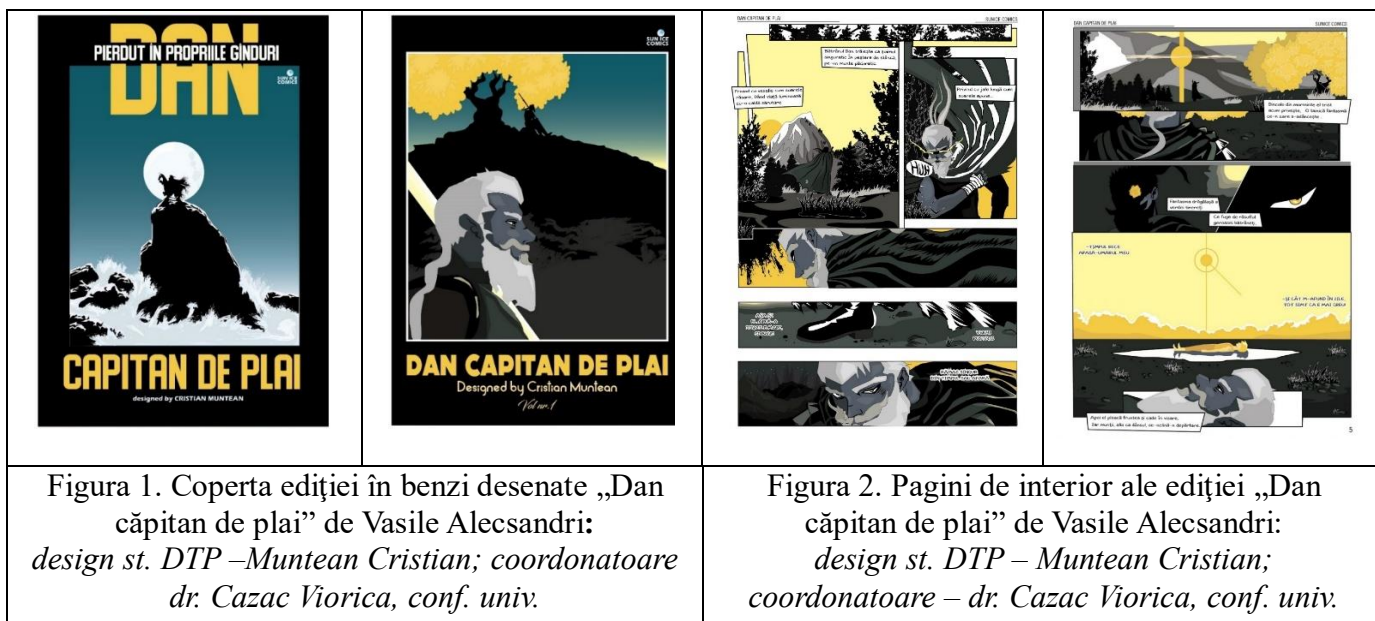
- *Documentarea*: cercetarea contextului cultural pentru a asigura autenticitatea medierii literare.
- *Conceptualizarea și elaborarea scenariului*: stabilirea firului epic și a mesajului cultural sau educativ etc.
- *Elaborarea storyboard-ului, schițarea*: organizarea vizuală a scenelor pentru a planifica compoziția fiecărei pagini.
- *Reproducerea cadrelor*: definirea formelor personajelor și a decorului folosind diverse tehnici plastice.
- *Determinarea conținutului textual*: stabilirea textului ce va completa imaginea și rolul acestuia în BD.
- *Analiza simbiozei text-imagine*: asigurarea că replicile sunt scurte, potrivite, convingătoare și cu impact, lăsând imaginea să poarte greutatea emoțională.
- *Completerea benzii desenate cu textul stabilit*: adăugarea textului și revizuirea întregului flux narativ pentru a asigura claritatea medierii.

În raport cu literatura de referință, banda desenată nu trebuie privită ca o formă inferioară sau reductivă, ci ca o reinterpretare vizuală care poate susține înțelegerea acțiunii, a relațiilor dintre personaje și a contextului (atmosferei) operei, a fundamentelor promovate. În cazul literaturii române, adaptarea unor texte canonice în format de bandă desenată poate deveni o punte între patrimoniul literar și cititorul contemporan.

Valoarea didactică a benzilor desenate în predarea literaturii române

Integrarea benzilor desenate în activitatea didactică constituie o oportunitate reală de modernizare a predării literaturii române. Acestea pot completa metodele tradiționale prin materiale didactice alternative, favorizând învățarea prin descoperire și participare activă [7 p. 5-9; 13 p. 24-30].

Valoarea didactică a benzilor desenate este susținută de obiective educaționale clare, centrate pe: stimularea interesului pentru lectură; facilitarea înțelegerii rapide a conținuturilor literare; dezvoltarea competențelor de analiză și interpretare; formarea gustului estetic literar; cultivarea gândirii critice și creative.



Prin asocierea limbajului vizual cu textul literar, elevii și studenții pot identifica mai ușor structura narativă, conflictele, relațiile, simbolurile și mesajele operei, ceea ce contribuie la o receptare mai profundă și mai personală a literaturii [7 p. 8-10; 9 p. 130-140].

În suportul celor menționate, în cadrul programului Design și Tehnologii Poligrafice, Facultatea Design, Universitatea Tehnică a Moldovei, studenții ghidați de cadrele didactice coordonatoare au elaborat diverse proiecte axate pe prezentarea operelor literare ce fac parte din programul școlar liceal necesar de parcurs sub formă de benzi desenate, urmărind transpunerea personajelor descrise de către autori în imagini vizuale succesive reprezentative facile de parcurs într-un proces de contemplare plăcută [1 p. 98]. Exemple în acest sens îl reprezintă proiectul elaborat de studentul Cristian Muntean, în baza operei lui Vasile Alecsandri „Dan căpitan de plai” (fig. 1, 2) și cel al studentei Lăpiciu Alina la opera „Cezara” de Mihai Eminescu (fig. 3, 4).



Figura 3. Soluții ale copertei ediției în benzi desenate „Cezara” de Mihai Eminescu: *design st. DTP –Lăpiciu Alina; coordonatoare – dr. Cazac Viorica, conf. univ.*
Benzile desenate și învățarea multimodală



Figura 4. Soluții estetice ale paginilor de interior ale ediției „Cezara” de Mihai Eminescu: *design st. DTP –Lăpiciu Alina; coordonatoare – dr. Cazac Viorica, conf. univ.*

Banda desenată este un exemplu canonic de text multimodal deoarece combină, într-un singur spațiu (pagina), mai multe moduri de comunicare (moduri semiotice):

- **Comunicarea lingvistică prin** textul scris (dialoguri, descrieri, onomatopee) [4].
- **Comunicarea vizuală prin** imagini, culori, stil grafic, lumini și umbre.
- **Comunicarea spațială datorită** organizării în spațiul plastic, pagină (layout), dimensiunea și forma casetelor (panourilor), fluxul de citire (de la stânga la dreapta).
- **Comunicarea gestuală prin** limbajul trupului și expresiile faciale ale personajelor.

Astfel, cititorul nu doar „citește”, ci parcurge, decriptează și interpretează sensul prin interacțiunea acestor moduri. Aceasta dezvoltă o **competență de multiliteracie** (capacitatea de a înțelege și produce mesaje în diverse forme media). Psihologul canadian Allan Paivio, cunoscut pentru numeroasele sale studii în domeniul psihologiei memoriei susținea că oamenii procesează informația prin două canale distincte: verbal și vizual [12 p. 140-145].

Atunci când un elev sau student citește o operă literară, un conținut specializat, textul arhaic sau cel specializat poate fi dificil. Imaginea din banda desenată oferă un suport vizual imediat (contextualizare), reducând din complexitatea sarcinii cognitive [6, p. 20-28]. Învățarea devine mai eficientă deoarece informația este stocată în memorie în două moduri, crescând rata de retenție și înțelegere profundă.

Implementarea proiectelor prezentate, a indicat faptul că utilizarea benzilor desenate în predarea literaturii române favorizează învățarea multimodală, prin activarea simultană a canalelor vizual, verbal și cognitiv. Această abordare:

- stimulează implicarea activă a participanților la lectură. Spațiul alb dintre cadre obligă cititorul să facă deducții logice (proces definit de Scott McCloud „closure” sau închidere). Cititorul devine un participant activ, construind povestea în mintea sa;
- sprijină înțelegerea relațiilor dintre elementele textului literar;
- decodează simbolurile utilizate în banda desenată. În literatura română plină de metafore (ex: poezia lui Mihai Eminescu sau Lucian Blaga adaptată grafic), elevul învață să asocieze textul abstract cu reprezentări vizuale concrete sau simbolice, dezvoltându-și imaginația;
- îmbunătățește memorarea informațiilor;
- contribuie la depășirea barierelor lingvistice și de înțelegere a sensului. Regionalismele sau arhaismele din operele lui Mihail Sadoveanu sau Ion Creangă sunt mai ușor de înțeles când sunt însoțite de imagini explicite (ex: imaginea unui obiect gospodăresc vechi explică termenul arhaic);
- stimulează și asigură atractivitatea operei literare pentru generația nativilor digitali. Copii de astăzi sunt obișnuiți cu informația vizuală rapidă. Banda desenată funcționează ca o „punte” (mediere) între obiceiurile lor de consum media și literatura canonică, făcând operele clasice mai puțin derizorii.

În contextul educațional actual, benzile desenate transcend funcția de simplu divertisment, devenind instrumente sofisticate de învățare multimodală. Prin sinergia dintre text și imagine – mecanism cunoscut sub numele de interacțiune verbal-iconică – acestea activează simultan multiple procese cognitive. Pentru cultura literară română, adesea percepută ca fiind hermetică de către noile generații din cauza barierelor lingvistice arhaice, abordarea multimodală oferă o schelă cognitivă. Imaginea nu doar ilustrează textul, ci îl completează și îl explică, transformând actul lecturii dintr-un proces pasiv de decodare a semnelor grafice într-o experiență imersivă de construcție a sensului,

În același timp, benzile desenate creează contexte de lucru care stimulează dialogul cultural, colaborarea și creativitatea. Elevii pot fi implicați nu doar ca receptori, ci și ca autori de reinterpretări vizuale, dezvoltându-și competențele expresive și capacitatea de analiză critică a textului literar.

Rolul benzilor desenate în apropierea tinerilor de literatura română

Integrarea benzilor desenate în studiul literaturii române contribuie la transformarea experienței lecturii într-un proces mai accesibil, emergent și relevant pentru generațiile actuale. Imaginea nu substituie lectura textului original, ci o pregătește și o susține, reducând distanța dintre cititor și opera literară.

Benzile desenate pot deveni un instrument strategic de revitalizare a interesului pentru literatura română, oferind o perspectivă contemporană asupra operei marilor autori și facilitând construirea unei relații afective și intelectuale cu textul literar.

Receptarea literaturii clasice române în rândul generațiilor actuale („nativii digitali”) se confruntă cu un decalaj de codificare lingvistică și culturală. În acest context, banda desenată (BD) nu mai este privită ca un produs de consum periferic, ci ca un **dispozitiv hermeneutic strategic**, capabil să medieze între textul canonic și universul cognitiv al tânărului cititor.

Benzile desenate pot contribui prin:

- *Reducerea barierei de abstractizare prin ancorare vizuală.* Literatura română din secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea abundă în descrieri statice și arhaisme care pot complica fluxul narativ pentru cititorul neobișnuit cu acestea. Banda desenată realizează o „traducere” a acestor segmente prin *substituție iconică*. Acolo unde textul original utilizează fragmente descriptive dense pentru a fixa coordonatele spațio-temporale (de exemplu, universul rural sadovenian), BD-ul oferă o fixare vizuală instantanee. Această ancorare reduce efortul cognitiv de decodare, permițând tânărului să se concentreze pe dinamica relațiilor dintre personaje și pe progresia subiectului.

- *Actualizarea mitologiilor literare și a autorului.* Prin procesul de adaptare grafică, figurile scriitorilor clasici (precum Ion Creangă sau Mihai Eminescu) suferă o transmutare din spațiul solemn, adesea arid, al manualului școlar, în cel al *culturii vizuale participative*. „Umanizarea grafică” facilitează conexiunea empatică. Personajul literar încetează să fie o entitate abstractă, devenind un avatar vizual cu care tânărul poate interacționa mental într-un mod similar cu cel al eroilor din pop-cultură. Astfel, banda desenată funcționează ca un agent de revitalizare a interesului pentru patrimoniul național prin estetici contemporane.

- *Alfabetizarea multimodală și funcția de poartă de acces (Gateway).* Din perspectivă pedagogică, utilizarea benzii desenate ca mediere vizuală încurajează *alfabetizarea multimodală*. Aceasta presupune capacitatea elevului de a procesa simultan semne lingvistice și iconice, o competență esențială în secolul al XXI-lea. Astfel, benzile desenate nu substituie lectura integrală, ci funcționează ca un *pre-text*. Oferind o „hartă” narativă vizuală a operei (ex: structura intrigii în *Enigma Otiliei* sau *Ultima noapte de dragoste...*), aceasta conferă cititorului sentimentul de competență necesar pentru a aborda, ulterior, textul sursă.

- *Sintaxa vizuală ca instrument de analiză literară.* Fragmentarea textului literar în cadre (vignete) obligă la o selecție riguroasă a momentelor subiective și a punctelor culminante. Această rigoare a adaptării grafice îi învață pe tineri să identifice *structura de rezistență a unei opere literare*. Dialogul, esențializat în bulele de text, evidențiază caracteristicile psiho-lingvistice ale personajelor, făcând umorul, ironia, satira sau conflictul dramatic mult mai transparente și mai ușor de analizat din perspectivă critică.

Concluzii

Benzile desenate se conturează ca un instrument alternativ valid și eficient în predarea și promovarea literaturii române. Prin caracterul lor vizual, narativ și interactiv, acestea contribuie la dezvoltarea culturii literare, la stimularea creativității și la formarea competențelor interpretative.

Integrarea benzilor desenate în educația literară nu reprezintă o concesie făcută superficialității, ci o adaptare necesară la realitățile culturale și cognitive ale societății contemporane, cu beneficii reale pentru apropierea tinerilor de literatura română.

Integrarea benzii desenate în studiul literaturii române reprezintă o formă de „negociere culturală”. Aceasta nu diluează conținutul canonic, ci îl recontextualizează, oferind tinerilor instrumentele vizuale necesare pentru a parcurge facil complexitatea textului scris, transformând lectura dintr-o obligație școlară într-un act de explorare vizual-estetică.

Banda desenată trebuie recunoscută ca un limbaj hibrid acceptabil a fi utilizat. Trebuie subliniat că aceasta nu reprezintă o „simplificare” a literaturii, ci o *transpunere semiotică* necesară. Ea funcționează ca o punte între cultura înaltă și cultura vizuală a tinerilor, validând ambele universuri.

Banda desenată prin adaptarea literaturii clasice în format grafic (romane grafice) va contribui la *supraviețuirea canonului*. Prin recontextualizare vizuală, operele literare clasice vor fi salvate de la arhivare și reintroduse în circuitul de consum cultural activ.

Benzile desenate trebuie însoțite de o metodologie prin care profesorii să ghideze trecerea de la imagine înapoi la textul sursă.

Studiul demonstrează că banda desenată constituie un *dispozitiv de proximizare culturală* indispensabil în contextul educațional contemporan. Prin capacitatea sa de a armoniza codul lingvistic cu cel iconic, BD-ul reușește să decodifice complexitatea literaturii române clasice, transformând-o într-un produs cultural accesibil și relevant pentru sensibilitatea estetică a tinerilor.

Depășind prejudecata subalternității artistice, medierea vizuală propusă de banda desenată nu concurează cu textul scris, ci îl potențează, oferind o poartă de acces către alfabetizarea profundă. Viitorul culturii literare române depinde, în mare măsură, de această capacitate de a dialoga cu noile generații prin limbaje hibride, capabile să asigure continuitatea memoriei culturale într-o paradigmă a imaginii.

Bibliografie:

1. ADASCALIȚA, Lucia, CAZAC, Viorica, VASILIEV, Nicoleta. Comics by young artists from the Republic of Moldova and their impact on sustainable development. In: *Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare*, Ed. 17, 25-26 septembrie 2025, Chișinău. Chișinău: Notograf Prim, 2025, Ediția 17, pp. 98-99. ISBN 978-9975-84-252-5. Disponibil online: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/98-99_53.pdf
2. ADASCALIȚA, Lucia. Benzile desenate „Trică și Ciupică” ale plasticianului Alexei Grabco – fenomen socio-cultural și educațional de impac. In: *Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine*. Supliment al revistei științifice „Authentication and Conservation of Cultural Heritage. Research and Technique” (Iași, România). Vol. 9. Editor Liliana Condricova. Iași-Chișinău, 2025. ISSN 2558 – 894X
3. CAZAC, Viorica, TROȘCHINA, Milena. Revista Alunelul, promotor al benzilor desenate în perioada anilor 1990-2000 în Republica Moldova. In: *Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine*. Supliment al revistei științifice „Authentication and Conservation of Cultural Heritage. Research and Technique” (Iași, România). Vol. 9. Editor Liliana Condricova. Iași-Chișinău, 2025. ISSN 2558 – 894X
4. CAZAC, Viorica. *Design grafic I-Tipografia*. Note de curs. Chișinău: Tehnica-Info, UTM, 2026. ISBN 978-9975-64-620-8. Disponibil online: https://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/34894/Design-grafic-I-Tipografia-Suport-curs_DS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. CRĂIȚORU, Andrei. *Mihai Grăjdeanu, artistul care a transformat benzile desenate în material didactic: „O unealtă puternică pentru a spune povești importante”*. În: *Litertatea din 20 octombrie 2024*. Disponibil online: <https://www.libertatea.ro/stiri/a-transformat-benzile-desenate-in-material-didactic-mihai-grajdeanu-5047339>
6. DING, Clio. *Breaking Boundaries: The Place of Comics in Art Education*. In: *Teaching with Comics Empirical, Analytical, and Professional Experiences*, 2022. ISBN 978-3-031-05193-7. DOI: 10.1007/978-3-031-05194-4. pp. 17-35. Disponibil online: https://www.academia.edu/113364928/Teaching_with_Comics
7. FARADILLA, Merzila, SUSILAWATI, Anggi, RIZAL, Khairul. *The effectiveness of making comics as innovative learning media: A study on prospective elementary school teachers*. In: *INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCES IN EDUCATIONAL RESEARCH* 2024, Vol. 1, No. 1, 1–12. DOI: [10.62941/ijaer.v1i1.9](https://doi.org/10.62941/ijaer.v1i1.9). Disponibil online: https://www.researchgate.net/publication/385321007_effectiveness_of_making_comics_as_innovative_learning_media_A_study_on_prospective_elementary_school_teachers
8. GRAJDEANU, Mihai I. *Cum să fac benzile desenate?! Romanul meu grafic. Caiet de lucru!*. București: Muzeul Literaturii Române, 2024.

9. KERNEŽA, Maja, KOŠIR, Katja. *Comics as a Literary-Didactic Method and Their Use for Reducing Gender Differences in Reading Literacy at the Primary Level of Education*. In: CEPS Journal, Vol.6, No2, 2016, pp. 125-145. Disponibil online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129008.pdf>
10. KRAVCENKO, Vladimir. *Repere teoretico-istorice ale graficii de carte pentru copii*. In: Creativity Technology Marketing - CTM 2017: proc. of the IVth intern. simpoziu, Technical University of Moldova, 26-28 october, 2017. Chișinău, 2017, pp. 57-61. ISBN 978-9975-45-505-3. Disponibil online: <http://repository.utm.md/handle/5014/6872>
11. McCLOUD, Scott. *Să înțelegem benzile desenate: arta invizibilă*. București: Art, 2019. ISBN 978-606-710-549-0. Disponibilă online: https://books.google.com/books/about/S%C4%83%C3%AEn%C5%A3elegem_benzile_desenate.html?id=EhK2zQEACAAJ
12. PAIVIO, Allan. *Mental imagery in associative learning and memory*. In: Psychological Review, 76 (3), 241–263. Disponibil online: <https://doi.org/10.1037/h0027272>
13. PÉREZ BARRETO, Emma. *The comic as a didactic material in a clil teaching context*. Master's thesis, 2021, pp. 22-30. Disponibil online: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/27715/THE%20COMIC%20AS%20A%20DIDACTIC%20MATERIAL%20IN%20A%20CLIL%20TEACHING%20CONTEXT.pdf?sequence=1>

CZU: 37.016:81'243

ABORDĂRI INOVATIVE ÎN FORMAREA ORIENTĂRILOR VALORICE LA ELEVI ÎN CADRUL STUDIERII LIMBILOR STRĂINE

Cebotari Liliana,

profesor,

Liceul „Preda Buzescu”

or. Berbesti, jud. Valcea, Romania

doctorand,

Universitatea de Stat din Moldova,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: liliancebprof@yahoo.com

orcid id: 0009-0001-7554-2109

Abstract. This study examines the integration of value orientations in the didactic process of teaching foreign languages, emphasizing the need for an approach that goes beyond the acquisition of linguistic knowledge to include the development of cultural, ethical and social dimensions. The role of information technologies in creating authentic and interactive contexts that support the autonomy and active involvement of learners is highlighted. The paper explores the structure and classification of cognitive and moral values, showing how they contribute to the formation of personality and the development of intercultural competences. Innovative pedagogical methods, such as project-based learning and collaborative techniques, as well as the integration of digital resources to support the achievement of educational objectives, are also analyzed.

The research emphasizes the importance of formative assessment of value progress and the involvement of the entire educational community, including teachers and parents, for an effective implementation of the proposed model. The conclusions indicate that such a holistic approach facilitates the formation of coherent intercultural identities and ethical and effective communication skills in a globalized environment.

Keywords: value orientations, communication, language, teaching, creativity.

Învățarea limbilor străine funcționează ca un vehicul prin care indivizii pătrund în spații culturale diverse, construind punți de comunicare ce depășesc barierele lingvistice și favorizează interacțiunea dintre comunități diferite. Procesul nu se reduce la acumularea unui vocabular sau la însușirea regulilor gramaticale, ci presupune integrarea cunoștințelor despre norme culturale, comportamente sociale și tradiții specifice (1). Această integrare este esențială deoarece modul de utilizare al unei limbi reflectă structuri profunde de gândire și valori proprii comunității vorbitoare. Contactul cu aceste structuri expune cursantul la perspective alternative asupra realității. În cadrul educației multilingve, dezvoltarea sensibilității față de nuanțele fonetice și particularitățile discursului este asociată cu capacitatea crescută de a imita și reproduce corect sunetele limbii țintă. Aceasta facilitează nu doar competența lingvistică propriu-zisă, ci și apropierea afectivă față de cultura respectivă. Expunerea repetată la modurile specifice de exprimare ajută cursanții să identifice tipare comune cu alte limbi studiate, stimulând comparația interculturală. Analiza acestor similarități și diferențe nu este un simplu exercițiu lingvistic; ea permite conștientizarea valorilor implicite din fiecare sistem cultural. În practică, abordările interculturale recomandă utilizarea situațiilor autentice unde cursanții pot experimenta schimburi culturale reale – fie prin jocuri de rol, proiecte colaborative internaționale sau traduceri ale unor texte cultural sensibile (6). Aceste activități nu numai că sprijină aplicarea cunoștințelor lingvistice, dar provoacă reflecția asupra modului în care valorile sunt codificate în limbaj. În timp ce unele expresii pot avea echivalente directe în altă limbă, altele transmit sensuri greu de tradus fără pierderi culturale, ceea ce oferă ocazia discutării diferențelor axiologice. Un element central este orientarea integrativă – dorința cursantului de a se apropia cultural de comunitatea vorbitoare a limbii țintă (6). Această motivație presupune respect pentru diversitatea cultural-lingvistică și efortul deliberat de a participa la viața socială specifică acelei culturi. Ea contrastează cu orientarea instrumentală, unde accentul cade pe beneficiile utilitare pe termen scurt ale achiziției lingvistice. În context educațional axat pe formarea valorilor, prima tipologie susține construirea unei atitudini pozitive pe termen lung față de altitudine cultural-diversificată. Integrarea limbii cu cultura presupune atenție atât la standardele lingvistice general acceptate – necesare pentru o comunicare clară –, cât și la variațiile interne ce reflectă diversitatea regională sau etnică din cadrul aceleiași comunități (1). De exemplu, predarea limbii engleze ca limbă străină implică familiarizarea elevilor cu standardul britanic sau american, dar și deschiderea spre varietățile locale ale acestora pentru a evita percepția monoculturalității. Astfel se cultivă abilitatea de adaptare la interlocutori diferiți fără pierderea mesajului principal.

Din perspectivă pedagogică, interculturalitatea implică dezvoltarea competenței de a detecta prejudecățile din materialele didactice și crearea unor contexte incluzive unde diferențele culturale sunt valorizate constructiv (9). Cadrele didactice care reușesc să adapteze conținuturile astfel încât acestea să reflecte pluralitatea cultural-lingvistică facilitează nu doar învățarea eficientă a limbii, ci și formarea unei identități interculturale stabile. Aceste practici includ managementul clasei din perspectivă cross-culturală și promovarea echității între participanți proveniți din medii diverse. Limbile străine funcționează și ca instrumente pentru dezvoltarea toleranței interetnice și interpersonale. Prin prezentarea situațiilor realist modelate pe conflicte culturale posibile și prin negocierea soluțiilor acceptabile pentru toți participanții se formează deprinderi valoroase legate de empatie și decentrare cognitivă (4). Elevii ajung astfel să aprecieze complexitatea relațiilor interculturale și să-și ajusteze reacțiile comportamentale în conformitate cu principiile echității și respectului reciproc. Educația interculturală modernă poate utiliza un Cadru european comun de referință pentru studierea limbilor care sprijină recunoașterea reciprocă a calificărilor și cooperarea interinstituțională. Implementarea acestuia asigură coerența deja existentă între obiectivele academice și cele axiologice propuse prin cursurile multilingve. Inclusiv cunoștințele declarative despre riscurile neînțelegerii culturale joacă un rol important aici, împiedicând formarea unor stereotipuri negative sau interpretări eronate ale mesajelor.

Astfel mediul educativ multilingv devine spațiul ideal pentru exersarea valorilor interculturale: egalitate în tratament indiferent de fundal etnic, recunoașterea și acceptarea diferențelor temporale sau comportamentale în interacția socială și adaptabilitate comunicativă. Interacțiunile autentice

realizate în limba țintă antrenează reflexe etico-culturale care vor fi aplicate ulterior în contexte profesionale sau sociale variate. Pe termen lung, efectele acestor experiențe converg spre formarea unei identități capabile să opereze simultan în două registre: atașamentul față de propriile valori naționale sau personale și deschiderea necondiționată față de diversitatea globală compatibilă cu drepturile fundamentale ale omului. Elevii pregătiți astfel au o probabilitate mai mare să inițieze dialoguri constructive chiar în situații tensionate cultural-lingvistic. Rămâne însă sarcina educatorului să mențină echilibrul între imparțialitate lingvistică și valorizare culturală contextualizată. Abordările creative – ca alternanța între studierea textelor autentice din zona țintă și producerea activă a discursurilor proprii – ajută la sedimentarea atât a competenței lingvistice cât și a orientării valorice interculturale active (10). Acest tipar formativ este dificil dar necesar dacă educația multilingvă aspiră la rezultate sustenabile într-o lume marcată prin mobilitate cultural-lingvistică intensă.

Experiența contactului direct cu alte culturi, în contextul învățării limbilor străine, reprezintă nu doar o oportunitate de acumulare de cunoștințe lingvistice, ci și un moment de confruntare constructivă cu diferențele axiologice, comportamentale și simbolice dintre grupuri. În aceste situații, elevii sunt puși să își reevalueze propriile norme și să negocieze adaptări ale acestora într-un cadru dialogal. Interacțiunea interculturală stimulează atenția la detalii subtile ale comunicării – intonație, gestică, expresii idiomatice – care pot transmite valori implicite greu de identificat fără experiență practică. Când acestea sunt discutate în medii educaționale structurate, elevii dezvoltă empatie și toleranță față de ambiguitățile inerente schimbului cultural. Acceptarea culturilor diferite presupune o atitudine pozitivă față de persoanele ce aparțin unor comunități distincte, dar și valorificarea constructivă a diferențelor. Formarea acestor dispoziții poate fi susținută prin activități interactive precum simulările interculturale sau proiectele colaborative internaționale. Astfel, contactul cu alte culturi devine un catalizator pentru coeziunea grupului multilingv, combinând competența lingvistică cu abilitatea de a coopera chiar în prezența unor norme divergente. Procesul implică inevitabil momente de incertitudine sau conflict valoric.

Rezolvarea pașnică a acestor conflicte necesită nu doar cunoaștere lingvistică adecvată, ci și capacitatea de a apela la principii morale universal acceptate. De exemplu, atunci când apar tensiuni datorate interpretării unei tradiții culturale dintr-o perspectivă externă, cadrul didactic poate facilita generarea unui consens prin compararea reperelor axiologice proprii cu cele ale interlocutorilor. Acest exercițiu întărește flexibilitatea cognitivă și deschiderea față de pluralitatea normativă. Din perspectiva motivației pentru studiul limbilor străine, interacțiunile interculturale oferă stimulente puternice. Elevii devin mai receptivi la integrarea vocabularului legat de contextul cultural specific și sunt motivați să își îmbunătățească pronunția sau competența discursivă pentru a fi acceptați natural în cadrul social al comunităților întâlnite (10). Adaptabilitatea profesional-academică este astfel antrenată simultan cu consolidarea deschiderii către varietatea culturală. Experiențele directe – participarea la evenimente tradiționale, explorarea gastronomiei locale sau vizitarea unor locuri semnificative pentru cultura țintită – surprind aspecte extralingvistice esențiale pentru construirea unei relații autentice cu interlocutorii. În asemenea contexte, elevul își dezvoltă capacitatea de observare și ascultare activă, elemente fundamentale pentru ajustarea răspunsurilor comportamentale în funcție de indiciile culturale subtile. Implementarea celor mai eficiente forme de contact cu alte culturi depinde mult de politicile educaționale adoptate. Un curriculum multilingv care include studierea profesionist coordonată a cel puțin două limbi străine oferă premisele organizării unor experiențe interculturale structurate. I

integrarea acestor programe în strategia didactică națională poate favoriza coerența între obiectivele lingvistice și cele civico-axiologice. De exemplu, inițiative precum includerea limbii arabe ca limbă secundară obligatorie au rolul clar nu doar de a diversifica repertoriul lingvistic al cursanților, ci și de a apropia cultural populații percepute inițial ca distante. În mediile plurilingve deja existente – cum este cazul comunităților mixte urbane –, contactul cu alte culturi este inevitabil, dar forma acestuia poate fi modelată pedagogic pentru a sprijini respectul reciproc și evitarea stereotipurilor negative. Profesorul gestionează selecția materialelor astfel încât acestea să reflecte diversitatea cultural-lingvistică fără distorsionări ideologice. În plus, promovarea unei comunicări

active pe teme sensibile – religie, valori familiale sau obiceiuri sociale – ajută elevii să depășească superficialitatea interacțiunilor și să atingă niveluri profunde ale dialogului. Un alt aspect important este recunoașterea drepturilor fundamentale ca limitator în valorizarea culturilor diferite. Nu orice trăsătură culturală trebuie acceptată necritic; contactul direct oferă ocazia analizării dacă anumite practici intră în conflict cu standardele societăților democratice și principiile echității globale. Acest discernământ contribuie la formarea unei orientări valorice echilibrate care combină respectul pentru diversitate cu protejarea demnității umane. Acumulând experiențe variate din contactele interculturale repetate, elevii își pot dezvolta ceea ce am putea numi gândire policentrică – abilitatea de a considera simultan multiple centre culturale active în propria rețea mentală. Aceasta se traduce în comportamente adaptative flexibile: schimbarea codurilor lingvistice între contexte diferite fără pierderea nuanțelor esențiale sau ajustarea tonului discuției conform sensibilității interlocutorului. Contactul real reduce anxietatea față de necunoscut și crește probabilitatea acceptării situațiilor ambigue ca începuturi productive pentru construcția consensului. Astfel, relațiile stabilite prin intermediul limbilor străine nu rămân simple exerciții tehnico-lingvistice; ele prind rădăcini într-un sistem complex axiologic-cultural pe care fiecare participant îl ajustează din mers. Această dinamică constantă face parte integrantă din procesul educativ când acesta este centrat pe dezvoltare interculturală activă și conștientă.

Dezvoltarea empatiei culturale în contextul învățării limbilor străine presupune cultivarea unei capacități de percepere și înțelegere a perspectivelor altor comunități, dincolo de simplele noțiuni lingvistice, prin implicarea afectivă și cognitivă în experiențe interculturale directe. Această empatie se manifestă atunci când cursanții reușesc să adopte temporar cadrul de referință al interlocutorilor, integrând elemente de comportament, gestică sau intonație care transmit nu doar informații, ci și valori profund înscrise în cultura respectivă. Legătura dintre limbajul verbal și cel nonverbal devine esențială aici: interpretarea corectă a mimicii sau a spațiului personal reflectă sensibilitatea față de regulile implicite ale interacțiunii. Abordările pedagogice eficiente recunosc faptul că această formare nu apare spontan, ci trebuie stimulată prin activități concrete ce angajează studenții în situații realiste. Simulările interculturale, discuțiile pe teme etice într-o limbă străină sau schimburile virtuale cu vorbitori nativi sunt exemple care solicită adaptarea discursului la particularitățile socio-culturale ale partenerului (8). Utilizarea mediilor digitale facilitează un mediu de limbă naturală, unde contactul constant cu varietatea expresivă obligă la dezvoltarea unui răspuns empatic adaptat. Acest mecanism are impact direct asupra competenței comunicative: cursantul devine capabil să personalizeze interacțiunea fără a devia de la normele lingvistice corecte.

Procesul de dezvoltare a empatiei culturale este strâns legat de motivația intrinsecă pentru studiul limbilor. Când motivarea vine din dorința sinceră de conexiune cu persoane din alte culturi, însușirea elementelor subtile – cum ar fi accentele regionale sau ritualurile sociale – devine parte integrantă a învățării (10). Astfel se construiește un tip de sensibilitate cultural-lingvistică ce favorizează reciprocitatea în comunicare. În absența acestei motivații, interacțiunea riscă să rămână superficială și lipsită de nuanțele necesare pentru relații interculturale autentice. Empatia culturală implică totodată o dimensiune reflexiv-critică. Participanții trebuie să fie capabili să identifice diferențe axiologice între propria cultură și cea țintită, evaluând compatibilitatea acestora cu valorile universale. Această analiză evită acceptarea necritică a oricărei practici culturale și sprijină formarea unui discernământ moral adaptat pluralismului global. De exemplu, întâlnirea unor norme care par restrictive din perspectiva libertăților fundamentale solicită o evaluare atentă pentru integrarea lor într-un cadru etic echilibrat. O strategie des utilizată constă în crearea unor contexte colaborative internaționale unde elevii trebuie să lucreze împreună la rezolvarea unei sarcini comune. Prin cooperare pe baza unui obiectiv comun, barierele lingvistice și culturale se reduc, iar participanții își ajustează comportamentele nu doar pentru eficiență, ci pentru armonie relațională. Astfel empatia se traduce în comportamente observabile precum ascultarea activă sau evitarea formulărilor potențial ofensatoare. Legătura cu experiențele interculturale directe este esențială: vizitele de studiu, schimburile academice sau participarea la evenimente tradiționale generează reacții emoționale puternice. Aceste reacții facilitează interiorizarea elementelor noi și creează parametrii afectivi pentru

viitoare interacțiuni. Prin contact repetat cu contexte diverse elevul își dezvoltă ceea ce poate fi considerată o flexibilitate axiologic-comportamentală, ajustându-și reacțiile în funcție de sensibilitățile interlocutorului. Dimensiunea nonverbală a comunicării joacă un rol cheie: cunoașterea regulilor privitoare la proximitatea fizică sau intensitatea vocii permite evitarea neînțelegerilor și întărirea conexiunii empatice. Astfel gesturile devin purtătoare de respect și recunoaștere mutuală. În multe situații aceste indicii sunt mai eficiente decât mesajele verbale explicite pentru transmiterea unei atitudini pozitive. Este important ca educația multilingvă să includă formări explicite privind interpretarea corectă a acestor elemente – atât cele vizibile cât și cele subtile – deoarece lipsa lor poate conduce la erori interpretative costisitoare relațional(8). Profesorii pregătiți metodologic pot crea scenarii didactice unde elevii experimentează diferite stiluri comunicative și identifică imediat diferențele percepute ca relevante cultural. Empatia culturală este susținută și prin formarea competenței strategice: abilitatea de a adapta mesajul și modalitatea sa de livrare conform așteptările interlocutorului. Aici intervine capacitatea cursantului de a decide oportun între claritate maximă și păstrarea nuanțelor proprii contextului cultural al vorbitorului nativ. Această balansare se dobândește prin practică repetată și evaluări reflexive asupra rezultatelor comunicației.

Rolul cadrului didactic este mai mult decât unul facilitativ; profesorul funcționează ca model al empatiei culturale aplicate. Prin modul concret în care gestionează discuții sensibile sau conflicte valorice transmite implicit standardele dorite ale dialogului intercultural. Elevii internalizează aceste modele comportamentale și le replică ulterior în propriile interacțiuni profesionale sau personale. Pe termen lung dezvoltarea empatiei culturale transformă profilul lingvistic al absolventului: acesta nu mai este doar un comunicator competent gramatical ci un partener apreciat pentru capacitatea sa de ajustare relațional-culturală. În acest fel formarea multilingva își atinge dublul obiectiv declarat: perfecționare tehnico-lingvistică și maturizare axiologic-interculturală.

Procesul de implementare a unui model pedagogic inovativ centrat pe formarea orientărilor valorice în predarea limbilor străine presupune o succesiune atent construită de etape, fiecare gândită pentru a asigura coerența între obiectivele declarate și rezultatele observabile în comportamentul lingvistic și intercultural al elevilor. Prima etapă vizează analiza diagnosticului inițial, prin identificarea profilului valoric existent în grupul-țintă. Se utilizează instrumente calibrate psihopedagogice pentru relevarea nivelului de interiorizare a valorilor morale, culturale și cognitive, precum și gradul de implicare afectivă în învățarea limbii țintă (2). Rezultatele permit conturarea unei hărți inițiale a nevoilor formative, evitând aplicarea uniformă a strategiilor într-un context divers. Pe baza acestui diagnostic, se trece la etapa de proiectare curriculară adaptată. Aici se stabilesc obiective clare pentru fiecare componentă valorică (morală, culturală, socială), integrate organic cu competențele lingvistice vizate. În această fază devine esențială selecția materialelor autentice care reflectă diversitatea cultural-lingvistică fără distorsiuni ideologice. Profesorii sunt instruiți să aplice principii precum accesibilitatea conținutului, ilustrativitatea suporturilor didactice și orientarea spre colaborare activă, creând un traseu coerent între resurse și metodologia aleasă. Următoarea etapă constă în pregătirea cadrelor didactice pentru aplicarea efectivă. Formările includ simulări metodologice, reflecții asupra dilemelor axiologice ce pot apărea în procesul didactic și ajustări ale stilului propriu de interacțiune cu clasa. Cadrele trebuie să fie familiarizate cu tehnici colaborative ce stimulează participarea echitabilă, dar și cu modalități de mediere a potențialelor tensiuni interculturale conform principiilor drepturilor universale. În această etapă sunt exersate scenarii atât față-în-față cât și digitale pentru ca profesorii să dobândească competența strategică necesară gestionării diversității. Etapa pilot reprezintă momentul introducerii progresive a modelului în practică. Activitățile sunt selectate astfel încât să combine metode interactive (proiecte comune internaționale, jocuri de rol interculturale) cu integrarea mediilor digitale (platforme educaționale online, resurse multimedia tematizate). Accentul cade pe observarea comportamentului comunicativ al elevilor în raport cu reperele valorice setate. Profesorii colectează feedback imediat prin observație directă sau chestionare scurte bilingve, notând răspunsurile comportamentale relevante pentru ajustările ulterioare. Pe baza observațiilor din etapa pilot se intră în faza de reglaj metodologic.

Analiza datelor colectate – incluzând autoevaluări ale elevilor și reacțiile lor față de diversitate – permite identificarea elementelor eficiente sau ineficiente ale intervenției. Procesul presupune flexibilitate: anumite activități pot fi modificate radical dacă nu generează implicare axiologic-lingvistică; altele pot fi extinse dacă au impact pozitiv confirmat atât prin evaluările cantitative cât și prin percepțiile calitative ale participanților. Etapa de integrare extinsă urmărește aplicarea modelului la scară largă pe parcursul mai multor cicluri educative. Se menține structura curriculară adaptată obiectivelor valorice dar se extinde lista parteneriatelor externe (școli din alte țări, organizații culturale) pentru consolidarea dimensiunii interculturale. Activitățile devin mai complexe: proiecte transnaționale documentate multimedia despre patrimoniu cultural, dezbateri online cu participanți internaționali pe teme etico-culturale sau simulări diplomatice bilaterale respectând echitatea comunicării.

Monitorizarea pe termen lung este etapa finală dar continuă a implementării. Include evaluări sumative multidimensionale ce surprind evoluția simultană a competenței lingvistice și axiologice, precum și analize recurente ale feedback-ului elevilor pentru detectarea oricăror schimbări perceptiv majore. Acest sistem ciclic garantează că orientările valorice nu rămân simple enunțuri teoretice, ci se transformă în comportamente stabile aplicabile inclusiv dincolo de mediul academic. Implementarea devine astfel un proces iterativ – planificat riguros însă deschis reconfigurării – unde finalitatea constă în apariția unei identități interculturale mature bazate pe valori interiorizate și practicate constant în comunicare multilingvă.

Bibliografie:

1. ALPTEKIN, C. *Towards intercultural communicative competence in ELT*. ELT Journal. ianuarie 2002;56(1):57.
2. ANTOCI, D. *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*. Chișinău: ANACEC, 2022. Disponibil la: www.cnaa.md.
3. BEȚIVU, A. *Formarea stilului existențial al adolescenților în contextul crizei valorilor*. 2021.
4. BUTNARI, N. *Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a inteligenței spirituale la cadrele didactice universitare*. 2022.
5. DOHOTARU, M. „Particularitățile pedagogice ale formării orientărilor valorice la studenți prin arta coregrafică.” *Studia Universitatis Moldaviae*, nr. 9(109), septembrie 2017, p. 139–144.
6. GÎNCU I. *Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională*, în revista „Didactica-Pro”, nr.4, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2014. p. 16-20.
7. GUȚU V, ȚURCANU C, ȘEVCIUC M. Monitorizarea curriculumului școlar : concept și metodologie. 2024. p. 99–100.
8. SÎRGHI, A., *Particularități ale instrumentelor digitale utilizate în procesul de formare a competenței lingvistice în limba străină la adulți*. În: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare”, 10.11.2020, USM, Chișinău: Rezumate ale comunicărilor. Științe sociale, Chișinău: CEP USM, pp.175 - 178, ISBN 978-9975-152-53-2. ISBN 978-9975-152-54-9.
9. PALADI, O., CHEPTENE, V., MAHOVICI, V. „Orientările valorice ale cadrelor didactice cu nivel înalt a inteligenței emoționale.” *Psihologie – Revista Științifico-Practică* [Internet], martie 2019, 35(3-4):51–60. Disponibil la: <http://psihologie.key.md>
10. WITTMAN, H. *Teaching Methods of Multilingual Education in Schools motivation and Multilingual Education in Schools*. In: Online International Interdisciplinary Research Journal [Online]. WEB of Science, 02 April 2023. vol. 13(2), pp. 26 32. ISSN: 2249-9598.

CZU: 316.356.2:37.018.1

FAMILIA ORGANIZATĂ (FAMILIA ALĂTURI DE COPII) – FACTOR SOCIAL CARE PREVINDE COMPORTAMENTUL ANTISOCIAL LA ADOLESCENȚI**Cebotari Stanislav,**

doctor, lector universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: cebotari_stanislav@mail.ru

orcid id: 0009-0006-0611-633X

Abstract. In today's social context, when parents seek not only the well-being of their children but also the harmonious continuity of the family, it is recommended to provide genuine support during the transition to adult life—including in the formation of their own family. The support offered at this stage has a profound impact on mental health, emotional stability, and young people's ability to build healthy social and family relationships. Moreover, a family environment characterized by affection, security, and motivation contributes to the development of a balanced and responsible generation. Numerous international studies confirm that children who grow up in a positive family climate are more likely to achieve a high level of social, professional, and emotional adaptation.

Keywords: organized family, social factor, antisocial behavior, street subculture, adolescent.

Familia organizată, prezentă activ în viața copiilor, reprezintă unul dintre cei mai importanți factori sociali în prevenirea comportamentului antisocial la adolescenți. Prin oferirea unui climat afectiv stabil, a unor reguli clare și a unei comunicări eficiente, familia contribuie la formarea echilibrului emoțional și moral al tinerilor. Adolescenții care beneficiază de sprijin, supraveghere și implicare parentală dezvoltă mai ușor responsabilitatea, autocontrolul și capacitatea de adaptare socială. În schimb, lipsa unui mediu familial structurat poate favoriza influențele negative ale grupurilor stradale, apariția subculturilor deviante și adoptarea unor conduite antisociale. Astfel, familia alături de copii devine un pilon esențial al integrării sociale și al construirii unui comportament prosocial, prevenind riscurile de marginalizare și deviere în perioada adolescenței.

În Republica Moldova, ca peste tot în lume, implicarea activă și constantă a părinților în viața copiilor este esențială pentru dezvoltarea armonioasă a acestora. Studiile de specialitate subliniază importanța sprijinului parental nu doar din punct de vedere material, ci mai ales din perspectivă psihonoțională, în special în perioada formativă care se extinde, în mod realist, până în jurul vârstei de 14-18-25 de ani – interval în care identitatea personală, valorile și independența tinerilor se conturează semnificativ.

Sprijinul oferit în această etapă are un impact profund asupra sănătății mintale, stabilității emoționale și capacității tinerilor de a construi relații sociale și familiale sănătoase. În plus, un mediu familial caracterizat prin afecțiune, securitate și motivație contribuie la dezvoltarea unei generații echilibrate și responsabile. Numeroase cercetări internaționale confirmă faptul că acei copii care cresc într-un climat familial pozitiv au șanse mai mari să atingă un nivel înalt de adaptare socială, profesională și emoțională.

În contextul social actual, dacă părinții își doresc nu doar bunăstarea copiilor, ci și continuitatea armonioasă a familiei (inclusiv prin formarea sănătoasă și a viitorilor nepoți), este recomandat să ofere sprijin real în procesul de tranziție către viața adultă – inclusiv în formarea unei familii proprii.

Familia organizată, prezentă activ în viața copiilor, constituie unul dintre cei mai importanți factori sociali care contribuie la prevenirea comportamentului antisocial în perioada adolescenței.

Adolescența este o etapă sensibilă a dezvoltării, marcată de transformări biologice, psihologice și sociale, în care tinerii își formează identitatea, valorile și comportamentele.

În acest context, rolul familiei devine esențial pentru menținerea echilibrului emoțional și social al adolescentului:

1. Familia ca mediu primar de socializare - este primul spațiu în care copilul învață normele de comportament, respectul față de ceilalți, responsabilitatea și autocontrolul. O familie organizată oferă un cadru stabil, bazat pe reguli clare, afecțiune și comunicare deschisă. Aceste elemente favorizează dezvoltarea unui comportament prosocial și reduc riscul apariției unor manifestări deviante.

Adolescenții care cresc într-un climat familial armonios sunt mai capabili să gestioneze conflictele, să ia decizii corecte și să reziste presiunilor negative venite din exterior.

2. Sprijinul emoțional și securitatea afectivă - un factor major în prevenirea comportamentului antisocial este sprijinul emoțional oferit de părinți. Familia alături de copii creează un sentiment de siguranță și apartenență, reducând anxietatea, frustrarea și tendința adolescentului de a căuta validare în grupuri cu influențe negative.

Lipsa afecțiunii și a susținerii poate conduce la izolare, revoltă, agresivitate sau implicarea în acte antisociale precum violența, consumul de substanțe sau abandonul școlar.

3. Supravegherea și implicarea parentală - familia organizată presupune nu doar prezență fizică, ci și implicare activă în educația copilului. Monitorizarea comportamentului, interesul față de activitățile școlare și extracurriculare, precum și dialogul constant contribuie la prevenirea devierilor comportamentale.

Părinții care stabilesc limite echilibrate și oferă modele pozitive de conduită ajută adolescentul să își formeze valori morale solide și să adopte un comportament responsabil.

4. Prevenirea influențelor negative și a subculturilor stradale - în absența unui mediu familial structurat, adolescenții pot fi atrași de grupuri stradale sau subculturi deviante, unde comportamentul antisocial este acceptat sau chiar încurajat. Familia rămâne principalul filtru social care protejează copilul de influențe distructive.

Un adolescent care se simte înțeles și susținut acasă va avea mai puține motive să caute refugiu în comportamente riscante sau în anturaje problematice.

5. Familia – pilon al prevenirii sociale - familia organizată reprezintă un pilon fundamental al prevenirii comportamentului antisocial, având un rol determinant în integrarea socială a adolescentului. Prin educație, sprijin emoțional, comunicare și valori morale, părinții contribuie la formarea unei personalități echilibrate și la dezvoltarea unui comportament social adecvat.

Majoritatea părinților care au apelat la specialiștii din domeniul considerau că, cultura stradală are mai mare prioritate pentru copiii lor, până când s-au convins că numai familia poate influența în sens pozitiv copilul. Numai familia și școala pot cultiva valori precum, „cunoștințele”, „dragostea pentru familie”, „ajutor pentru alții” și multe alte valori sănătoase pentru adolescenți. [1, p. 56]

Dacă mama reușește să fie bună prietenă cu fiica și tata cu feciorul, în cazuri ideale și invers, atunci putem considera că această formulă este cea mai de succes. Atunci când familia este monoparentală, sau unul din soți nu-și atribuie funcțiile părintești la nivel, atunci această sarcină o poate prelua cineva din rude, cum ar fi, unchiul, mătușa sau o persoană terță cu experiență de viață, cunoscută de familie. (pentru a preveni dezvoltarea unui comportament deviant la copil într-o familie amorală, ar fi mai bine ca copilul să fie adoptat.

Cercetătorul, Neufled Gordon, vorbește despre anturajul mediului antisocial, despre cum copilul ajunge să-i înlocuiască pe părinți cu liderii neformali ai grupărilor stradale și despre numeroasele consecințe negative ale acestei schimbări în societatea modernă.

Participarea la subcultură, își lasă o amprentă negativă asupra personalității copilului, deoarece el este impus să adopte un set de reguli sau norme de conduită, care sunt în relație de contradicție cu normele și valorile prosociale. [6, p. 23]

În acest fel, putem afirma că procesul de socializare a copilului este mijlocit influențat de două categorii de factori: pe de o parte, parveniți din mediul social, care sunt promovați de familie, pe de altă parte, de subcultura stradală care uneori este adânc înrădăcinată în mediile delicvenților. Este important de subliniat, că influența subculturii asupra comportamentului copilului este mai intensă și mai puternică, decât influența familiei. Crearea acestor grupuri se bazează pe anumite principii de compatibilitate psihologică, interese, vârstă, orientare valorică, teritoriu. Deseori aderarea la aceste grupuri se datorează unei presiuni psihologice sau indiferenței din partea familiei.

Totodată copii protestează, fac infracțiuni și aderă la subcultura stradală, cu scopul ca să fie auziți, dacă nu lucrează și această tehnică, aderă la grupări criminale unde își găsesc un sprijin temporar care până la urmă îi folosesc și îi transformă în persoane cu comportament deviant.

Statutul social al copiilor implicați în comiterea infracțiunilor arată că 50% sunt din categoria celor rămași fără îngrijirea unuia sau a ambilor părinți (aceștia fiind plecați la muncă peste hotare), dintre care: 34% – fără îngrijirea unui părinte, iar 16% – fără îngrijirea ambilor părinți. [3, p. 45]

Studiu de caz. Un tânăr povestește că, în lipsa părinților, a intrat în cârdășie cu niște prieteni dubioși, care l-au influențat. „Erau momente în care nu veneam cu lunile acasă. Tata, când revenea de peste hotare lucra în capitală, iar eu stăteam singur. Aveam vreo 14 ani și „îi dădeam cu balurile”. Bunicii nu-mi ziceau nimic, iar tata încerca să mă țină de mână și să mă oprească, dar eu mă enervam mai tare și plecam furios din ogradă. Nu avea ce-mi face. Îl sunam o dată pe săptămână să-i spun că sunt bine”, spune Victor, care adaugă că dacă familia lui ar fi fost unită, iar el ținut mai din strâns, cu certitudine, nu ajungea după aceste uși zăvorâte.

Părinții îl vizitează la Penitenciarul nr. 10 din Goian, închisoare pentru minori. Mama lui Victor a încercat să rămână în R. Moldova, după ce a muncit o perioadă bună în Italia, dar după cele întâmplate cu fiul său, s-a dus peste hotare, ca să adune bani să-și ajute fiul. „Mama regretă foarte mult că m-a lăsat singur. Acuma e în străinătate. Îmi trimite colete. Adună deja bani ca să mă ducă la școală după ce ies de aici, explică tânărul scrie [Jurnal de Chișinău](#). [2]

Pentru a trezi instinctele naturale de parenting, recomandăm următoarele surse valoroase acelea fiind: Neufled Gordon și Gabor Mate au scris lucrarea ”Ține-ți copiii aproape”; Elisabeta Stănciulescu a făcut lucrarea ” Sociologia educației familiale”; Larisa Cuznețov a produs manualul „Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei”, care până la urmă au vorbit despre familia unită, ca un factor care dezvoltă sentimentul de securitate la copil și mai mult, susținerea lui prin etapele de criză ale vieții sale.

În pofida faptului că o parte din cetățeni ai RM promovează idea că este foarte bine ca copiii lor să plece de lângă ei cât mai departe și pe pe o durată cât mai lungă de timp și invers

Părinții trebuie să țină minte anumite lucruri în raport cu dezvoltarea și educația copiilor săi, în special la vârsta lor de minor sau de tânăr.

Creșterea explozivă a adolescenților, trebuie susținută de părinți. Pentru băieți maturizarea precoce este un avantaj, iar maturizarea târzie este un dezavantaj în relațiile sociale. Studii longitudinale au pus în evidență că maturizarea precoce sau târzie are o contribuție importantă în adaptarea social. [4, 23]

Băieții care se maturizează mai devreme se adaptează mai bine, sunt mai populari, mai încrezători în sine. Cei a căror dezvoltare este mai lentă au dificultăți în adaptare, sunt neliniștiți, sunt mai neîncrezători în forțele proprii și dezvoltă o imagine de sine mai puțin pozitivă și ușor nimeresc sub influența celor cu statut de lideri neoficiali. În ceea ce privește efectul maturizării timpurii la fete păreri sunt contradictorii. Se știe deja că fetele în adolescență au un avantaj de dezvoltare de aproximativ 2 ani. Dacă maturizarea timpurie se petrece în anii puber-tății, fetele pot fi dezavantajate de această maturizare, preocupările lor fiind altele decât ale grupului de vârstă, astfel că ele pot fi într-un fel marginalizate și în unele cazuri pot fi raculate de cei cu interese meschine ne explică cercetătorul G.R. Lefrancois. [5, 12]

Totodată adolescența este caracterizată de declinul autorității paren-tale și familiale și creșterea importanței grupului de prieteni prosociali. Pentru copiii normali adolescența este un moment de socializare intensă, (de însușire a normelor, a valorilor prosociale). Pe baza schimbărilor

survenite în rolul familiei și a prietenilor se pot descrie trei stadii ale socializării din adolescență. [ibidem]

În adolescența timpurie părinții continuă să fie importanți din punctul de vedere al dezvoltării sociale. De asemenea, părinții rămân un factor important al echilibrului emoțional și material. Adolescenții în această etapă sunt dependenți de familie în sens literal, nu numai dacă ne gândim la dependența materială, financiară de confort, mai ales relativ, la siguranța și confortul oferit de familie. Această dependență este percepută acum într-un mod mai puțin plăcut decât era percepută în stadiile anterioare de dezvoltare.

Nevoia de independență este un fapt care conduce la dezvoltarea adolescentului și implicit care conduce la cel de-al doilea stadiu al socializării. Acest al doilea stadiu este caracterizat de o stare conflictuală atât pentru familie, cât și pentru adolescent.

Conflictul este determinat pe de o parte de dragostea și atașamentul copilului pentru părinții săi, de dependența economică și organizatorică de familie și pe de altă parte de nevoia de independență crescândă, de nevoia de a aparține și grupului de prieteni în același timp cu apartenența la familie și nevoia de a fi acceptat în interiorul grupului de vârstă. Temele principale de conflict nu se rezumă doar la independența materială ci se concretizează în forme precise cum ar fi diferența de viziune asupra vieții sociale, interferența părinților în munca școlară (așteptarea sau criticarea unor rezultate), interferențe în viața afectivă (criticarea prietenilor), lipsa susținerii financiare a unor proiecte personale ale adolescentului. Aceasta nu înseamnă că părinții și adolescentul sunt cu siguranță într-o stare de conflict permanent, prin aceasta sunt doar relevate surse tipice de conflict. [ibidem]

Așadar de la o stare de totală dependență față de părinți adolescenții progresează printr-un stadiu intermediar de conflict către achizițiile unui al treilea stadiu de relativ independență față de aceștia. Independența nou câștigată nu înseamnă ruperea tuturor legăturilor cu părinții și legarea totală a adolescentului de grupul de prieteni. Părinții care își țin copii aproape, se învață să-și asculte instinctele și să devină buni observatori al fiilor și fiicelor lor, astfel prevenind comportamentul antisocial la ei.

Concluzie. Familia organizată, prezentă și implicată în viața adolescentului reprezintă un factor esențial în prevenirea comportamentului antisocial. Sprijinul emoțional, supravegherea atentă, comunicarea sinceră și cultivarea unei relații de încredere între părinți și copii protejează adolescentul de influențele nocive ale subculturii stradale, favorizând dezvoltarea armonioasă, adaptarea socială și formarea valorilor prosociale. Lipsa implicării parentale, în special în contextul migrației, crește semnificativ riscul devianței juvenile.

Bibliografie:

1. Antoci, D. (2014), Educația prin valori și pentru valori. Ghid metodic. Chișinău: CEP UST, 196 p., ISBN: 978-9975-76-138-3.
2. <https://www.jurnal.md/ro/category/jc.md/copiii-migrantilor-dupa-gratii/04.11.2015>
3. https://www.justice.gov.md/public/files/file/studii_minori/Studiu_cu_privire_la_copii_aflati_sub_varsta_raspunderii_penale- N. Besliu Sv. Haraz-2011.12.08.2014.pdf
4. Jones, M. C. (1965) Corelații psihologice ale dezvoltării somatice.” „Dezvoltarea copilului, 36, 899-911.
5. Lefrançois, Guy R. (2001), „Despre copii: O introducere în dezvoltarea copilului și adolescentului. Editor: Wadsworth Publishing Company; ediția a 9-a, ISBN-10: 0534526055
6. Neufeld, Gordon, (2023) Ține-ți copilul aproape: de ce părinții trebuie să conteze mai mult decât anturajul, Ed. a 2-a, București: Curtea veche Publishing, , ISBN 978-606-44-1522-6

CZU: 378.147:81'243

METODOLOGIA CERCETĂRII ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR RELAȚIONALE LA ELEVII ÎN PROCESUL PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII LIMBILOR STRĂINE**Ciobanu Cristina,**

doctorandă,

Universitatea de Stat din Moldova,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: Cristina_ciobanu1984@yahoo.ro

orcid id: 0009-0000-9093-7945

Abstract. This article aims to analyse and substantiate the research methodology employed within the doctoral project focused on the development of students' relational competencies in the process of teaching and learning foreign languages. The research approach is grounded in the systemic pedagogical paradigm and draws on relevant theoretical and methodological contributions from the specialised literature in Romania and the Republic of Moldova. The article provides a structured overview of the main scientific research methods applicable in the field of education, highlighting their advantages and limitations, and justifies the choice of the pedagogical experiment as the central method of the study. At the same time, potential methodological risks are examined, and the applied value of the proposed methodology is emphasised.

Keywords: research methodology, relational competences, pedagogical experiment, language education, psycho-social approach.

Introducere. În contextul actual al evoluției științelor educației, se remarcă o preocupare tot mai pronunțată pentru formarea competențelor-cheie ale elevilor, printre care se înscriu și competențele relaționale și socio-emoționale. Acestea joacă un rol determinant în facilitarea integrării sociale, în susținerea cooperării eficiente și a comunicării interpersonale, având un impact direct asupra reușitei școlare și asupra capacității de adaptare la exigențele societății contemporane [1, p. 114].

Procesul de predare și învățare a limbilor străine oferă un cadru pedagogic propice dezvoltării competențelor relaționale, prin specificul său comunicativ, interactiv și intercultural [2, p. 184]. Relevanța temei este susținută de necesitatea identificării unor demersuri pedagogice și psiho-sociale fundamentate științific, care să fie adecvate particularităților contextului educațional din Republica Moldova.

Scopul prezentului articol îl constituie analiza și fundamentarea metodologiei de cercetare adecvate investigării procesului de formare a competențelor relaționale la elevi, cu accent pe argumentarea alegerii experimentului pedagogic ca metodă centrală a demersului investigativ.

Metodologia cercetării. Metodologia cercetării reprezintă ansamblul metodelor, tehnicilor și procedurilor utilizate pentru investigarea sistematică a fenomenului educațional studiat [3, p. 11]. În cadrul cercetării de față, demersul metodologic este construit pe baza corelării metodelor teoretice, empirice și experimentale, specifice cercetării pedagogice.

Metodele teoretice au un rol esențial în fundamentarea conceptuală și metodologică a cercetării. Prin analiza, sinteza, comparația și generalizarea literaturii de specialitate din domeniul pedagogiei, psihologiei educaționale și didacticii limbilor străine, a fost conturat cadrul teoretic al studiului și au fost clarificate conceptele de competențe relaționale, competențe socio-emoționale și interacțiune educațională. Totodată, metoda modelării a permis elaborarea unui sistem coerent de demersuri pedagogice și psiho-sociale orientate spre formarea competențelor relaționale ale elevilor.

Principalul avantaj al metodelor teoretice constă în posibilitatea de a oferi o viziune sistemică asupra problematicei cercetate și de a fundamenta științific ipotezele formulate. Limita acestora este

reprezentată de caracterul lor indirect, nepermițând surprinderea manifestărilor concrete ale competențelor relaționale în contexte educaționale reale.

Pentru investigarea realității educaționale și colectarea datelor necesare validării ipotezelor, cercetarea a valorificat metode empirice specifice domeniului științelor educației.

Observația pedagogică sistematică a fost utilizată pentru a surprinde comportamentele relaționale ale elevilor în cadrul orelor de limbă străină, precum și tipurile de interacțiune elev–elev și elev–profesor. Această metodă a permis analiza manifestărilor autentice ale cooperării, comunicării și empatiei în situații de învățare reale. Avantajul observației constă în caracterul său natural și contextualizat, însă aceasta presupune și o anumită doză de subiectivitate, care a fost diminuată prin utilizarea fișelor de observație structurate.

Ancheta pedagogică, realizată prin chestionar, a fost aplicată pentru a identifica percepțiile elevilor asupra relațiilor interpersonale și a climatului socio-educational din grupul-clasă. Această metodă a facilitat colectarea unui volum mare de date într-un timp relativ scurt, oferind posibilitatea unei analize cantitative relevante. Totuși, limita anchetei constă în dependența de sinceritatea respondenților și de capacitatea acestora de autoevaluare.

Experimentul pedagogic reprezintă metoda fundamentală și preferată a prezentei cercetări, întrucât permite nu doar descrierea fenomenului studiat, ci și intervenția conștientă și controlată asupra procesului educațional. Alegerea acestei metode este justificată de obiectivul cercetării, care vizează formarea și dezvoltarea competențelor relaționale ale elevilor prin demersuri pedagogice și psiho-sociale specific [3, p. 92].

Utilizarea experimentului pedagogic. Experimentul pedagogic este structurat în etape succesive – constatativă, formativă și de control. Etapa constatativă are rolul de a identifica nivelul inițial al competențelor relaționale ale elevilor și particularitățile climatului socio-educational din grupul-clasă.

Etapa formativă presupune implementarea unor demersuri pedagogice și psiho-sociale orientate spre dezvoltarea cooperării, comunicării și empatiei în cadrul orelor de limbă străină, prin utilizarea învățării cooperative, a jocului de rol și a activităților interactive.

Etapa de control permite evaluarea eficienței intervenției pedagogice și evidențierea progresului înregistrat în formarea competențelor relaționale. Această structurare etapizată contribuie la asigurarea validității și relevanței rezultatelor cercetării.

Principalul avantaj al experimentului pedagogic constă în capacitatea sa de a evidenția relațiile de tip cauză–efect și de a valida ipotezele cercetării. Totodată, această metodă implică un grad ridicat de complexitate organizatorică și necesită un control riguros al variabilelor, aspecte care au fost atent gestionate pe parcursul cercetării.

Riscuri potențiale ale utilizării metodei experimentului pedagogic în cercetarea formării competențelor relaționale. Utilizarea metodei experimentului pedagogic în cercetarea „Demersuri pedagogice și psiho-sociale de formare a competențelor relaționale la elevii în procesul predării-învățării limbilor străine” presupune, pe lângă avantajele sale metodologice, o serie de riscuri potențiale care pot influența validitatea și fidelitatea rezultatelor. Identificarea anticipativă a acestor riscuri contribuie la consolidarea rigorii științifice a demersului investigativ.

Un risc important este influența variabilelor externe asupra formării competențelor relaționale, precum mediul familial, climatul socio-educational sau particularitățile culturale ale elevilor. Acești factori pot îngreuna atribuirea progresului observat exclusiv intervenției experimentale, afectând validitatea internă a cercetării. Gestionarea acestui risc presupune selectarea unor grupuri comparabile și corelarea datelor obținute prin metode complementare.

De asemenea, implementarea demersurilor pedagogice experimentale poate genera rezistență la schimbare din partea cadrelor didactice, ceea ce poate conduce la aplicarea neuniformă a intervenției și la rezultate inconsecvente. Diminuarea acestui risc este posibilă prin instruirea prealabilă a profesorilor și prin oferirea unui suport metodologic constant.

Un alt risc specific este manifestarea efectului de noutate, care poate determina comportamente relaționale pozitive temporare din partea elevilor, fără a reflecta o formare durabilă a competențelor.



Pentru a limita acest efect, este necesară prelungirea duratei experimentului și realizarea unor evaluări repetate în timp.

Cercetarea este expusă și riscului subiectivității în evaluarea competențelor relaționale, acestea având un caracter comportamental și atitudinal dificil de cuantificat. Utilizarea grilelor standardizate, implicarea mai multor evaluatori și corelarea datelor cantitative cu cele calitative pot contribui la creșterea fidelității evaluării.

În plus, implicarea directă a cercetătorului în desfășurarea experimentului poate influența comportamentele subiecților, afectând autenticitatea datelor colectate. Delimitarea clară a rolului cercetătorului și aplicarea unor proceduri unitare reprezintă măsuri necesare pentru diminuarea acestui risc.

Nu în ultimul rând, rezultatele cercetării pot avea o generalizabilitate limitată, fiind obținute într-un context educațional specific. Formularea prudentă a concluziilor și descrierea detaliată a eșantionului permit valorificarea rezultatelor în condiții metodologice adecvate.

Concluzii și recomandări. Analiza metodologiei de cercetare evidențiază faptul că experimentul pedagogic, integrat într-un demers metodologic mixt, reprezintă o opțiune adecvată pentru investigarea și formarea competențelor relaționale la elevi. Metodologia propusă permite abordarea sistemică a fenomenului educațional și oferă rezultate cu relevanță teoretică și practică.

Se recomandă aplicarea acestei metodologii în cercetări viitoare din domeniul educației lingvistice, cu adaptarea instrumentelor de cercetare la particularitățile contextului educațional și ale grupului-țintă.

Bibliografie:

1. Cristea, S. (2017). Fundamentele pedagogiei. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Polirom.
3. Guțu, Vl. (2019). Metodologia cercetării pedagogice. Chișinău: CEP USM

CZU: 37.091.3.025

OPTIMIZAREA ÎNVĂȚĂRII PRIN MOTIVAȚIE: ABORDĂRI CURRICULARE CENTRATE PE ELEV

Corfu Diana-Gabriela,

profesor învățământ primar,
Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”,
or. Breaza, Prahova, România.
doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

Mun Chișinău, Republica Moldova

e-mail: corfudiana@yahoo.com

orcid id: 0009-0005-3272-8826

Abstract. Learning optimization in contemporary education depends significantly on students' motivation and active engagement. This paper investigates the relationship between motivation, curriculum design and academic performance within a student-centered approach. The study combines theoretical analysis with an experimental research conducted on high school students. Motivational strategies such as project-based learning, cooperative tasks and formative assessment were applied in the experimental group. The results show a considerable increase in students' involvement, autonomy and academic outcomes. The findings emphasize that motivation should be integrated as a strategic component of curriculum planning and educational management.

Keywords: motivation, academic performance, student-centered curriculum, engagement, competence, learning

Introducere

Societatea cunoașterii impune sistemului educațional o reconfigurare profundă a finalităților și a strategiilor didactice. Accentul se deplasează de la transmiterea informațiilor spre formarea competențelor, a autonomiei și a capacității de adaptare la schimbări rapide. În acest context, performanța școlară nu mai poate fi explicată exclusiv prin nivelul intelectual al elevilor, ci prin interacțiunea complexă dintre factori cognitivi, afectivi și motivaționali.

Motivația reprezintă un proces psihic esențial care inițiază, orientează și susține comportamentul de învățare, fiind considerată motorul activității umane [9, p. 52]. Studiile arată că elevii motivați manifestă perseverență, implicare activă și dorință de autodepășire, în timp ce lipsa motivației conduce la pasivitate și rezultate scăzute.

Modelele teoretice clasice confirmă această perspectivă. Maslow susține că satisfacerea nevoilor superioare, precum stima și autorealizarea, favorizează dezvoltarea potențialului personal [3]. McClelland evidențiază rolul nevoii de realizare în orientarea comportamentului spre succes [7], iar Vroom explică implicarea prin raportarea la așteptarea reușitei și la valoarea recompensei [9]. Bandura demonstrează că percepția autoeficacității determină efortul și persistența elevilor în sarcină [1, p. 78].

Din perspectivă educațională, motivația este influențată direct de mediul de învățare și de organizarea curriculumului. Abordările centrate pe profesor, bazate pe transmiterea unilaterală a conținuturilor, reduc interesul elevilor. În schimb, strategiile centrate pe elev – cooperarea, autonomia, sarcinile autentice și evaluarea formativă – stimulează motivația intrinsecă și implicarea cognitivă [8, p. 23].

Pornind de la aceste premise, studiul de față urmărește optimizarea învățării prin integrarea strategiilor curriculare motivaționale.

Scopul cercetării constă în determinarea impactului abordărilor curriculare centrate pe elev asupra motivației și performanței școlare.

Repere teoretice

Motivația școlară este definită ca totalitatea factorilor interni și externi care determină alegerea, intensitatea și persistența activităților de învățare [8]. Conform teoriei autoeficacității, elevii care cred în capacitatea lor de reușită investesc mai mult efort și depășesc mai ușor dificultățile [1].

Performanța școlară reprezintă rezultatul comportamentelor observabile și al competențelor formate în procesul educațional. Ea include dimensiuni cognitive, afective și sociale și reflectă gradul de realizare a obiectivelor propuse [3].

Curriculumul centrat pe elev promovează:

- învățare activă;
- responsabilitate personală;
- cooperare;
- rezolvarea de probleme;
- evaluare formativă.

Aceste elemente creează un climat motivațional pozitiv, favorizând creșterea randamentului școlar.

Metodologia cercetării

Cercetarea de față a fost concepută din perspectiva paradigmei constructivist–cognitive, potrivit căreia învățarea eficientă se produce prin implicarea activă a elevului în situații educaționale semnificative, iar motivația reprezintă o condiție esențială a performanței școlare. În concordanță cu abordările contemporane ale psihologiei educației, performanța este considerată rezultatul interacțiunii dintre factori personali (interese, credințe de autoeficacitate, aspirații) și factori contextuali (strategii didactice, climat motivațional, organizarea curriculumului) [1; 8].

Scopul demersului investigativ a constatat în determinarea influenței strategiilor curriculare centrate pe elev asupra nivelului motivației pentru învățare și asupra performanței academice. În vederea atingerii acestui scop, a fost adoptat un design experimental de tip pretest–posttest cu grup de control, considerat adecvat pentru evidențierea relațiilor cauzale dintre variabilele pedagogice.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 60 de elevi de liceu (clasele IX–X), selectați prin eșantionare convențională din aceeași instituție de învățământ, pentru a asigura omogenitatea condițiilor educaționale. Participanții au fost repartizați în două grupuri relativ echivalente: un grup experimental (30 elevi) și un grup de control (30 elevi). Alegerea acestei structuri a permis compararea evoluției performanțelor în condițiile aplicării intervenției motivaționale față de situația menținerii practicilor didactice tradiționale.

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a două intervale de studiu și a inclus trei etape succesive.

În etapa inițială (diagnostică) s-a realizat evaluarea nivelului de bază al motivației și al performanței școlare. În acest scop au fost aplicate un chestionar motivațional adaptat contextului școlar, observația sistematică a comportamentelor de implicare (participare, inițiativă, perseverență) și teste de evaluare a achizițiilor cognitive. Datele obținute au permis stabilirea profilului motivațional al elevilor și verificarea echivalenței inițiale a celor două grupuri.

Etapa formativă (intervențională) a constatat în implementarea unui set de strategii didactice orientate spre stimularea motivației intrinseci în cadrul grupului experimental. Intervenția a fost fundamentată pe principiile teoriei autoeficacității și ale motivației de realizare, care subliniază importanța autonomiei, a succeselor progresive și a feedbackului pozitiv în consolidarea implicării [1; 7]. Astfel, în activitatea didactică au fost integrate metode interactive și activ-participative, precum învățarea prin proiecte, rezolvarea de probleme autentice, lucrul colaborativ, sarcini diferențiate și evaluarea prin portofoliu. Elevilor li s-a oferit posibilitatea de a alege modalități de rezolvare a sarcinilor, de a lucra în echipe și de a reflecta asupra propriului progres, aspecte care sporesc sentimentul de control și responsabilitate personală. Totodată, feedbackul formativ și recunoașterea reușitelor au urmărit consolidarea percepției competenței, factor esențial al motivației [8, p. 102].

În paralel, grupul de control a desfășurat activități didactice conform modelului tradițional, bazat preponderent pe predare expositivă și evaluare sumativă, fără intervenții motivaționale deliberate. Această abordare a permis izolarea efectului variabilei independente – strategiile curriculare centrate pe elev.

Etapa finală (evaluativă) a presupus reaplicarea instrumentelor inițiale pentru măsurarea modificărilor produse. Rezultatele au fost analizate comparativ, utilizând indicatori statistici descriptivi (medii, diferențe procentuale) și interpretări calitative ale comportamentelor observate.

Metodele utilizate au inclus: analiza documentară, chestionarul pedagogic, observația sistematică, experimentul didactic și prelucrarea statistică a datelor. Combinarea metodelor cantitative cu cele calitative a asigurat o perspectivă comprehensivă asupra fenomenului investigat, sporind validitatea concluziilor.

Prin structura sa, metodologia adoptată a permis evidențierea impactului direct al strategiilor motivaționale asupra implicării elevilor și asupra rezultatelor școlare, oferind un cadru obiectiv pentru evaluarea eficienței abordărilor curriculare centrate pe elev.

Rezultate și discuții

Analiza datelor obținute în urma experimentului pedagogic evidențiază o evoluție diferențiată a celor două grupuri investigate. La etapa inițială, nivelul motivației și al performanțelor școlare a fost relativ similar, ceea ce a confirmat omogenitatea eșantionului și a permis compararea ulterioară a rezultatelor.

După implementarea intervențiilor didactice motivaționale, grupul experimental a înregistrat creșteri semnificative atât la nivel cantitativ, cât și calitativ. Scorul mediu al motivației a crescut de la 2,9 la 4,2, iar media notelor școlare de la 7,10 la 8,65. În schimb, în grupul de control, unde activitățile au fost desfășurate conform modelului tradițional, s-au observat doar modificări minore.

Tabelul 1. Evoluția nivelului motivației și performanței școlare (pretest–posttest)

Indicator	Grup experimental	Grup control
Motivație (scor mediu)	2,9 → 4,2	3,0 → 3,2
Medie școlară	7,10 → 8,65	7,20 → 7,45

Sursa: datele cercetării autorului.

Dincolo de valorile numerice, observațiile sistematice au relevat schimbări comportamentale relevante: elevii din grupul experimental au manifestat inițiativă crescută, au participat mai activ la discuții, au colaborat eficient în echipe și au demonstrat o mai mare autonomie în rezolvarea sarcinilor. De asemenea, s-a constatat reducerea absenteismului și îmbunătățirea climatului relațional din clasă.

Aceste constatări confirmă ipotezele teoretice conform cărora percepția competenței și controlul asupra învățării stimulează implicarea [1]. Totodată, rezultatele susțin concluziile lui Pintrich, potrivit cărora motivația intrinsecă este asociată cu strategii cognitive profunde și performanțe superioare [8].

Se poate afirma că strategiile curriculare centrate pe elev au acționat ca factori energizanți ai activității de învățare, facilitând trecerea de la o participare pasivă la una activă și responsabilă. Astfel, motivația nu apare doar ca o trăsătură individuală, ci ca rezultat al interacțiunii dintre elev și mediul educațional.

Concluzii

Demersul investigativ realizat confirmă faptul că motivația reprezintă un determinant fundamental al performanței școlare și un predictor esențial al implicării elevilor în activitatea de învățare. Rezultatele obținute demonstrează că optimizarea procesului educațional nu poate fi realizată exclusiv prin reorganizarea conținuturilor curriculare sau prin creșterea volumului de sarcini, ci prin valorificarea dimensiunii motivaționale a învățării, care acționează ca un factor energizant al comportamentului cognitiv și al efortului susținut.

Analiza comparativă a celor două grupuri evidențiază că elevii implicați în activități centrate pe autonomie, cooperare și reflecție personală au înregistrat progrese semnificative atât la nivelul motivației, cât și al rezultatelor academice. Aceste constatări susțin ipoteza formulată și confirmă ideea că percepția competenței și controlul asupra propriei învățări stimulează implicarea și perseverența, așa cum subliniază teoria autoeficacității [1, p. 78]. De asemenea, datele obținute validează modelul motivației de realizare, potrivit căruia succesul progresiv și feedbackul constructiv favorizează orientarea elevilor spre performanță [7].

În plan teoretic, cercetarea contribuie la consolidarea relației conceptuale dintre motivație, curriculum și performanță, demonstrând că aceste dimensiuni nu pot fi abordate separat. Performanța nu este doar rezultatul capacităților intelectuale, ci produsul interacțiunii dintre resursele interne ale elevului și mediul educațional creat de profesor. Astfel, motivația se conturează nu ca o trăsătură stabilă a personalității, ci ca un construct dinamic, modelabil prin intervenții pedagogice adecvate, idee susținută și de Viau [8].

În plan practic, rezultatele obținute subliniază necesitatea adoptării unui curriculum centrat pe elev, bazat pe strategii didactice interactive și participative. Integrarea învățării prin proiecte, a sarcinilor autentice, a colaborării și a evaluării formative contribuie la crearea unui climat motivațional pozitiv, în care elevul devine actor activ al propriei formări. În acest sens, rolul cadrului didactic se transformă din furnizor de informații în facilitator al învățării și mediator al experiențelor educaționale.

Totodată, managementul instituțiilor de învățământ trebuie să includă dimensiunea motivațională în strategiile de dezvoltare organizațională, prin susținerea formării continue a cadrelor didactice, promovarea culturii colaborative și adaptarea practicilor de evaluare la nevoile reale ale elevilor. O școală orientată spre performanță este, în esență, o școală care valorifică potențialul motivațional al tuturor actorilor educaționali.

În ceea ce privește limitele cercetării, menționăm dimensiunea relativ restrânsă a eșantionului și durata limitată a intervenției, aspecte care pot influența generalizarea rezultatelor. În consecință, se

recomandă extinderea investigațiilor viitoare asupra unor loturi mai mari de elevi și pe perioade mai îndelungate, precum și explorarea altor variabile asociate motivației, precum stilurile de învățare, climatul socio-emoțional sau utilizarea tehnologiilor digitale.

În concluzie, optimizarea învățării prin motivație nu constituie doar o opțiune metodologică, ci o direcție strategică a educației contemporane. Valorificarea sistematică a strategiilor curriculare centrate pe elev conduce la creșterea implicării, la îmbunătățirea performanțelor și la formarea unor elevi autonomi, responsabili și orientați spre succes. Prin urmare, motivația trebuie considerată nucleul oricărui demers educațional eficient și durabil.

Bibliografie:

1. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
2. Cojocaru V. Competență. Performanță. Calitate. Chișinău: „Tipografia Centrală”, 2019.
3. Maslow A. Motivation and Personality. 3rd ed. New York: Harper & Row, 1987.
4. McClelland D. Human Motivation. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
5. Neely A. Business Performance Measurement: Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
6. Pinder C. Work Motivation in Organizational Behavior. New York: Psychology Press, 2008.
7. Pintrich P., Schunk D. Motivation in Education: Theory, Research and Applications. New Jersey: Pearson Education, 2003.
8. Viau R. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles: De Boeck Université, 1994.
9. Vroom V. Work and Motivation. New York: Wiley, 1964.
10. Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Polirom, 2004.

CZU: 373.3:811.135.1:004

APLICAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN CADRUL OREI DE LIMBA ROMÂNĂ LA ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

Crivoi Georgeta,
profesor învățământului primar,
Școala Gimnazială Nr.23,,C. Brâncoveanu”
or. Constanța, România
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: crivoigeorgeta@yahoo.com
orcid id: 0009-0009-5987-9383

Abstract. The integration of digital technologies into the educational process is a necessity of the contemporary school, adapted to the requirements of the information society. At the primary education level, the use of digital tools in Romanian language classes contributes to increasing student motivation, developing communication skills and training basic digital skills. This article analyzes the role of digital technologies in teaching the Romanian language at the primary level, highlighting the advantages, methods of application, as well as the limits and challenges of this didactic approach.

Keywords: digital technologies, romanian language, primary education, digital education, communication skills.

Evoluția accelerată a tehnologiilor digitale a generat schimbări semnificative în toate domeniile sociale, inclusiv în sistemul educațional. Școala contemporană este chemată să răspundă noilor

cerințe ale societății bazate pe cunoaștere, prin formarea unor competențe adaptate contextului digital actual [3, p. 14–16]. În acest sens, integrarea tehnologiilor digitale în procesul de predare–învățare–evaluare devine o necesitate pedagogică, nu doar o opțiune metodologică [1, p. 41].

În cadrul învățământului primar, disciplina Limba română are un rol esențial în formarea competențelor fundamentale de comunicare, care constituie baza tuturor achizițiilor ulterioare. Utilizarea tehnologiilor digitale în cadrul acestei discipline oferă posibilitatea diversificării strategiilor didactice, facilitând o învățare activă, interactivă și centrată pe elev [4, p. 112–114]. Tehnologiile digitale pot fi definite ca ansamblul mijloacelor informatice și al aplicațiilor bazate pe utilizarea calculatorului, a internetului și a dispozitivelor inteligente, menite să sprijine procesul educațional [5, p. 9]. În învățământul primar, utilizarea acestora trebuie realizată într-o manieră echilibrată, ținând cont de particularitățile de vârstă și de nivelul de dezvoltare cognitivă al elevilor [2, p. 91].

În didactica redactării/producerii de text, direcțiile înnoirii vizează scrierea în dubla ei ipostază – de obiect și de mijloc al învățării – și sunt influențate de teorii ale comunicării, ale textului, de psihologia cognitivă și de teoriile moderne ale învățării [6, p. 58–60]. Activitățile școlare care abordează scrierea ca obiect al învățării urmăresc structurarea capacităților necesare realizării unor tipuri variate de texte, cu finalități diverse [6, p. 64]:

- a. texte ce vorbesc despre lumea concretă (descriseri ale unor locuri, obiecte sau persoane cunoscute, narațiuni ce redau întâmplări „adevărate”) și texte ce vorbesc despre lumi imaginare (descriseri și narațiuni situate în regimul posibilului, probabilului);
- b. texte prin care vorbim despre noi înșine (pagini de jurnal și mici poezii lirice) și texte prin care încercăm să acționăm asupra celorlalți (secvențe informative sau argumentative).
- c. texte prin care vorbim despre alte texte în variantă reproductivă (repovestirea și/sau reducerea conținutului la plan de idei) sau în variantă interpretativă (scurte comentarii referitoare la mesajul operelor studiate). În calitatea de mijloc al învățării, scrierea înseamnă, așa cum se va vedea, construcție a unor texte ce își propun familiarizarea cu sau aprofundarea unor concepte gramaticale, categorii lexicale sau noțiuni de teorie literară.

Înainte de a discuta problemele specifice producerii de text, precizez faptul că, în marea lor majoritate, activitățile de redactare nu pot fi concepute modular și că formarea capacităților scripturale presupune prezența unui proiect formativ de durată. În cadrul lui, scrierea continuă firesc învățarea scrisului (construcția de text este precedată de exerciții de scriere corectă a unor propoziții și fraze) și prelungește activitățile de producere de text oral din perioadele preabecedară, abecedară și postabecedară (ex.: povestirile sau descrierile orale sunt continuate prin povestiri și descrieri scrise, compunerile cu desen și cuvinte prin compuneri în care cuvântul scris devine singura formă de expresie). Competența de scriere se manifestă în toate domeniile cunoașterii, nu doar în limbă și literatură. Thaiss și Zawacki (2006) subliniază că „scrierea în discipline diferite implică convenții și așteptări variate”. De exemplu, scrierea științifică pune accent pe claritate și precizie, în timp ce scrierea literară este mai permisivă și creativă. Adaptarea scrierii la diversele cerințe disciplinare este o abilitate esențială pentru orice scriitor competent.

Aplicarea tehnologiilor digitale în cadrul orei de limba română la învățământ primar prezintă numeroase avantaje: creșterea motivației și a interesului pentru învățare; adaptarea învățării la ritmul fiecărui elev; dezvoltarea competențelor digitale și lingvistice; facilitarea evaluării continue și personalizate; stimularea colaborării și a comunicării între elevi.

Prin utilizarea tehnologiei, elevii devin participanți activi la procesul de învățare, iar lecțiile capătă un caracter dinamic și atractiv. În cadrul orei de limba română, tehnologiile digitale pot deveni un suport valoros pentru înțelegerea textelor, îmbogățirea vocabularului și exersarea exprimării corecte. Integrarea tehnologiilor digitale în predarea limbii române la ciclul primar se poate realiza prin utilizarea unor metode și instrumente variate, adaptate obiectivelor lecției.

Platformele educaționale digitale oferă resurse interactive precum exerciții, teste, jocuri didactice și fișe de lucru. Acestea pot fi utilizate pentru: consolidarea cunoștințelor de vocabular; exersarea citirii și a înțelegerii textului; evaluarea formativă a elevilor.

Prezentările realizate cu ajutorul calculatorului sau al tablei interactive permit combinarea textului cu imagini, sunete și animații. Acest tip de abordare facilitează înțelegerea conținuturilor și menține atenția elevilor pe parcursul lecției.

Jocurile educaționale digitale constituie o metodă eficientă de învățare prin descoperire. În cadrul orei de limba română, acestea pot fi folosite pentru: recunoașterea părților de vorbire; formarea propozițiilor și a enunțurilor corecte; dezvoltarea fluentei în citire.

Elevii pot fi implicați în realizarea de povești digitale, benzi desenate sau prezentări simple, dezvoltându-și astfel creativitatea, gândirea critică și abilitățile de comunicare.

În ciuda beneficiilor, utilizarea tehnologiilor digitale în învățământul primar implică și anumite provocări: accesul limitat la dispozitive și internet în unele școli; necesitatea formării continue a cadrelor didactice; riscul utilizării excesive a tehnologiei în detrimentul activităților tradiționale; dificultăți în menținerea atenției elevilor. Este esențial ca tehnologia să fie utilizată ca un instrument complementar, nu ca un substitut al metodelor clasice de predare.

Aplicarea tehnologiilor digitale în cadrul orei de limba română la învățământ primar reprezintă un demers educațional necesar și benefic. Utilizate corect, acestea contribuie la modernizarea procesului didactic, la creșterea calității actului educațional și la formarea competențelor-cheie ale elevilor.

În calitate de mijloc al învățării, scrierea presupune construirea unor texte care facilitează familiarizarea cu noțiuni gramaticale, categorii lexicale sau concepte de teorie literară. Formarea competențelor de scriere nu poate fi concepută fragmentar, ci presupune un proiect formativ de durată, care continuă învățarea scrisului și dezvoltarea exprimării orale [4, p. 118–119].

Rolul cadrului didactic este esențial în selectarea și adaptarea resurselor digitale, astfel încât acestea să răspundă obiectivelor educaționale și nevoilor elevilor, să sprijine atingerea obiectivelor curriculare și dezvoltarea armonioasă a elevilor. Printr-o abordare echilibrată, tehnologiile digitale pot deveni un aliat important în predarea limbii române la ciclul primar. În pofida avantajelor evidente, utilizarea tehnologiilor digitale în învățământul primar presupune și o serie de limitări și provocări. Printre acestea se numără accesul inegal la resurse tehnologice, necesitatea formării continue a cadrelor didactice, riscul utilizării excesive a tehnologiei și dificultățile legate de menținerea atenției elevilor.

Utilizarea tehnologiilor digitale în învățământul primar presupune nu doar beneficii semnificative, ci și o serie de limitări și provocări care trebuie atent gestionate. Una dintre cele mai importante dificultăți este accesul inegal la resurse tehnologice, determinat de diferențele socio-economice dintre familii și de dotarea insuficientă a unor unități școlare. Această situație poate genera discrepanțe în procesul de învățare și poate afecta egalitatea de șanse a elevilor.

O altă provocare majoră o reprezintă necesitatea formării continue a cadrelor didactice. Integrarea eficientă a tehnologiilor digitale presupune competențe digitale solide, precum și capacitatea de a selecta și utiliza resursele educaționale în mod adecvat vârstei și nevoilor elevilor. Fără o pregătire corespunzătoare, există riscul ca tehnologia să fie folosită superficial sau ineficient.

De asemenea, utilizarea excesivă a tehnologiei poate avea efecte negative asupra dezvoltării copiilor, precum reducerea interacțiunilor directe, scăderea motivației pentru activități tradiționale sau apariția oboselii cognitive. În plus, menținerea atenției elevilor în fața dispozitivelor digitale poate deveni dificilă, mai ales în contextul stimulilor vizuali multipli care pot distrage concentrarea de la obiectivele educaționale.

În acest context, se impune adoptarea unei abordări echilibrate, în care tehnologiile digitale să completeze metodele tradiționale, fără a le substitui. Aplicarea tehnologiilor digitale în cadrul orei de limba română la învățământul primar reprezintă un demers educațional necesar, cu impact semnificativ asupra calității procesului instructiv-educativ. Utilizate în mod rațional și adaptat nivelului de vârstă, aceste tehnologii contribuie la modernizarea actului didactic și la formarea competențelor-cheie ale elevilor.

Competența de scriere se manifestă în toate domeniile cunoașterii, nu doar în limbă și literatură. Thaiss și Zawacki subliniază faptul că scrierea în discipline diferite implică convenții și așteptări



variate, ceea ce impune adaptarea stilului și a structurii textului la contextul de comunicare [7, p. 3–5]. Adaptarea scrierii la cerințe disciplinare diverse reprezintă o abilitate esențială pentru formarea unui elev competent și autonom.

Societatea actuală este caracterizată de un ritm accelerat al progresului tehnologic, care influențează în mod direct educația. Cadrul didactic are responsabilitatea de a valorifica noile tehnologii în procesul de predare–învățare–evaluare, astfel încât acestea să sprijine dezvoltarea competențelor-cheie [3, p. 21].

Aplicarea tehnologiilor digitale în cadrul orei de limba română la învățământul primar prezintă numeroase avantaje: creșterea motivației pentru învățare, adaptarea conținuturilor la ritmul fiecărui elev, dezvoltarea competențelor digitale și lingvistice, precum și facilitarea evaluării formative și continue [5, p. 27–29]. Platformele educaționale, prezentările multimedia și jocurile didactice digitale contribuie la crearea unui mediu de învățare atractiv și eficient [2, p. 94].

Cu toate acestea, utilizarea tehnologiilor digitale implică și o serie de limitări și provocări, precum accesul inegal la resurse tehnologice, necesitatea formării continue a cadrelor didactice și riscul utilizării excesive a dispozitivelor digitale [1, p. 67–69]. În acest context, se impune adoptarea unei abordări echilibrate, în care tehnologia să completeze metodele tradiționale de predare, fără a le substitui [4, p. 123].

În concluzie, integrarea tehnologiilor digitale în predarea limbii române la ciclul primar reprezintă un demers educațional necesar și benefic, cu impact semnificativ asupra calității procesului instructiv-educativ. Utilizate în mod rațional și adaptat nivelului de vârstă, aceste tehnologii contribuie la modernizarea actului didactic și la formarea competențelor-cheie ale elevilor [3, p. 28].

Bibliografie:

1. Cucos, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.
2. Pânișoară, I.-O. (2017). *Învățarea eficientă*. București: Polirom.
3. OECD (2019). *Education in the Digital Age*. Paris: OECD Publishing.
4. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom.
5. Bocoș, M. (2013). *Instruirea asistată de calculator*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
6. Pamfil, A. (2006). *Didactica limbii și literaturii române*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
7. Thaiss, C., Zawacki, T. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines*. Portsmouth: Boynton/Cook.

CZU: 373.1.013.2(478)

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ ÎN CONTEXTUL ȘCOLII MODERNE DIN REPUBLICA MOLDOVA

Ecmecci Liudmila,
profesoara, gr. didactic II,
IP Gimnaziul „F. Angheli”,
s. Gaidar, Republica Moldova
e-mail: ecmecci@yandex.ru
orcid id: 0000-0002-3889-8368

Abstract. The modern school in the Republic of Moldova is at the intersection of complex social, cultural and educational processes, determined by the ethnic and linguistic diversity of the population, multiple historical influences, increased population mobility and the orientation of the educational system towards European values. In this context, intercultural education takes on strategic importance, becoming an essential pillar of student training and school adaptation to the realities of contemporary society. Intercultural education is not just an alternative pedagogical direction, but a

fundamental necessity for ensuring social cohesion, mutual respect and dialogue between cultures in a state characterized by cultural and identity pluralism. The role of the modern school is no longer limited to the transmission of academic knowledge, but involves the formation of active, tolerant and responsible citizens, capable of living and cooperating in a diverse society, and intercultural education directly responds to this mission.

Key words: modern moldavian school, linguistic diversity, intercultural education, european values, social cohesion

Republica Moldova este un spațiu multicultural în care coexistă comunități cu identități etnice, lingvistice și culturale diferite, iar această diversitate se reflectă inevitabil în mediul școlar. Elevii provin din familii cu tradiții, valori și experiențe sociale variate, ceea ce face ca școala să devină un spațiu privilegiat al întâlnirii interculturale. În lipsa unei abordări pedagogice adecvate, aceste diferențe pot genera tensiuni, neînțelegeri sau excludere socială. Educația interculturală intervine tocmai pentru a transforma diversitatea într-o resursă educațională, promovând respectul față de diferențe și valorizarea identităților multiple. În acest sens, școala modernă din Republica Moldova are responsabilitatea de a crea un climat educațional incluziv, în care fiecare elev se simte acceptat și valorizat, indiferent de originea sa culturală sau lingvistică.

Educația interculturală în școala modernă moldovenească este strâns legată de procesul de modernizare a sistemului educațional și de armonizare cu standardele europene. Documentele de politici educaționale promovează valori precum egalitatea de șanse, nediscriminarea, respectul pentru drepturile omului și diversitatea culturală, iar aceste principii trebuie transpuse în practici pedagogice concrete. Educația interculturală nu se limitează la disciplinele socio-umane, ci traversează întregul curriculum, influențând modul de predare, relațiile dintre profesori și elevi, strategiile de evaluare și climatul instituțional. Astfel, școala modernă devine un spațiu de învățare interculturală, în care elevii dobândesc nu doar cunoștințe, ci și competențe sociale și civice esențiale pentru viața într-o societate democratică.

Un aspect central al educației interculturale în contextul școlii din Republica Moldova îl constituie formarea competențelor interculturale ale elevilor. Aceste competențe presupun capacitatea de a înțelege perspective culturale diferite, de a comunica eficient și respectuos cu persoane aparținând altor culturi și de a gestiona situații de diversitate fără prejudecăți sau stereotipuri. Școala are un rol decisiv în dezvoltarea acestor competențe, întrucât reprezintă mediul în care elevii învață să interacționeze într-un cadru structurat, ghidat de valori educaționale. Prin activități didactice adaptate, prin abordări interactive și prin promovarea dialogului, educația interculturală contribuie la dezvoltarea empatiei, a gândirii critice și a deschiderii față de diversitate.

În contextul școlii moderne, educația interculturală joacă și un rol preventiv important, contribuind la reducerea fenomenelor de discriminare, marginalizare și excludere socială. Republica Moldova, asemenea altor state din regiune, se confruntă cu provocări legate de stereotipuri culturale, de tensiuni identitare și de inegalități sociale care se reflectă și în mediul educațional. Educația interculturală oferă cadrul necesar pentru abordarea critică a acestor probleme, încurajând elevii să reflecteze asupra propriilor atitudini și să dezvolte o înțelegere profundă a valorilor demnității umane și ale respectului reciproc. Prin promovarea unei culturi a dialogului și a toleranței, școala contribuie la formarea unor atitudini pozitive față de diversitate și la consolidarea coeziunii sociale [3, p. 55].

Educația interculturală în școala modernă din Republica Moldova are, de asemenea, un rol esențial în susținerea integrării elevilor proveniți din medii culturale diferite sau vulnerabile. Migrația, mobilitatea transnațională a familiilor și diferențele socio-economice influențează experiența educațională a elevilor, iar școala trebuie să răspundă acestor realități prin politici și practici incluzive. Educația interculturală sprijină integrarea școlară prin valorizarea diversității lingvistice și culturale, prin adaptarea strategiilor didactice la nevoile elevilor și prin crearea unui mediu sigur și stimulativ pentru învățare. În acest mod, școala modernă contribuie la reducerea inegalităților educaționale și la asigurarea accesului echitabil la educație de calitate.

Un rol important al educației interculturale îl reprezintă formarea identității elevilor într-un context multicultural. În Republica Moldova, identitatea culturală este adesea influențată de factori istorici, lingvistici și geopolitici, ceea ce poate genera confuzii sau tensiuni identitare. Educația interculturală oferă elevilor oportunitatea de a-și explora propria identitate în relație cu alte identități, dezvoltând o conștiință de sine deschisă și reflexivă. Prin cunoașterea propriei culturi și a culturilor celorlalți, elevii învață să își definească identitatea într-un mod dinamic, evitând rigiditatea și exclusivismul. Astfel, educația interculturală contribuie la formarea unor cetățeni capabili să își asume identitatea culturală fără a nega diversitatea.

Rolul profesorului este esențial în implementarea educației interculturale în școala modernă din Republica Moldova. Profesorul nu este doar un transmitător de informații, ci un mediator cultural, un model de comportament și un facilitator al dialogului. Competențele interculturale ale cadrelor didactice influențează în mod direct climatul clasei și eficiența procesului educațional. Profesorii care adoptă o perspectivă interculturală sunt capabili să valorifice diversitatea elevilor, să prevină conflictele și să creeze un mediu de învățare bazat pe respect și cooperare. În acest sens, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să includă dimensiuni ale educației interculturale, pentru a răspunde provocărilor școlii moderne.

Educația interculturală contribuie, totodată, la dezvoltarea competențelor civice ale elevilor, pregătindu-i pentru participarea activă la viața democratică. Într-o societate pluralistă, cetățenia democratică presupune capacitatea de a conviețui cu diferența, de a respecta opiniile divergente și de a soluționa conflictele prin dialog. Școala modernă din Republica Moldova, prin educația interculturală, sprijină formarea unor cetățeni responsabili, conștienți de drepturile și obligațiile lor și capabili să contribuie la dezvoltarea comunității. Acest rol este deosebit de important într-un context social marcat de transformări și de necesitatea consolidării valorilor democratice [1, p. 43].

În mediul școlar contemporan, educația interculturală se manifestă și prin deschiderea școlii către comunitate și prin colaborarea cu părinții și alte instituții sociale. Școala nu funcționează izolat, ci este parte integrantă a comunității, iar educația interculturală presupune implicarea tuturor actorilor educaționali în promovarea valorilor diversității și incluziunii. Prin proiecte educaționale, activități extracurriculare și parteneriate comunitare, școala modernă din Republica Moldova poate deveni un spațiu al dialogului intercultural și al învățării reciproce.

Curriculumul școlar reprezintă un instrument central prin care valorile și prioritățile societății sunt transmise noilor generații. Din această perspectivă, integrarea educației interculturale în curriculum nu trebuie realizată fragmentar sau episodic, ci într-o manieră sistemică și coerentă. Educația interculturală poate fi valorificată atât prin discipline dedicate, cât și prin abordări transversale, care permit corelarea conținuturilor din diferite arii curriculare.

Integrarea curriculară a educației interculturale presupune selecția unor conținuturi relevante din punct de vedere cultural, utilizarea unor texte și exemple care reflectă diversitatea experienței umane și promovarea unor metode didactice care încurajează dialogul și reflecția critică. În acest sens, disciplina Limba și literatura română oferă un cadru privilegiat pentru explorarea valorilor culturale, a identității și a alterității, fără a limita educația interculturală la o abordare informativă.

Curriculumul modern orientat spre competențe permite dezvoltarea competenței interculturale prin situații de învățare autentice, care implică analiza unor contexte reale, rezolvarea de probleme și colaborarea între elevi. Educația interculturală devine astfel parte a unui demers educațional centrat pe elev, care valorizează experiențele personale și diversitatea perspectivelor [4, p. 94].

Un element distinct, adesea insuficient explorat, îl constituie dimensiunea axiologică a educației interculturale. Aceasta se referă la setul de valori care stau la baza interacțiunilor interculturale și care orientează comportamentele și atitudinile indivizilor. Educația interculturală nu este neutră din punct de vedere valoric, ci promovează explicit valori precum respectul pentru demnitatea umană, solidaritatea, echitatea, responsabilitatea și deschiderea față de diversitate.

Formarea valorilor interculturale presupune un proces educațional de durată, în care elevii sunt încurajați să reflecteze asupra propriilor convingeri și să își construiască un sistem de valori coerent și flexibil. Această dimensiune axiologică conferă educației interculturale un caracter profund

formativ, care depășește granițele instruirii academice [Idem, p. 101].

În contextul școlii moderne, educația interculturală contribuie la dezvoltarea unei etici a conviețuirii, în care diferențele culturale sunt acceptate și valorizate. Prin promovarea dialogului și a respectului reciproc, educația interculturală sprijină formarea unei culturi a păcii și a cooperării.

Evaluarea competenței interculturale reprezintă una dintre cele mai complexe provocări ale educației contemporane. Spre deosebire de competențele strict cognitive, competența interculturală implică dimensiuni atitudinale și comportamentale dificil de cuantificat prin metode tradiționale de evaluare. Din acest motiv, evaluarea educației interculturale trebuie să fie predominant formativă, orientată spre proces și progres.

Instrumentele alternative de evaluare – portofoliul educațional, jurnalul reflexiv, autoevaluarea și evaluarea prin proiecte – permit surprinderea evoluției elevilor în ceea ce privește atitudinile față de diversitate și capacitatea de reflecție critică. Evaluarea devine astfel un instrument de conștientizare și autoreglare a învățării, nu doar un mecanism de clasificare [2, p. 45].

În contextul educațional din Republica Moldova, dezvoltarea unor practici de evaluare adaptate educației interculturale reprezintă o direcție necesară pentru alinierea sistemului educațional la standardele europene și internaționale.

Un aspect inovator al educației interculturale contemporane îl constituie relația acesteia cu mediul digital. Tehnologiile informaționale și de comunicare au transformat radical modul în care indivizii interacționează și accesează informații despre alte culturi. Educația interculturală trebuie să răspundă acestor transformări, integrând competențele digitale într-un mod responsabil și critic.

Mediul online oferă oportunități semnificative pentru învățarea interculturală, prin accesul la resurse diverse, prin colaborări internaționale și prin proiecte educaționale transfrontaliere. În același timp, acesta generează riscuri legate de dezinformare, stereotipizare și discursuri discriminatorii. Educația interculturală are rolul de a dezvolta competențe de gândire critică digitală, care să permită elevilor să analizeze informațiile și să interacționeze etic în spațiul virtual [Idem, p. 61].

Prin integrarea educației interculturale și a educației digitale, școala modernă poate contribui la formarea unor cetățeni globali responsabili, capabili să utilizeze tehnologia ca instrument de dialog și cooperare interculturală.

Educația interculturală se confruntă cu multiple provocări în societatea contemporană, printre care rezistența la schimbare, lipsa resurselor educaționale adecvate, insuficienta formare a cadrelor didactice și presiunile generate de polarizarea socială. Abordarea acestor provocări necesită o viziune integrată, care să implice atât actorii educaționali, cât și decidenții politici și comunitatea.

Direcțiile de dezvoltare ale educației interculturale vizează consolidarea dimensiunii sale transversale, extinderea formării interculturale a profesorilor și dezvoltarea de parteneriate educaționale la nivel local și internațional. În acest sens, educația interculturală trebuie privită ca un proces dinamic, adaptabil la schimbările sociale și culturale [5, p.41-45].

Educația interculturală se conturează ca o direcție strategică a educației contemporane, indispensabilă pentru dezvoltarea competențelor necesare conviețuirii într-o societate plurală. Fundamentele teoretice analizate în acest capitol oferă baza conceptuală pentru demersul aplicativ care urmează, justificând necesitatea investigării modalităților concrete de formare a competenței interculturale în cadrul orelor de limba și literatura română și subliniind relevanța educației interculturale pentru dezvoltarea durabilă a societății.

În concluzie, educația interculturală în contextul școlii moderne din Republica Moldova reprezintă o direcție fundamentală pentru dezvoltarea unui sistem educațional adaptat realităților societății contemporane. Aceasta contribuie la formarea competențelor interculturale, la promovarea incluziunii și a dialogului, la prevenirea discriminării și la consolidarea coeziunii sociale. Prin educația interculturală, școala modernă își asumă rolul de formator al unor cetățeni capabili să trăiască într-o societate diversă, să respecte diferențele și să participe activ la construirea unui viitor democratic și echitabil. Într-o lume marcată de schimbări rapide și de diversitate



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

culturală, educația interculturală nu este doar o opțiune pedagogică, ci o necesitate strategică pentru dezvoltarea durabilă a Republicii Moldova.

Bibliografie:

1. Cadrul de Referință al Competențelor pentru o cultură democratică, 3 volume, Consiliul Europei, 2018, www.coe.int/competences
2. Cojocaru, V., *Învățarea prin proiect în educația modernă*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2018.
3. Goraș-Postică V. (coord.) *Competența interculturală. Auxiliar didactic*. Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2015. 172 p. Pe: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Competenta_Interculturala.pdf
4. Guilherme, M., *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters., 2002
5. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. *Curriculum național la limba și literatura română pentru instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale*. Chișinău, 2019.
6. Neacșu, I., *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică., 2010
7. Oprea, D., *Didactica disciplinelor socio-umane*. București: Editura Universitară, 2016

CZU: 376:364.44

STUDIUL LINIILOR DIRECTOARE ALE ASIGURĂRII EDUCAȚIEI INCLUZIVE PRIN CONSOLIDAREA SERVICIILOR SOCIO-EDUCAȚIONALE PENTRU COPIII CU CES

Frunze Olesia,

doctor în pedagogie, conferențiar,
UPSC „Ion Creangă”, mun. Chișinău, RM
e-mail: frunze.alesia@upsc.md
orcid id: 0000-0002-0870-485X

Stratan Valentina,

doctor în pedagogie, conferențiar,
UPSC „Ion Creangă”, mun. Chișinău, RM
e-mail: vstratanmd@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-6490-9577

Abstract. Strengthening socio-educational services involves the systematic integration of educational dimensions with social, psychological and therapeutic ones, creating a multidimensional, integrated model of intervention for children with SEN. This article aims to examine the theoretical approaches that underpin the strengthening of socio-educational services as a central guideline for achieving and ensuring quality inclusive education. Theoretical approaches converge towards the idea that inclusive education cannot be achieved only through the integration or physical presence of the child in regular educational environments, but by strengthening services that support and encourage their active participation and holistic development. The analysis of theoretical approaches and empirical data highlights that the strengthening of socio-educational services represents a strategic guideline and a condition for the transition from formal inclusion (physical presence in school) to real, effective and quality inclusion. Based on the analysis, the essential guidelines for the strengthening of socio-educational services were determined. The empirical study we conducted was based on the perceptions of educational actors on how strengthening socio-educational services (multidisciplinary teams, resource centers, practical teacher training, school-family partnerships) can improve inclusive education. The results show that, although there is progress in certain areas (collaboration,

multidisciplinary teams), the inclusive education system in the institutions studied remains vulnerable due to the lack of specialists, the predominantly theoretical training of teachers, and persistent stigmatization.

Key words: inclusive education, socio-educational services, theoretical approaches, social model of disability, zone of proximal development, bio-psycho-social model, service consolidation, essential guidelines

Introducere. Educația incluzivă a devenit un principiu fundamental al politicilor educaționale contemporane. În Republica Moldova, acest principiu este asumat prin acte și documente, cum este Codul Educației nr. 152 din 2014 și Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2024–2027, aprobat prin HG nr. 950 din 2023. Totuși, datele empirice recente arată un decalaj semnificativ între ceea ce avem în cadrul normativ și realitatea practică [6; 9]. Studiul *Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de învățământ*, realizat în 2024 de UNICEF Moldova în colaborare cu MEC, a constatat, că, deși 94–95% dintre copiii cu CES sunt integrați în instituțiile de învățământ general, participarea lor activă rămâne limitată din cauza fragmentării serviciilor socio-educative și desigur a resurselor insuficiente. Acest decalaj subliniază necesitatea unei analize a liniilor directe care pot asigura o incluziune reală a copiilor cu CES cu impact de durată [6].

Consolidarea serviciilor socio-educative implică integrarea sistematică a dimensiunilor educaționale cu cele sociale, psihologice și terapeutice, creând un model multidimensional și integrat de intervenție pentru copiii cu CES. De aici, consolidarea serviciilor socio-educative reprezintă o linie directă esențială pentru trecerea de la incluziunea formală la una reală și funcțională, viabilă. Această abordare este susținută atât de cadru teoretic, cât și de rezultatele empirice, acumulate în cercetările de ultimii ani [9].

Scopul cercetării. Prezentul articol își propune să examineze abordările teoretice care fundamentează consolidarea serviciilor socio-educative ca linie directă centrală pentru realizarea și asigurarea educației incluzive de calitate. Scopul cercetării a urmărit să identifice și să prioritizeze liniile directe practice pentru consolidarea serviciilor socio-educative, pornind de la percepțiile reale ale cadrelor didactice, managerilor, specialiștilor și părinților, cu accent pe impactul asupra accesului și participării la educația incluzivă a copiilor cu CES.

Ipoteza generatoare pentru studiul efectuat a fost consemnată prin faptul că consolidarea serviciilor socio-educative reprezintă nu doar o măsură complementară, ci o condiție fundamentală pentru trecerea de la incluziunea formală la una reală și funcțională, aplicabilă pe termen lung.

Rezultate și discuții. Abordările teoretice converg spre ideea că educația incluzivă nu poate fi realizată doar prin integrare sau prezența fizică a copilului în medii obișnuite de educație, ci prin consolidarea serviciilor care susțin și sprijină participarea activă și dezvoltarea holistică [10].

Puncte forte ale abordărilor teoretice sunt modelele teoretice: modelul social al dizabilității (Oliver, M., 1990, Shakespeare, T., 2013) [7; 8]; zona de dezvoltare proximală (Vygotsky, L., 1978) [12]; modelul bio-psiho-social (OMS, 2001) [13]. Aceste modele/teorii oferă un fundament solid, demonstrând că incluziunea depinde de eliminarea barierelor sistemice prin servicii integrate [10]. Concepțiile și ideile acestor teorii sunt validate empiric. Astfel, în Moldova, după cum semnalează studiile recente, prin creșterea numărului de copii cu CES integrați în instituțiile generale de învățământ și reducerea abandonului școlar [5].

Modelul social al dizabilității accentuează că dizabilitatea nu este o deficiență intrinsecă persoanei, nu rezidă în individ, nu este doar o problemă medicală individuală, ci este o construcție socială, determinată de barierele ambientale și atitudinale create de societate. Excluziunea nu derivă din dizabilitatea în sine, ci din barierele sociale, atitudinale și instituționale, subliniază Oliver, M., Shakespeare, T. Pentru eliminarea acestor bariere devine esențială consolidarea serviciilor sociale și educaționale într-un tot întreg. În acest sens, în contextul cercetării de față, integrarea dimensiunilor sociale cu cele educaționale devine un instrument de eliminare a tuturor barierelor, prin crearea de medii accesibile și suportive.

Teoria zonei de dezvoltare proximală a lui Vygotsky, L. (1978) completează această perspectivă, arătând că dezvoltarea copilului cu CES depinde de sprijinul social, oferit de adulți și colegi. Rezultatele obținute în studiul nostru confirmă că echipele multidisciplinare și serviciile integrate pot îndeplini eficient acest rol pentru copiii cu CES, oferindu-le sprijin și suport corespunzător și, totodată, facilitând trecerea la maximalizarea potențialului lor și la performanțe reale.

Modelul bio-psiho-social (OMS, 2001) subliniază că dizabilitatea implică factori biologici, psihologici și sociali. Dintr-o asemenea perspectivă, se adaugă dimensiunea holistică: intervențiile trebuie să abordeze simultan factorii biologici, psihologici și sociali, ceea ce implică servicii socio-educative consolidate. În conținutul cercetării noastre, ideea fundamentală a modelului oferă un cadru teoretic prin integrarea variilor servicii pentru o abordare comprehensivă, dar și unul practic pentru adaptarea curriculei și mediului educațional, astfel încât să răspundă nevoilor diversificate ale tuturor elevilor, inclusiv ale celor cu CES.

Trecerea în revistă a principalelor abordări teoretice constată că aceste modele cheie converg spre ideea că educația incluzivă necesită servicii integrate, complexe pentru a asigura accesul și participarea activă și reală a copiilor cu CES. În baza abordărilor teoretice, consolidarea serviciilor socio-educative – integrarea intervențiilor educaționale (adaptări curriculare, formare cadre, tehnologii asistive) cu cele sociale (sprijin familial, sensibilizare comunitară, asistență socială și psihologică), reprezintă o linie directoare esențială în realizarea educației incluzive de calitate pentru toți [10].

Ipoteza prin care consolidarea serviciilor socio-educative, în baza integrării dimensiunilor educaționale (adaptări curriculare, formare cadre) cu cele sociale (sprijin familial, sensibilizare comunitară), reprezintă nu doar o opțiune, ci o condiție esențială pentru realizarea educației incluzive. Esențial pentru validarea ipotezei devine faptul, că consolidarea serviciilor socio-educative este o perspectivă nuanțat interdisciplinară – abordarea prin prisma pedagogiei, psihologiei, asistenței sociale, medicinei și a politicilor publice.

Studiile și rapoartele MEC, UNICEF Moldova ș.a. menționează că educația incluzivă în Moldova a înregistrat progrese semnificative în ultimii ani, atât la nivel de cadru politic și legislativ cuprinzător, cât și practic. Totodată, datele empirice recente arată că fragmentarea serviciilor, insuficiența serviciilor integrate transformă incluziunea copiilor cu CES într-o prezență formală și nu într-un proces efectiv, echitabil și cu impact de durată. La nivel de politici publice devine imperios să se determine liniile directoare ale realizării și asigurării educației incluzive a copiilor cu CES.

Pe baza analizei teoriilor și modelelor cu privire la dizabilitate și acces egal la educație de calitate, a rapoartelor și studiilor recente, liniile directoare esențiale pentru consolidarea serviciilor socio-educative în incluziunea copiilor cu CES pot fi următoarele:

1. Asigurarea echipelor multidisciplinare permanente în instituții și raioane cu psihopedagogi, logopezi, kinetoterapeuți, psihologi, logopezi și asistenți sociali. După posibilitate și necesitate, pot fi create și echipe mobile multidisciplinare care vor permite accesul la servicii în zone rurale și vor reduce abandonul școlar.
2. Crearea centrelor de resurse incluzive în fiecare instituție de învățământ (cu zone senzoriale, tehnologii asistive, materiale adaptive).
3. Formarea continuă obligatorie și practică (nu doar teoretică) pentru cadrele didactice, cu simulări reale de situații incluzive.
4. Consolidarea parteneriatului școală–familie prin comunicare bidirecțională și grupuri de suport.
5. Monitorizarea continuă și campanii de sensibilizare a comunității/societății pentru reducerea stigmatizării.

Liniile directoare propuse reprezintă un cadru strategic cuprinzător și interdisciplinar pentru realizarea și asigurarea educației incluzive a copiilor cu dificultăți de învățare prin consolidarea serviciilor sociale și educaționale în Moldova. Aceste propuneri de linii directoare nu sunt doar recomandări teoretice, extrase din sursele științifice și academice, ci direcții practice, validate empiric

în cercetările și sondajele actuale, efectuate de MEC, UNICEF Moldova, Keystone Moldova ș.a., în care se subliniază decalajele sistemice identificate în realitatea educațională din țară.

Totodată, organizațiile societății civile, precum Fundația Lumos, I.P. Keystone Moldova, A.O. CCF Moldova, A.O. Parteneriate pentru fiecare copil, A.O. Fiecare contribuie la schimbare, Fundația Pestalozzi Children's Foundation, Alianța Organizațiilor pentru Persoane cu Dizabilități, A.O. SOS Autism, Fundația pentru Dezvoltare din Moldova etc., au permis dezvoltarea unor practici inovatoare, precum dotarea Centrelor de Resurse pentru Educație Incluzivă (CREI), dotarea sălilor senzoriale etc. [1, p. 14].

Instituirea echipelor multidisciplinare permanente și asigurarea cu specialiști este esențială pentru a depăși fragmentarea actuală a serviciilor, unde, după cum se constată în studiul sociologic organizat de UNICEF Moldova (2024), doar 30–40% din școli beneficiază de echipe complete [6]. Această linie directoare, inspirată din modelul bio-psiho-social (OMS, 2001) [13], permite realizarea intervențiilor complexe, integrate, reducând abandonul școlar [5]. Aplicarea ei presupune norme minime și parteneriate MEC–ONG-uri, cu monitorizare prin indicatori de impact, asigurând echitate între rural și urban.

Crearea centrelor de resurse incluzive în fiecare instituție de învățământ reprezintă o direcție prioritară pentru eficiența proceselor de accesibilitate și adaptare. Aprecierea acestei direcții reiese din datele prezentate de UNICEF Moldova în Raportul anual (2025), constatând că doar 40% din instituții sunt adaptate pentru educație incluzivă de calitate [1]. Pe de altă parte, Organizația CAST (Center for Applied Special Technology) a dezvoltat și promovat cadrul Designului Universal pentru Învățare (UDL). Cadrul vizează proiectarea unor experiențe educaționale flexibile, care să răspundă diversității elevilor pentru a valoriza punctele forte ale fiecărui individ și elimina barierele de acces. Acest principiu reflectă convingerea că fiecare copil merită oportunitatea de a crește, dezvolta și de a prospera [2]. Bazată pe acest cadru al CAST (2018), prin dotarea a 95 de școli cu tehnologii asistive, crearea centrelor de resurse, s-a demonstrat o creștere a participării active cu 30–50% la copiii cu TSA și deficiențe senzoriale (UNICEF Moldova, 2025). Realizarea acestei linii transformă instituția într-un mediu adaptat și accesibil [1].

Formarea continuă obligatorie a cadrelor implicate în educația copiilor cu CES abordează deficitul major de pregătire a acestora. Din studiul sociologic, publicat de UNICEF Moldova (2024) [6] și studiul realizat în parteneriat cu MEC (2025) [1] printre cauzele majore în asigurarea accesului echitabil la educație rămâne formarea deficitară a personalului didactic - doar 30% din cadre au cursuri recente. Totodată, inspirată din teoria zonei de dezvoltare proximală (Vygotsky, L., 1978) [12], această linie directoare a arătat o creștere a încrederii cadrelor cu +40% în modulele MEC/UNICEF (2025) în gestionarea incluziunii [1]. Formarea continuă obligatorie a personalului didactic presupune cursuri anuale cu simulări reale a situațiilor din educația incluzivă, pentru a transforma formarea din tradițional teoretică în instrument practic de incluziune.

Consolidarea parteneriatului școală–familie, inspirată din modelul parteneriatelor familiale (Epstein, 2011) [3], reprezintă o forță vitală în educația copiilor cu CES. Parteneriatele școlare, familiale și comunitatea din domeniul educației după modelul autorului sunt concepute pentru a desfășura programe eficiente de implicare a familiei și a comunității la succesul elevilor în școală. Modelul Epstein conține cadrul teoretic al parteneriatelor școală–familie–comunitate (School-Family-Community Partnerships Model), inclusiv cele 6 tipuri de implicare parentală - parenting, comunicare, voluntariat, învățare acasă, luarea deciziilor, colaborarea cu comunitatea [ibidem].

Implicarea activă a părinților este esențială nu doar pentru progresul școlar al copiilor, deși este foarte important, ci și pentru dezvoltarea lor emoțională și socială. Stratan V. (2022) menționează că pentru a consolida și motiva implicarea familiei în activitățile educaționale ale copiilor cu cerințe educaționale speciale, instituțiile școlare trebuie să adopte o serie de strategii menite să faciliteze colaborarea activă. Printre acestea se numără crearea unor spații de dialog deschis și programarea regulată a întâlnirilor dedicate părinților, în care să fie discutate progresul și nevoile copiilor, dar și provocările întâmpinate [11]. Din modelul parteneriatelor familiale (Epstein, 2011) [3], această linie

presupune întâlniri lunare, grupuri WhatsApp și training parental, evaluat prin satisfacție familială și progresul înregistrat la copil.

Monitorizarea continuă și campanii de sensibilizare cu referire la dizabilitate și aspectul ei social, cerințele educaționale speciale, calitatea serviciilor în educația incluzivă, intervențiile specifice și asistența individualizată oferită copiilor cu CES, după cum se subliniază în studiul UNICEF Moldova în parteneriat cu MEC (2025), “nu reflectă modul în care copiii sunt efectiv sprijiniți în procesul educațional. Lipsa unor date comune actualizate privind copiii cu CES și/sau cu dizabilități și nevoile lor generează dificultăți privind identificarea și încadrarea acestora în programe de asistență, conform necesităților individuale. Menținerea problemelor de cooperare dintre domenii condiționează lipsuri în ceea ce privește proiectarea și dezvoltarea serviciilor necesare pentru asigurarea incluziunii socio-educative a copiilor cu CES și/sau cu dizabilități. Aceste dificultăți determină lipsa accesului la serviciile de asistență și la educația incluzivă, care ar favoriza stimularea dezvoltării potențialului fiecărui copil” [1, p. 95 - 96].

Campaniile de sensibilizare nu sunt doar o formă de publicitate, ele reprezintă un pilon strategic în consolidarea serviciilor sociale și educaționale. De ce?, pentru că reduc stigmatizarea prin eliminarea barierelor emoționale și sociale care împiedică accesul la servicii, creează motive de acceptare socială, schimbă atitudinea familiilor, profesorilor, colegilor, autorităților, a comunității în general. Totodată, ele aduc la cunoștință și întăresc drepturile persoanelor cu dizabilități, promovează incluziunea ca drept fundamental, expus în Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (2006).

În concluzie, aceste linii directoare formează un cadru integrat, teoretic și empiric, validat de cercetările și studiile naționale. Ele pot transforma educația incluzivă din Moldova dintr-o aspirație formală într-o practică efectivă și echitabilă, adresând accentul pe maximalizarea potențialului serviciilor socio-educative și asigurarea accesului, participării și dezvoltării holistice pentru toți copiii, cu accent pe cei cu CES. Implementarea lor coordonată reprezintă calea către o societate și educație incluzivă, aliniată standardelor europene.

Analiza abordărilor teoretice și a datelor empirice evidențiază că consolidarea serviciilor socio-educative reprezintă o linie directoare strategică și o condiție pentru trecerea de la o incluziune formală (prezență fizică în școală) la una reală, efectivă și de calitate. Deși există proiecte pilot de succes în țară, implementarea rămâne neuniformă – ruralul este slab acoperit, iar continuitatea post-pilot este limitată. Perspectivile viitoare depind de trecerea de la proiectele realizate la implementarea pe scară largă a rezultatelor. Numai astfel educația incluzivă va deveni nu doar un drept declarat, ci o realitate trăită de fiecare copil cu CES și de întreaga comunitate educațională.

Reieșind din analizele efectuate și prezentate mai sus, studiul empiric întreprins de noi a fost bazat pe percepțiile actorilor educaționali cum consolidarea serviciilor socio-educative (echipele multidisciplinare, centrele de resurse, formarea practică a cadrelor didactice, parteneriatele școală–familie) poate îmbunătăți educația incluzivă.

Eșantionul a cuprins cadre didactice și de sprijin - 35, manageri/directori -10, specialiști (psihopedagogi, logopezi, asistenți sociali, psihologi, kinetoterapeuți etc.) - 24, părinți de copii cu CES – 20, total 89 de respondenți. Aria geografică a participanților la studiu a inclus Chișinău, Bălți, Cahul, Orhei, Soroca, Hîncești.

Instrumentul de cercetare utilizat a fost un chestionar online, creat și plasat prin platforma Google Forms. Chestionarul a fost structurat pe mai multe secțiuni și a combinat întrebări închise (cu variante de răspuns prestabilite, apreciate după scală Likert cu 5 trepte) și deschise, permițând obținerea de informații calitative detaliate. Întrebările-cheie au vizat următoarele aspecte:

- nivelul actual de consolidare a serviciilor socio-educative în instituție;
- serviciile socio-educative existente și care dintre ele funcționează bine;
- cele mai mari 3 bariere în consolidarea serviciilor socio-educative (întrebare deschisă cu cerința de a enumera și ierarhiza cele mai importante 3 obstacole);
- importanța liniilor directoare pentru educația incluzivă, urmată de o secțiune de prioritizare a liniilor directoare de la 1 la 5 în ordinea importanței lor ca propunere de îmbunătățire.

Analiza răspunsurilor a evidențiat că majoritatea respondenților (70,8 %) apreciază colaborarea reală școală-familie ca serviciu care funcționează bine. Acest rezultat sugerează că, în percepția majorității, relația directă cu familiile copiilor reprezintă punctul forte al sistemului actual de educație incluzivă. Această apreciere este urmată de cea pentru echipele multidisciplinare (61,8 % participanți) și formarea continuă a cadrelor (58,4 %). Acest procent ridicat indică faptul că, în instituțiile, unde echipele există și sunt active, ele sunt percepute ca un mecanism eficient de coordonare și intervenție integrată. Scorul relativ bun cu privire la formarea continuă arată că, în ultima perioadă, au existat unele îmbunătățiri în calitatea și frecvența formărilor, deși nu în măsură suficientă pentru a satisface toate categoriile.

Centrele de resurse incluzive în instituție sunt considerate funcționale doar de 44,9 % dintre respondenți, ceea ce reflectă o acoperire parțială și o utilizare inefficientă în multe instituții. Campaniile de sensibilizare (29,2 %) și tehnologiile assistive (38,2 %) sunt percepute ca fiind slab dezvoltate. Observăm că cel mai slab evaluat serviciu rămâne campaniile de sensibilizare, ceea ce confirmă o deficiență în ceea ce privește eforturile de schimbare a atitudinilor publice și instituționale față de CES și incluziune. Tehnologiile și materialele assistive sunt apreciate ca fiind bine implementate doar de 38,2 % dintre respondenți. Acest procent scăzut evidențiază o problemă majoră de acces la echipamente moderne și adaptate nevoilor individuale ale copiilor cu CES.

Aproape 18% dintre respondenți au indicat opțiunea „Altceva”, menționând servicii suplimentare, precum: suport psihologic individualizat, activități extracurriculare incluzive, parteneriate cu ONG-uri sau servicii de transport adaptat. În același timp, 12,4 % respondenți au bifat varianta „Nimic din cele de mai sus”, ceea ce sugerează o percepție profund critică asupra întregului sistem de educație în anumite instituții.

Dacă să descriem diferențele între categoriile de respondenți, vom menționa că cadrele didactice și de sprijin sunt grupa cea mai optimistă: 77 % apreciază colaborarea școală–familie, 69 % echipele multidisciplinare și 66 % formarea continuă a cadrelor didactice. În schimb, doar 34 % consideră campaniile de sensibilizare eficiente. Managerii au cea mai pozitivă percepție: 90 % apreciază colaborarea școală–familie, 80% echipele multidisciplinare și 70% centrele de resurse. Niciun manager nu a bifat „Nimic din cele de mai sus”. Specialiștii sunt cei mai critici față de tehnologii și materiale assistive (doar 50 % le consideră funcționale), dar apreciază în proporție mare echipele multidisciplinare (75 %) și formarea cadrelor didactice (71 %).

Părinții copiilor cu CES sunt de departe grupa cea mai pesimistă: doar 55 % apreciază colaborarea școală–familie, 40 % echipele multidisciplinare, iar 30 % consideră că niciun serviciu nu funcționează bine. Acest contrast puternic indică o discrepanță semnificativă între percepția personalului educațional și cea a familiilor beneficiare.

Rezultatele arată că serviciile socio-educative percepute ca fiind cel mai bine consolidate sunt cele bazate pe relații interumane și coordonare (colaborare școală–familie și echipe multidisciplinare), în timp ce componentele materiale și de schimbare atitudinală (tehnologii assistive și campanii de sensibilizare) rămân slab dezvoltate.

Diferența majoră între părinți și personalul instituțional sugerează că familiile copiilor cu CES resimt mult mai acut lipsurile reale ale sistemului, în timp ce cadrele didactice și managerii tind să aibă o viziune mai favorabilă asupra progreselor realizate. Aceste date subliniază necesitatea urgentă de a investi în:

- recrutarea și formarea practică a specialiștilor;
- dotarea instituțiilor cu tehnologii și materiale assistive;
- campanii sistematice de reducere a stigmatizării, cu implicarea activă a părinților;
- consolidarea parteneriatelor reale școală–familie, astfel încât percepția părinților să se apropie de cea a personalului educațional.

Analiza răspunsurilor la întrebarea „Care sunt cele mai mari 3 bariere în consolidarea serviciilor socio-educative?” relevă o imagine clară și îngrijorătoare asupra principalelor obstacole percepute în domeniul educației incluzive din instituțiile participante. Cea mai frecvent menționată barieră este lipsa specialiștilor (psihopedagogi, logopezi, psihologi, asistenți sociali, etc.), semnalată

de 80,9 % dintre respondenți. Această problemă este percepută ca fiind critică de toate categoriile, dar în special de specialiști (91,7 %) și cadre didactice (85,7 %). Managerii o menționează într-o proporție ceva mai mică (70 %), iar părinții de copii cu CES o indică în 65 % din cazuri. Rezultatul prezentat confirmă o realitate: instituțiile se confruntă cu un deficit acut de personal calificat, ceea ce face imposibilă asigurarea unei intervenții multidisciplinare de calitate și susținută.

A doua barieră ca frecvență este formarea teoretică și nu practică a cadrelor didactice, menționată de 65,2 % dintre respondenți. Această problemă este semnalată cu intensitate mai mare de cadrele didactice (74,3 %) și specialiști (79,2 %), în timp ce părinții o percep într-o măsură mai redusă (40 %). Răspunsurile indică o nemulțumire profundă față de caracterul predominant teoretic al formărilor continue, care nu oferă instrumente practice aplicabile imediat în clasă sau în activitatea de suport.

Atitudinile negative și stigmatizarea ocupă locul al treilea, fiind menționate de 55,1 % dintre respondenți. Este interesant de observat că această barieră este percepută semnificativ mai puternic de părinții copiilor cu cerințe educaționale speciale (70 %), comparativ cu cadrele didactice (48,6 %) și specialiștii (58,3 %). Această discrepantă sugerează că stigmatizarea și prejudecățile sunt resimțite cel mai acut la nivelul relațiilor interpersonale și al climatului școlar, fiind mai puțin vizibile pentru personalul educațional. Aproape o treime dintre respondenți (31,5 %) au menționat și alte bariere, dintre care cele mai frecvente au fost: lipsa finanțării adecvate, birocrăția excesivă, infrastructura neadaptată și suprasolicitarea specialiștilor existenți.

Analiza pe grupuri de respondenți relevă o percepție clar diferențiată. Specialiștii și cadrele didactice sunt cei mai preocupați de lipsa de resurse umane și de calitatea formării. Părinții de copii cu CES sunt grupa cea mai critică, subliniind cu intensitate mai mare stigmatizarea și colaborarea slabă școală–familie. Managerii au o viziune mai optimistă, dar recunosc, totuși, lipsa specialiștilor ca principală problemă.

Rezultatele studiului empiric demonstrează că principalele bariere în consolidarea serviciilor socio-educaționale nu sunt de natură legislativă, ci de natură de structură și atitudinală: lipsa specialiștilor calificați, caracterul teoretic al formării continue și persistența stigmatizării. Aceste obstacole afectează în mod diferit actorii implicați, părinții fiind cei mai afectați de dimensiunea relațională și atitudinală.

Datele obținute subliniază necesitatea unor măsuri concrete: recrutarea și formarea specialiștilor, trecerea la o formare practică și aplicativă, precum și campanii sistematice de reducere a stigmatizării, cu implicarea activă a părinților și a comunității.

Analiza răspunsurilor la întrebarea *Cât de importantă este fiecare dintre liniile directoare pentru educația incluzivă?* a identificat că toate cele patru linii directoare au fost evaluate ca fiind importante sau extrem de importante de către majoritatea respondenților (peste 74 % în toate cazurile), ceea ce arată un consens larg asupra necesității unor măsuri de structură și atitudinale în educația incluzivă. Creșterea numărului de cadre de sprijin este percepută ca prioritatea absolută (aproape 70 % acordă nota maximă 5). Acest rezultat reflectă o criză acută de resurse umane specializate, percepută ca fiind cea mai urgentă nevoie pentru implementarea efectivă a incluziunii.

Formarea continuă practică obligatorie a cadrelor didactice ocupă locul al doilea, cu o pondere ridicată de note maxime (59,6 %). Respondenții subliniază că formările actuale sunt insuficient de practice și aplicabile în contextul zilnic al clasei incluzive. Centrele de resurse în fiecare instituție primesc o evaluare ceva mai moderată, dar totuși foarte pozitivă (83% acordă 4 sau 5 note). Acest scor sugerează că, deși centrele sunt considerate esențiale, ele sunt văzute ca o soluție secundară față de lipsa personalului și formarea cadrelor. Campaniile de sensibilizare și implicarea părinților au cea mai mică medie, ceea ce indică o percepție polarizată: unii respondenți le consideră extrem de importante (38,2 % nota 5), în timp ce alții le văd ca fiind mai puțin prioritare față de nevoile concrete de resurse și formare.

Diferențele între categoriile de respondenți subliniază următoarele. Cadrele didactice și de sprijin acordă cea mai mare importanță creșterii numărului de cadre de sprijin (80 % nota 5). Urmează formarea practică, campaniile de sensibilizare sunt evaluate mai modest, sugerând că simt presiunea

zilnică a lipsei de personal mai mult, decât nevoia de schimbare atitudinală. Managerii au o viziune echilibrată și ușor mai optimistă: creșterea numărului cadrelor de sprijin, crearea centrelor de resurse. Ei acordă o importanță relativ mai mare campaniilor de sensibilizare, probabil deoarece văd rolul lor în mobilizarea resurselor și schimbarea percepțiilor la nivel instituțional.

Specialiștii prioritizează puternic formarea continuă practică și creșterea numărului cadrelor de sprijin. Campaniile de sensibilizare primesc o notă medie mai ridicată decât la cadre, ceea ce arată înțelegerea importanței schimbării atitudinale pentru succesul intervențiilor lor. Părinți de copii cu CES sunt grupa cea mai critică și cu cea mai mare variație: creșterea numărului cadrelor de sprijin, dar campaniile de sensibilizare și implicarea părinților primesc cea mai înaltă medie dintre toate grupurile (50 % nota 5). Acest rezultat sugerează că părinții resimt cel mai acut stigmatizarea și lipsa unei implicări reale a școlii în viața lor de zi cu zi.

Rezultatele chestionarului arată un consens clar asupra priorităților în educația incluzivă:

1. Creșterea numărului de cadre de sprijin, percepută ca necesitate absolută de toate categoriile.
2. Formarea continuă practică obligatorie a cadrelor este esențială pentru aplicabilitate imediată în clasă.

3. Centrele de resurse sunt importante, dar secundare față de resurse umane.

4. Campaniile de sensibilizare și implicarea părinților, evaluate ca fiind importante, dar cu o prioritate mai scăzută în percepția cadrelor didactice și specialiștilor; părinții le plasează mult mai sus, ceea ce indică o discrepanță semnificativă între nevoile percepute de profesioniști și cele trăite de familii.

În ansamblu, aceste date subliniază necesitatea unei abordări echilibrate: investiții masive în recrutarea și formarea specialiștilor, trecerea la formări predominant practice, dotarea instituțiilor cu centre de resurse, campanii sistematice de sensibilizare care să implice activ părinții. Discrepanța dintre percepțiile părinților și ale personalului educațional sugerează că orice strategie de consolidare trebuie să includă consultarea reală și continuă a familiilor copiilor cu CES.

Concluzii. Cercetarea realizată a evidențiat atât punctele forte, cât și vulnerabilitățile majore ale sistemului de educație incluzivă din instituțiile participante. Serviciile socio-educative percepute ca fiind cel mai bine consolidate sunt cele bazate pe relații și coordonare umană: colaborarea reală școală–familie (70,8 %) și echipele multidisciplinare permanente (61,8 %). În schimb, componentele materiale și de schimbare atitudinală rămân slab dezvoltate: tehnologiile și materialele assistive (doar 38,2 %) și campaniile de sensibilizare (29,2 %). Părinții copiilor cu CES au fost cei mai critici, 30 % dintre ei considerând că niciun serviciu nu funcționează bine, ceea ce indică o discrepanță semnificativă între percepția personalului educațional și cea a familiilor beneficiare.

În ceea ce privește liniile directoare pentru îmbunătățirea educației incluzive, respondenții au acordat cea mai mare importanță creșterii numărului de cadre de sprijin, urmată de formarea continuă practică obligatorie, crearea centrelor de resurse în fiecare instituție și campaniile de sensibilizare cu implicarea părinților. Aceste priorități reflectă o nevoie de resurse umane calificate și de pregătire aplicativă, în paralel cu eforturi sistematice de reducere a stigmatizării și consolidare a parteneriatelor reale cu familiile.

Per ansamblu, rezultatele arată că, deși există progrese în anumite domenii (colaborare, echipe multidisciplinare), sistemul de educație incluzivă din instituțiile studiate rămâne vulnerabil din cauza lipsei specialiștilor, a formării predominant teoretice a cadrelor didactice și a stigmatizării persistente. Pentru a avansa spre o incluziune reală și cu impact de durată, este necesară o abordare integrată care să combine investiții în resurse umane și materiale cu campanii de sensibilizare și implicare activă a părinților și comunității. Aceste constatări pot servi drept bază pentru recomandări practice și pentru ajustarea politicilor educaționale și sociale la nivel instituțional și național, în direcția asigurării unor șanse egale de învățare și dezvoltare pentru toți copiii, inclusiv cei cu cerințe educaționale speciale.

În final accentuăm - liniile directoare ale asigurării educației incluzive reprezintă cadrul strategic esențial prin care se realizează consolidarea serviciilor socio-educative destinate copiilor cu cerințe educaționale speciale. Importanța lor strategică rezidă în capacitatea de a elimina barierele



structurale și cele atitudinale, permițând astfel valorizarea diversității, promovarea echității educaționale și asigurarea dreptului fundamental la o dezvoltare holistică și integrare socială autentică.

Studierea riguroasă și identificarea precisă a acestor linii directoare devin imperative științifice, etice și de politică publică. Identificarea lor clară permite elaborarea unor strategii bazate pe evidențe, evitând abordările fragmentare sau pur declarative, și facilitează monitorizarea progresului, alocarea eficientă a resurselor și adaptarea continuă a politicilor educaționale la realitățile socio-culturale și nevoile concrete ale copiilor cu CES.

Astfel, liniile directoare ale educației incluzive nu reprezintă simple instrumente administrative, ci piloni esențiali ai unei societăți echitabile, iar studiarea și identificarea lor riguroasă constituie premiză esențială pentru construirea unui sistem socio-educational autentic incluziv, centrat pe copil și orientat spre rezultate de calitate superioară. Liniile directoare constituie nu doar un ansamblu de măsuri operaționale, ci un mecanism de transformare sistemică ce garantează trecerea de la o incluziune formală și declarativă la una reală.

Doar prin cercetare sistematică se poate diagnostica nivelul real de consolidare a serviciilor socio-educative, se pot evidenția discrepanțele dintre percepțiile diferitelor categorii de actori (cadre didactice, specialiști, manageri, părinți) și se pot ierarhiza prioritățile de intervenție în funcție de impactul lor real asupra incluziunii. În absența unei cercetări aprofundate, riscul menținerii unui sistem incluziv formal, inefficient și inechitabil rămâne ridicat, perpetuând inegalitățile și limitând potențialul de dezvoltare al fiecărui copil.

Liniile directoare propuse în cadrul cercetării (creșterea numărului de cadre de sprijin, formare continuă practică obligatorie a cadrelor didactice, centre de resurse în fiecare instituție, campanii de sensibilizare și implicarea părinților) sunt aliniate cu prevederile documentelor oficiale de stat și internaționale. Ele sunt reglementate în mod explicit în Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2024–2027 (HG nr. 950/2023), unde reprezintă obiective și măsuri cheie. Aceste direcții sunt reluate și în ghidurile metodologice ale MEC, în rapoartele de analize UNICEF Moldova (2023, 2024, 2025) și în Strategia „Educația 2030”, confirmând necesitatea și actualitatea lor în context național.

Bibliografie:

1. Analiza decalajelor în educația incluzivă din Republica Moldova. Studiu UNICEF Moldova în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării. Chișinău, 2025.
<https://www.unicef.org/moldova/media/19591/file/Analiza%20decalajelor%20%C3%AEn%20educa%C8%9Bia%20incluziv%C4%83%20din%20Republica%20Moldova%20.pdf>
2. CAST. About Universal Design for Learning. Guidelines version 2.2. 2018.
<https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
3. Epstein, J. L. (2011). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools (2nd Edition). Boulder, CO: Westview Press. ISBN pentru cărți electronice 9780429494673. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780429494673/school-family-community-partnerships-joyce-epstein>
4. HG nr.950/2023 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024 - 2027.
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=141025&lang=ro
5. HG nr. 530 / 2024 privind aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea Serviciului de specializare înaltă de tip Unitate de Educație Incluzivă în cadrul instituțiilor de învățământ general, nivelul primar și gimnazial.
<https://monitorul.gov.md/ro/monitorul/view/pdf/2949#page=6>
6. Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de învățământ. Studiu sociologic. V.CANTARJI, N. VLADICESCU, P.VIERU, V. BATRÎNESCU. Programul „Inovații Digitale ale Sistemului Educațional din Republica Moldova”, realizat de Centrul

de Cercetări Sociologice și Marketing „CBS-Research” la solicitarea UNICEF Moldova. Chișinău, 2024.- 84p.

[https://www.unicef.org/moldova/media/15376/file/Incluziunea%20copiilor%20cu%20cerin%C8%9B%20educa%C8%9Bionale%20speciale%20%C3%AEn%20sistemul%20de%20%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt\(2024\).pdf](https://www.unicef.org/moldova/media/15376/file/Incluziunea%20copiilor%20cu%20cerin%C8%9B%20educa%C8%9Bionale%20speciale%20%C3%AEn%20sistemul%20de%20%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt(2024).pdf)

7. OLIVER, M. (1990). The Politics of Disablement — New Social Movements. In: The Politics of Disablement. Critical Texts in Social Work and the Welfare State. Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1_8
8. SHAKESPEARE, T. (2013). Disability Rights and Wrongs Revisited (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887456>
9. STRATAN V. Coeziunea serviciilor educaționale și sociale în educația incluzivă a copiilor cu CES. "Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования", 4 международная научно-практическая конференция (4; 2024; Комрат). Сборник статей /составители: Куртева О. В. [и др.]; – Комрат, 2025 (A&V Poligraf). – 448 p. ISBN 978-9975-83-337-0. p.73-77.
10. STRATAN V. Fundamente ale consolidării serviciilor socio-educaționale în realizarea educației incluzive a copiilor cu CES. "Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2024; Комрат)– Комрат: Т. 2: Психолого-Педагогические науки. 2024, p.114-120. ISBN 978-9975-83-296-0.
11. STRATAN V. Consolidarea parteneriatului educațional școală- familie pentru asigurarea unei educații incluzive de calitate. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului: Seria 24, 25 martie, 2022/coordonare științifică: L. Armașu-Canțir, S. Chicu.–Chișinău: CEP UPSC, Vol. 1. – 2022. – 182–188 p. ISBN 978-9975-46-652-3.
12. VYGOTSKY, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
13. WORLD HEALTH ORGANIZATION. International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. Geneva: WHO, 2001. p. 3-29.

CZU: 373.018.43:004

EFICIENTIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL ȘI FAMILIARIZAREA SUBIECȚILOR ÎNVĂȚĂRII CU SPECIFICUL STRATEGIILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN UTILIZAREA LECȚIILOR VIDEO

Gherman Iuliana

asistentă universitară,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova,

Universitatea Tehnică a Moldovei

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: julianagerman777@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8717-7092

Abstract. The relevance of the paper and the study lies in the fact that the Republic of Moldova, as a state governed by the rule of law, needs young people who possess certain general and specific skills, in line with the national curriculum and the requirements of contemporary society. In history, art history, and Education for Society (the social sciences and humanities), subjects of learning are involved in various learning processes with an emphasis on interactivity. Thus, learners become not only active subjects of learning but also of teaching, achieving one of the eight competencies included

in the European standard – "learning to learn." The object of investigation in the preliminary stage of the pedagogical experiment is to familiarize the subjects of learning with the specifics of learning strategies through the use of video lessons (online questionnaire) and the analysis of the results of the experiment. The purpose of this research is to study the role of video lessons in didactic design in pre-university education, taking into account primarily the needs of the subjects involved, but also their training at ULIM College, a model educational and cultural center of European significance.

Keywords: survey, online questionnaire, pedagogical experiment, learning strategies, video lessons, efficiency of the learning process/act, reflection, pre-university education.

Introducere

În cadrul experimentului pedagogic (prima etapă, experimentul de constatare) ne-am propus să investigăm opinia subiecților de învățare cu privire la importanța proiectării, elaborării și utilizării lecțiilor video și a lecțiilor cu elemente video la etapa școlară. Am aplicat un sondaj cu chestionar online **"Rolul lecțiilor video în proiectarea didactică"** creat de autor în baza cercetărilor [1-3], pe un eșantion în total de 100 respondenți în persoana elevilor și studenților din Universitatea Liberă Internațională din Moldova (ULIM), Colegiul ULIM, Universitatea Tehnică a Moldovei (UTM), unde au fost predate de autoare cursurile (Istoria artelor plastice, Istoria artelor și designului ș.a.) și discipline din Ciclul liceal, profil arte (Istoria artelor plastice, Educația pentru Societate) pe parcursul anilor 2023-2026.

Obiectivul primar al acestui sondaj cu chestionar online a fost de a clarifica și cerceta opiniile subiecților învățării cu privire la importanța proiectării, elaborării și utilizării lecțiilor video și a lecțiilor cu elemente video la etapa școlară și eficientizarea procesului educațional.

În continuare, pentru a înțelege parcurgerea cercetării noastre, vom prezenta rezultatele obținute în Figurile de mai jos.

Întrebarea 1. Cum credeți, ce este o lecție video? Participanții au răspuns în felul următor: un monolog al unui profesionist "capturat" cu ajutorul tehnologiilor digitale – au indicat 33%; un dialog dintre un profesor și elevi în mediul online – 34%; materie didactică distribuită online – au ales cel mai mare procent din respondenți 37%; un video clip realizat de elev și utilizat pentru a demonstra com... – 7%; o animație video care implică elevii într-o formă de învățare captivantă – 24%.

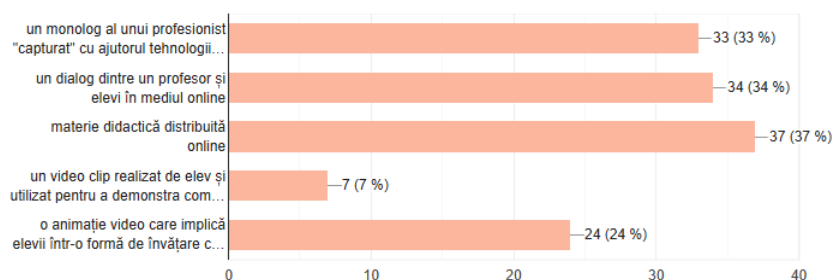


Figura 1. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 1 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 2. Cum credeți, ce este o lecție cu elemente video? Respondenții au indicat următoarele opțiuni: un monolog al unui profesionist "capturat" cu ajutorul tehnologiilor digitale – au indicat 23%; un dialog dintre un profesor și elevi în mediul online – 18%; materie didactică distribuită online – au ales cel mai mare procent din respondenți 37%; un video clip realizat de elev și utilizat pentru a demonstra comprehensiunea celor învățate – 16%; o animație video care implică elevii într-o formă de învățare captivantă – 27%.

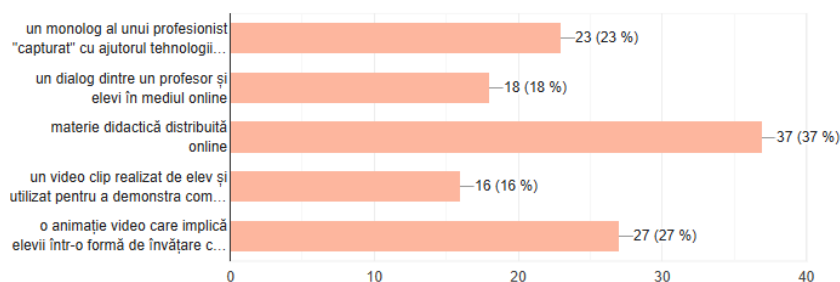


Figura 2. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 2 (Sursa: Creat dezvoltat de autor)

Întrebarea 3. Câte tipuri de lecții cunoașteți? Răspunsurile respondenților au fost: 2 tipuri – 38%; 3 tipuri – 28%; 4 tipuri – 21%; 5 tipuri – 8%; 6 tipuri – 5%.

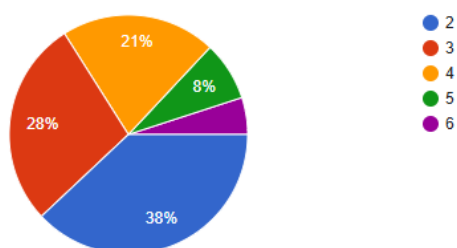


Figura 3. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 3 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 4. Câte tipuri de strategii de învățare cu lecții video cunoașteți? Răspunsurile celor implicați au fost următoarele: 2 tipuri – 41%; 3 tipuri – 25%; 4 tipuri – 18%; 5 tipuri – 10%; 6 tipuri – 6%.

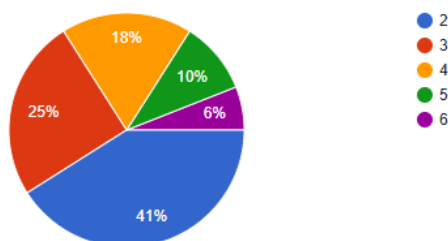


Figura 4. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 4 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 5. Apreciați de la 1 (lecția tradițională) la 7 (lecția video imersivă) calitatea lecțiilor video din perioada pandemiei COVID-19 după următoarele criterii: abilitatea elevului de a se concentra asupra materiei predate, efectivitatea pentru examinarea scrisă, efectivitatea pentru examinarea orală. Au apreciat cu 1 – 6%; cu 2 – 11%; cu 3 – 20%; cu 4 – 21%; cu 5 – 17%; cu 6 – 16%; cu 7 – 9%. Din rezultatele primite observăm că respondenții au apreciat mai mult (adică după opțiunile 3 și 4) calitatea lecțiilor video proiectate, filmate și răspândite prin biblioteca online în perioada pandemică COVID-19 cu nivelul relativ bun, cu tendința spre lecția video imersivă.

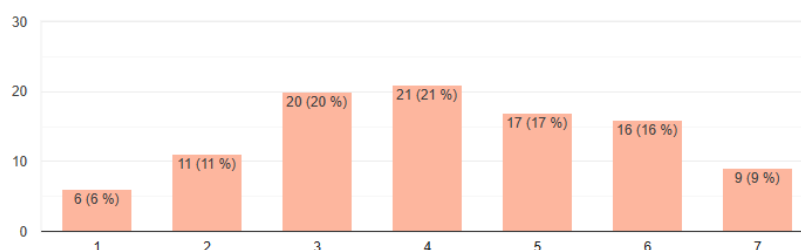


Figura 5. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 5 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 6. Cum credeți cât de important este utilizarea lecțiilor video și a lecțiilor cu elemente video pentru dezvoltarea responsabilității elevilor față de calitatea învățării? Consideră că este important, prin apreciere cu 1 (foarte mult) – 21%; cu 2 – 14%; cu 3 – 16%; cu 4 – 21%; cu 5 – 8%; cu 6 – 13%; cu 7 (deloc nu sunt importante) – 7%. Opiniile respondenților sunt diverse, însă majoritatea totuși crede că este importantă utilizarea lecțiilor video și a lecțiilor cu elemente video pentru dezvoltarea responsabilității elevilor față de calitatea învățării.

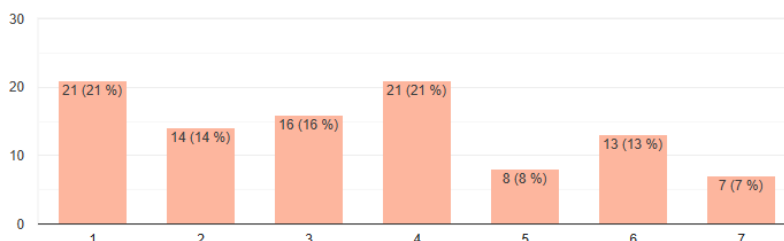


Figura 6. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 6 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 7. În opinia D-voastră ce competențe sunt necesare / pot fi dezvoltate în timpul vizualizării lecțiilor video? Participanții au răspuns în felul următor: vizualizare a conținutului din manualul școlar – au indicat 12%; învățare a strategiilor de citire rapidă și de comprehensiune (înțelegere, pricepere) a celor învățate – 6%; învățarea strategiilor de scriere și de elaborare a textelor – 8%; învățarea tehnicilor de structurare și organizare a sarcinilor necesar de a fi realizate – 22%; utilizarea eficientă a timpului la îndeplinirea sarcinilor pentru acasă – 14%; ascultarea repetată a celor relatate de profesor în școală – 21%; competențe generale și competențe specifice pentru fiecare an de școlarizare – 16%; toate variantele de mai sus – 1%. Remarcăm faptul că doar 16% din respondenți, au specificat că în timpul vizualizării lecțiilor video sunt necesare competențe generale și competențe specifice pentru fiecare an de școlarizare și pot fi dezvoltate în timpul utilizării lecțiilor video de către elevi.

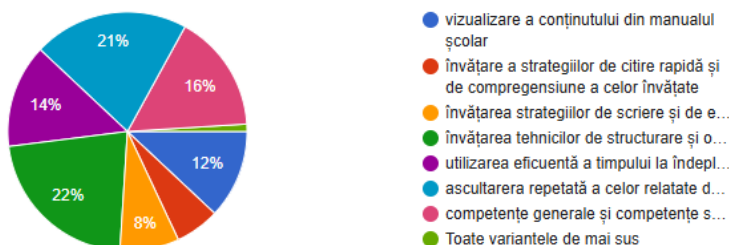


Figura 7. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 7 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 8. Care sunt, la părerea D-voastră, cea mai importantă funcție a lecțiilor video? Respondenții au răspuns: funcția de cogniție – asigurarea achizițiilor cognitive – 5%; funcția de consolidare – consolidarea achizițiilor cognitive – la fel 5%; funcția de sistematizare – sistematizarea achizițiilor cognitive – 2%; funcția de autoreglare – dezvoltarea experienței de ”a învăța să înveți” – 14%; funcția de informare – prezentarea informațiilor noi și a cunoștințelor într-un mod inovativ – 48%; funcția de integrare – asigurarea cunoașterii prin integrarea cunoștințelor noi la schemele cognitive existente ale educabilului/elevului – 12%; funcția de formare – formarea deprinderilor, învățarea strategiilor și tehnicilor inovaționale – 14%. Astfel, cel mai mult a fost apreciată funcția de informare a lecțiilor video – ce presupune prezentarea informațiilor noi și a cunoștințelor într-un mod inovativ – acest răspuns au indicat 48%. Interesant că funcția cognitivă – a fost indicată de 5%, dar funcția de autoreglare – dezvoltarea experienței de ”a învăța să înveți” – 14%. Ultimii indicatori, după părerea noastră sunt importanți pentru elaborarea lecțiilor video.

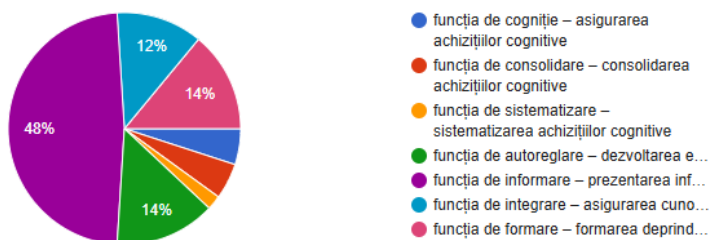


Figura 8. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 8 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 9. Care sunt, la părerea D-voastră, cea mai importantă funcție a lecțiilor cu elemente video? Respondenții au răspuns în felul următor: funcția de cogniție – asigurarea achizițiilor cognitive – 5%; funcția de consolidare – consolidarea achizițiilor cognitive – la fel 4%; funcția de sistematizare – sistematizarea achizițiilor cognitive – 5%; funcția de autoreglare – dezvoltarea experienței de ”a învăța să înveți” – 16%; funcția de informare – prezentarea informațiilor noi și a cunoștințelor într-un mod inovativ – 41%; funcția de integrare – asigurarea cunoașterii prin integrarea cunoștințelor noi la schemele cognitive existente ale educabilului/elevului – 10%; funcția de formare – formarea deprinderilor, învățarea strategiilor și tehnicilor inovaționale – 19%. Cel mai mult a fost apreciată funcția de informare a lecțiilor video, ce presupune prezentarea informațiilor noi și a cunoștințelor într-un mod inovativ, răspuns indicat 41%. Pe locul doi este funcția de formare – în sensul formării deprinderilor, învățarea strategiilor și tehnicilor inovaționale – 19%, rezultat salutar, din considerentele că elevii și studenții de azi acceptă lecții cu elemente video și susțin idea importanței și eficienței introducerii elementelor video în cadrul procesului de învățare.

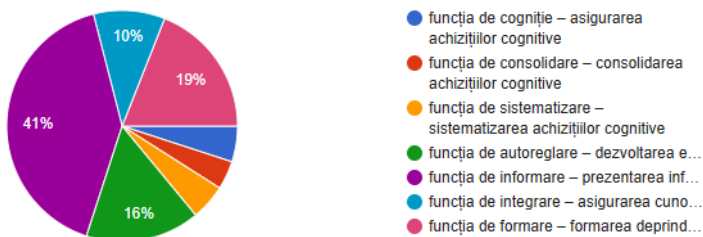


Figura 9. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 9 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 10. Cum considerați, ce cunoștințe trebuie predate cu lecții video sau/și lecții cu elemente video? Participanții au răspuns în felul următor: cunoașterea variabilelor persoanei care învață – 17%; cunoașterea variabilelor sarcinii care trebuie soluționată – 26%; cunoașterea variabilelor strategiei de predare, învățare, evaluare – 57%. Evident că elevilor trebuie explicat specificul strategiilor de predare-învățare-evaluare dacă utilizăm lecții video sau/și lecții cu elemente video. Rezultatele chestionării arată că 57% insistă că cunoașterea variabilelor strategiei de predare, învățare, evaluare este foarte importantă.

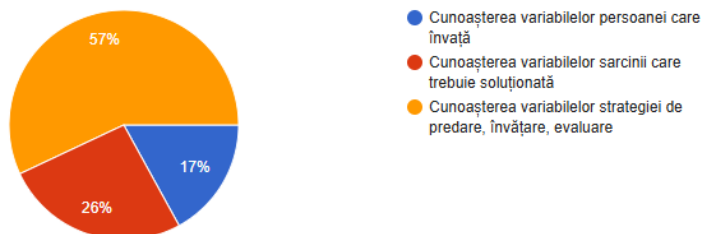


Figura 10. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 10 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 11. Cum considerați care sunt cele mai importante experiențe care trebuie dezvoltate prin intermediul lecțiilor video sau/și a lecțiilor cu elemente video? Răspunsurile celor încadrați în sondaj au fost următoarele: experiența de proiectare – 55%; experiența de monitorizare – 31%; experiența de evaluare – 14%. Astfel, interpretarea datelor experimentale ne-a permis să

determinăm și să menționăm rolul semnificativ și importanta proiectării, elaborării și utilizării lecțiilor video și a lecțiilor cu elemente video la etapa școlară. Aceasta este relevant și util atât pentru profesori, cât și pentru toți subiecții învățării.

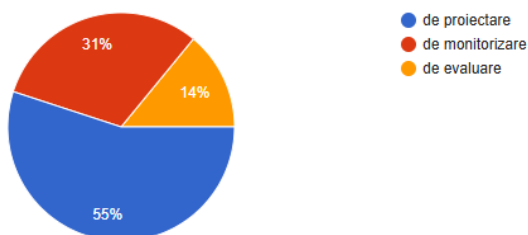


Figura 11. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 11 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 12. Cum credeți, cât de importante sunt lecțiile video pentru dezvoltarea competențelor generale și specifice? Răspunsurile participanților au fost următoarele: au apreciat cu 1 (importante foarte mult) – 21%; cu 2 – 16%; cu 3 – la fel 16%; cu 4 – 22%; cu 5 – 12%; cu 6 – 9%; cu 7 (deloc nu sunt importante) – 4%. Marea parte din respondenți consideră că lecțiile video sunt foarte importante pentru dezvoltarea competențelor generale și specifice.

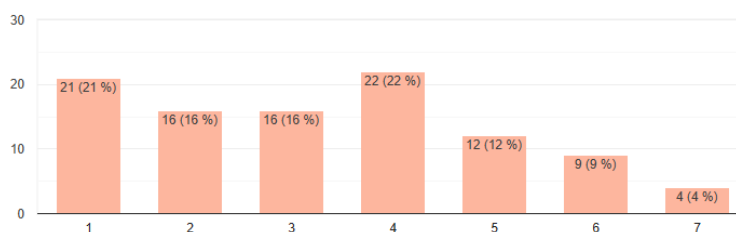


Figura 12. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 12 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 13. Considerați importantă activitatea de completare a discursului profesorului cu elemente video capturate de elevi? Răspunsurile respondenților: afirmative – 91%; negative – 9%. Astfel, se dovedește că tânără generație este deschisă pentru diverse activități interactive, inclusiv și pentru crearea videoclipurilor în cadrul procesului/actului de învățare la etapa școlară. Discursul profesorului la lecțiile tradiționale trebuie completat, îmbogățit și perfecționat cu elemente video capturate de elevi.

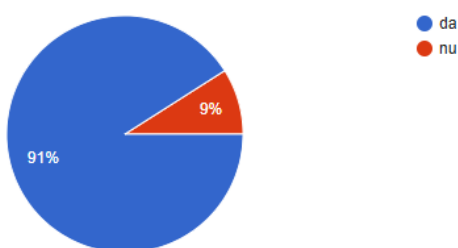


Figura 13. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 13 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

Întrebarea 14. Poate fi video blogul o strategie de învățare care demonstrează motivația sau/și competența de "a învăța să înveți"? Răspunsurile subiecților experimentali: afirmative – 95%; negative – doar 5%, ceea ce înseamnă că în viziunea respondenților video blogul prezintă o strategie de învățare care demonstrează motivația sau/și competența de "a învăța să înveți", necesară în secolul XXI. Rezultatul indică în mod clar anumite preferințe în ceea ce privește practicarea video blogului.

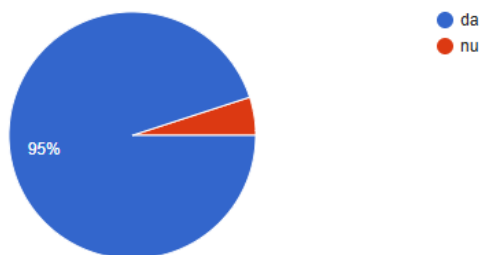


Figura 14. Rezultatele sondajului la întrebarea nr. 14 (Sursa: Creat/dezvoltat de autor)

În **concluzie**, considerăm că importanța practică a cercetării efectuate este una semnificativă la etapa actuală a digitalizării tuturor sferelor din Republica Moldova. Cercetarea dată constituie un suport didactic cu valoare teoretică și practică oferit celor implicați în procesul educațional din cadrul învățământului preuniversitar și în special elevilor.

În rezultatul prelucrării și sistematizării datelor experimentale, constatăm următoarele considerații în privința validării experimentului de constatare și inițierii etapei următoare.

Am stabilit că elevii sunt slab informați cu privire la conceptul și specificul strategiilor de învățare cu utilizarea lecțiilor video în contextul teoretic, metodologic și cel practic. Răspunsurile respondenților confirmă că actorii educaționali se confruntă cu un șir de probleme. Opiniile oferite de subiecții chestionați demonstrează insuficiența cunoștințelor și experienței legate de implementarea lecțiilor video sau/și a lecțiilor cu elemente video în procesul/actul de învățare, înțelegerea greșită sau/și parțială a conceptelor.

Cercetarea experimentală a demonstrat că procesul de învățare prin intermediul lecțiilor video sau/și a lecțiilor cu elemente video (în cadrul învățământului preuniversitar) devine mai eficient și valoros. Abordări și strategii noi, practici și instrumente de lucru inovative trezesc un interes deosebit față de materia didactică și motivația crescută pentru învățare la elevi. Rezultatele obținute pe întreg eșantion de cercetare (100 de subiecți chestionați) indică asupra unor capacități înalte adaptive elevilor/studenților privind strategiile de învățare și utilizarea lecțiilor video.

Exprimăm mulțumiri tuturor subiecților experimentali (și persoanelor implicate în sondaj) care au contribuit în mod direct la realizarea acestui studiu. Menționăm că participarea celor implicați în chestionarea online a fost binevolă și fără plată.

Bibliografie:

1. GHERMAN, Iuliana, RAILEAN, Elena. Istoricismul strategiilor de învățare cu utilizarea lecțiilor video: abordare metasistemică. In: *Moldoscopie*, 2025, nr. 1(102), pp. 136-143. ISSN 1812-2566. DOI: [https://doi.org/10.52388/1812-2566.2025.1\(102\).13](https://doi.org/10.52388/1812-2566.2025.1(102).13).
2. GHERMAN, Iuliana. Proiectare didactică a lecțiilor video pentru învățământul preuniversitar. În: *"Cercetare, inovare, dezvoltare"*. Conferința științifică anuală (2; 2025; Chișinău) Vol. 1. – 2025. (CEP UPSC). – pp. 235-241. ISBN 978-9975-48-305-6. 978-9975-48-306-3.
3. RAILEAN, Elena, GERMAN, Yuliana. Digital micro-credentials in the context of educational metasystemology: an approach to open education pedagogies with video lessons designed learning-centered strategies. In: *Proceedings of the International Conference on Virtual Learning: ICVL 2025*, Ed. 20, 10 aprilie 2025, Bucurest. București: National Institute for R and D in Informatics, 2025, Vol. 20, pp. 181-190. ISSN 18448933.

CZU: 378.1(478)

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA: PROVOCĂRI ȘI TENDINȚE ACTUALE DE OPTIMIZARE

Viorica Goraș-Postică,

doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar,

Universitatea de Stat din Moldova

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: vpostica@prodidactica.md

orcid id: 0000-0001-9096-621X

Abstract: The study addresses the issue of higher education development in the Republic of Moldova from the perspective of current challenges and trends, after 20 years of accession to the Bologna system (2005), a process that facilitated alignment with European standards and recognition of higher education abroad. The research methodology included qualitative tools for analyzing educational policy documents and case study based on good practices of one of the top European University - Beira Interior, Covilha, Portugal, ranked as one of the 251 best young institutions of higher education in the World according to the Times Higher Education Young University Rankings - <https://www.ubi.pt/en/page/university>. The emphasis is on the priority strategic directions of development and on important actions to be taken, in order to solve current problems, related to the relationship of universities with the labor market, the skills needed by students in the digital and green transition process. It also addresses some problematic aspects related to research, innovation and technology transfer, as well as other multiple inherent changes/transformations, generated by global challenges, directed by the strategic objectives of sustainable development.

Keywords: higher education, universities, studies, research, challenges, trends, optimization, best practices, change, transformation.

Introducere

Problematica evoluției învățământului superior în Republica Moldova, dar și în lumea întreagă, nu a dispărut niciodată de pe agenda de dezvoltare a țărilor, care sunt preocupate, în mod constant, de actualizarea și eficientizarea educației la toate nivelurile, inclusiv a celei universitare. Aceasta s-ar putea argumenta, în primul rând, prin metamorfozele de pe piața muncii, unde absolvenții urmează să își formeze cariera profesională, dar și prin schimbările geopolitice tot mai pregnante, marcate de procesele ireversibile ale globalizării. În aceeași ordine de idei, se impun și transformările sensibile din domeniul tehnologiilor informaționale și ale ecosistemelor, în care tranziția digitală și verde reclamă competențe noi, constituite din piramida de neînlocuit, în viziunea noastră: cunoștințe extinse și profunde din patrimoniul universal al științei, abilități de învățare permanentă, de gândire inovativă și practică, adaptată la cerințele societăților actuale, de efort susținut în muncă, dar și atitudini și interese, bazate pe valori general-umane și democratice, marcate de curiozitate intelectual-culturală și deschidere, implicare profesionistă, respect și grijă pentru achizițiile civilizației umane, cetățenie responsabilă *aici și acum*, cu impact vizibil asupra bunăstării personale și comunitare. Așadar, după 20 de ani de aderare la sistemul de la Bologna (2005), „ceea ce a facilitat alinierea la standardele europene și recunoașterea studiilor superioare peste hotare” [4, pag. 5], suntem motivați o dată în plus să facem unele abordări retrospective, să examinăm unele bilanțuri, dar și să analizăm provocările, urmate, în mod firesc și unele tendințe și perspective de optimizare.

Metodologie

Studiul nostru este bazat pe metode calitative de cunoaștere științifică, precum: analiza documentelor de politici internaționale și naționale, a documentelor reglatoare la nivel instituțional universitar, dar și un studiu de caz bazat pe practicile avansate de educație universitară a unei Universități de top din Europa – Beira Interior, Covilha, Portugalia.

Rezultate și discuții

Strategia sectorială de dezvoltare Educația 2030, în baza unor analize multidimensionale, cu implicarea experților și a decidenților politici de la diferite niveluri, a constatat o serie de blocaje, provocări, la care urmează să facem față, cu eforturi conjugate, inclusiv în deceniul 3 al secolului 21, în care profesorii și studenții actual „fac istorie” și își lasă urmele asupra evoluției practicii și științei universitare. Influențele contextului sunt primordiale, iar accesul, calitatea și relevanța educației din școala superioară ar necesita să urce trepte de optimizare continuă. Nu este pentru nimeni o noutate aserțiunea generală din textul acestui document, legată de presiunea din ce în ce mai mare, generată de „provocările globale” asupra sistemelor contemporane de educație. Caracterul inevitabil al globalizării impune un ritm și un efort cărora Republica Moldova, pe alocuri, nu le poate face față în acest moment. O mare provocare constă în trecerea de la educația pentru sustenabilitate la educația pentru dezvoltare sustenabilă, care constă în formarea unor comportamente ce facilitează un nou mod de viață [4, pag. 3]. Alt blocaj sensibil, cu impact financiar puternic, este utilizarea inefficientă a capacităților de proiect ale instituțiilor de învățământ ca urmare a diminuării numărului de elevi/studenți. În consecință, creșterea constantă a finanțării de la stat, însoțită de scăderea numărului de elevi/studenți, determină, frecvent, ridicarea exagerată a cheltuielilor unitare, fără o ameliorare corespunzătoare a calității procesului educațional [4, pag. 7].

Dintre obiectivele generale, proiectate pentru dezvoltarea sectorului în deceniul curent, evidențiem ce cel cu numărul unu, care se referă la „racordarea educației la cerințele și nevoile pieței muncii din perspectiva dezvoltării sustenabile, prin restructurarea mecanismelor de dezvoltare a capitalului uman”, iar dintre *direcțiile prioritare de acțiune*, menționăm valorificarea capacităților instituționale pentru formarea resurselor umane înalt calificate, capabile să se integreze eficient pe piața muncii în condiții de concurență; reconceptualizarea și diversificarea ofertelor educaționale din perspectiva solicitărilor actuale și viitoare ale pieței muncii; dezvoltarea sistemului de ghidare în carieră din perspectiva armonizării cererii și ofertei, a învățământului dual nu doar în învățământului profesional tehnic, ci și superior; promovarea parteneriatelor dintre instituțiile de învățământ, instituțiile de formare continuă, educație a adulților și agenții economice, ca factor de îmbunătățire a calității studiilor și angajabilității absolvenților

O altă provocare vizată de Strategie ține de cercetarea științifică la nivel universitar, care „se confruntă cu probleme legate de sistemul binar de cercetare și educație, de management inefficient al domeniilor cercetării și inovării, de nivelul scăzut de corelare a învățământului superior cu cercetarea și piața muncii, de lipsa de motivare a tinerilor pentru activitatea de cercetare și cariera universitară, infrastructura cercetării fiind depășită și slab ajustată la standardele internaționale” [4, pag. 18]. Întru ameliorarea situației descrise anterior, s-a proiectat *obiectivul general 8*, care include promovarea inovațiilor și a schimbărilor în educație prin dezvoltarea cercetării științifice. Este binevenită și la acest capitol referință directă la necesitatea ținuturi spre atingerea a trei obiective de dezvoltare durabilă - ODD 4 – *Educație de calitate*, ODD 8 - *Muncă decentă și creștere economică*, dar și ODD 9 - *Construirea unor infrastructuri rezistente, promovarea industrializării durabile și încurajarea inovației*. Pentru atingerea acestor finalități, se propun acțiuni strategice importante, precum consolidarea și integrarea educației și cercetării în învățământul superior din perspectiva necesităților de dezvoltare socioeconomică a țării; creșterea rolului cercetărilor științifice din perspectiva dezvoltării sustenabile a sistemului de învățământ; asigurarea competitivității internaționale a cercetării și a învățământului superior prin proiecte comune de cercetare, prin mobilitate și atragere a studenților, doctoranzilor din străinătate; dezvoltarea mecanismelor de implementare în practica educațională a inovațiilor și rezultatelor științifice obținute prin realizarea proiectelor investiționale, tezelor de doctorat, altor forme, ca bază de dezvoltare a învățământului; consolidarea cercetărilor

științifice în cadrul învățământului superior din perspectiva sincronizării activității didactice și de cercetare; coordonarea învățământului cu cercetarea și piața muncii; asigurarea calității în cercetare și formarea de resurse umane; eficientizarea procesului de pregătire a doctoranzilor și postdoctoranzilor prin asigurarea calității școlilor doctorale. Toate aceste acțiuni se vor focaliza pe educația inovativă și relevantă, întemeiată pe rezultatele investigațiilor, ca impact scontat [4, pag. 32]. În același sens, menționăm și prioritățile curente ale ministerului de resort, direct deduse din documentul strategic analizat mai sus:

- majorarea cu 10% a proporției absolvenților de liceu care aleg o universitate din Republica Moldova și a ratei de angajare a absolvenților de licență;
- creșterea integrității academice;
- majorarea cu 50% a numărului de studenți străini și internaționalizarea universităților.

Printre demersurile acționale în care deja sunt angajate universitățile pentru ca prioritățile mai sus să devină soluții ale realităților, putem enunța: revizuirea sistematică, anuală a curricula universitare, în baza noilor imperative, inclusiv legate de solicitările pieței muncii; implementarea măsurilor antiplagiat în fiecare instituție, valorificarea integrală a celor circa 1000 de burse Erasmus disponibile anual etc. [Cf. 3].

Modificările recente (2024-2025) din Codul Educației pentru învățământul superior vizează în principal majorarea sporurilor salariale pentru cadrele didactice și de cercetare (doctori, habilitat), extinderea facilităților pentru debutanți (inclusiv în universități) și creșterea atractivității sistemului, cu impact direct asupra veniturilor și motivării specialiștilor, conform inițiativelor Ministerului Educației și Cercetării (MEC). Acestea reies în mod direct din articolul 75 - Misiunea învățământului superior – „(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; (2) Învățământul superior are 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 [1].

Pentru realizarea misiunii date, dar și întru îmbunătățirea situației/diminuarea efectelor pe termen lung a problemelor enunțate, considerăm relevant a întreprinde acțiuni de redresare a situației la nivel instituțional, reieșind din facilitățile și perspectivele autonomiei universitare. Articolul 92 din Codul Educației - *Programe comune de studii superioare* – stipulează că (1) „programul comun de studii superioare este o formă de colaborare dintre două sau mai multe instituții responsabile în comun de: a) elaborarea și aprobarea programului de studii superioare de licență/master/doctorat; b) organizarea admiterii; c) supervizarea academică, conferirea calificării și asigurarea calității. (2) Colaborarea, de regulă, se realizează în cadrul unui consorțiu al instituțiilor de învățământ superior cu alte instituții și organizații. Deși nu este o noutate și s-au făcut și se fac multe eforturi în acest sens, credem că există încă multe spații libere, care ar putea fi completate prin parteneriate naționale și internaționale în vederea extinderii și intensificării inițiativelor. Forma de studii la distanță (art.78, c) creează oportunități variate, destul de puțin valorificate încă, după noi, inclusiv la facultățile cu profil socioumanistic, în general și pedagogic, în particular. Aceste breșe se perpetuează, din punctul nostru de vedere, și din cauza reglementărilor întârziate legate de Cadrul Național al Calificărilor în învățământul superior, care conform legii „este elaborat de MEC, în colaborare cu organele centrale de resort, instituțiile de învățământ superior, agenții economici, alți parteneri sociali, și se aprobă de Guvern (art.97, p. 4), fiind direct implicați în acest proces, finalizat acum jumătate de an, continuă a fi o neclaritate tergiversarea, puțin explicabilă sau justificată, a aprobării acestui document la domeniul *Științele educației*, de exemplu.

Pe toate direcțiile menționate, educația pentru transformare în universități devine o prerogativă națională și instituțională, insistându-se, în mod imperios asupra sferei sale de referință - produsele formative – „obiectivate în rezultatele cumulative ale educației (formale, nonformale, informale), care consemnează schimbarea calitativă a conștiinței educatului, realizată în plan

psihologic (cognitiv, non-cognitiv, dar și metacognitiv) și social (natural, comunitar, cultural, civic, economic) [2, pag. 94].

Dintre bunele practici, care ar ajuta la soluționarea operativă și participativă a unor probleme, analizate în mod sumar, ne vom referi la proiectului ERASMUS+ T4GREEN – „Transformarea formării profesorilor pentru tranziția verde și digitală în Armenia și Moldova”, în care MEC este partener oficial, alături de Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și AO CE PRO DIDACTICA [5]. Activitățile proiectului vor îndeplini obiectivele Pactului Verde și ale transformării digitale din cadrul Apelului de propuneri prin dezvoltarea unor programe de învățământ orientate spre viitor, care vor satisface mai bine nevoile cursanților, vor dezvolta competențe în diverse sectoare relevante pentru sustenabilitate, precum și vor asigura tranziția către digitalizarea metodelor de predare și învățare, vor dezvolta abilități digitale pentru a face transformarea digitală cât mai cuprinzătoare și incluzivă posibil, în conformitate cu obiectivele generale ale *Planului de Acțiune pentru Educația Digitală 2021-2027*.

Ca urmare a implementării proiectului, provocarea reprezentată de deficitul de cadre didactice din ambele țări va fi abordată și prin creșterea atractivității carierei didactice prin introducerea unor programe mai actualizate și mai atractive și prin transformarea rolului profesorului în societate [5]. În mod principal, proiectul *T4Green* reflectă angajamentul nostru de a sprijini modernizarea educației și de a pregăti cadrele didactice pentru provocările globale actuale, contribuind la un viitor mai sustenabil și digitalizat. Participanții au explorat soluții inovative pentru a integra obiectivele dezvoltării durabile în procesul de reformă curriculară universitară din Armenia și Moldova. Întăresc reciproc, iar pentru a profita la maximum de ambele, este necesar un management complex, proactiv și integrator.

La nivel european, există un set de exigențe și condiții de natură socială, tehnologică, de mediu, economică și politică, pentru a fi implementate de facto. Subliniem, în acest sens, nevoia de schimbare, urmată de intensificarea diplomației ecologice și digitale, prin valorificarea puterii de reglementare și standardizare a UE și de promovarea valorilor europene prin încurajarea parteneriatelor. În consecință, urmează adaptarea continuă a sistemelor educaționale (în cazul proiectului, se abordează politicile de formare a cadrelor didactice), pentru a răspunde la noile realități tehnologice și socioeconomice, care se transformă rapid, secundate de sprijinirea mobilității forței de muncă între sectoare, inclusiv amplificarea la nivel global a stabilirii de standarde și beneficii, avantajate de UE, în materie de sustenabilitate competitivă, axat pe principiul „reducere, reparare, reutilizare și reciclare”.

Ca rezultat al vizitei de studii în Portugalia (septembrie, 2024) – la Universitatea Beira Interior (UBI), din Covilha (<https://www.ubi.pt/en/>), în cadrul proiectului prezentat mai sus, am cunoscut câteva experiențe academice, relevant și posi de adaptat și în instituțiile universitare din Republica Moldova, în vederea optimizării demersurilor pedagogice și a serviciilor educaționale universitare, din perspectivele tratate de noi, precum:

- Pregătirea extinsă a studenților din anul întâi într-o conștientizare a importanței, misiunii studiilor de calificare profesională, pentru inserție calitativă și relevantă în viața universitară, de către colegii lor din anii 2-3, dar și de către masteranzi – am urmărit diversitatea și creativitatea debordantă a actelor educaționale nonformale, entuziasmul și responsabilitatea în organizarea evenimentelor. Acestea se desfășurau în întreg orașul, startul fiind dat la facultate, cu programe consistente, specifice în diverse laboratoare, săli de studii, centre de cercetare. Acestea erau secundate de activități de *team building*, de alte discuții colegiale recreative în Parcul central din întreg orașul, numit oraș universitar, în diferite localuri studențești, nemaivorbind de cele din fiecare muzeu sau bibliotecă, cu diverse filiale.

- Activismul studenților de la toate cele 3 trepte de studii universitare a fost surprinzător din mai multe puncte de vedere. De exemplu, implicarea doctoranzilor în procesul de ghidare, consiliere a studenților de la programele de licență și masterat, în cadrul școlilor doctorale ale profesorilor titulari: impresionează mediul participativ, începând cu infrastructura prietenoasă – săli

de oficiu pentru fiecare profesor sau conferențiar, dotate digital, inclusiv mini-bibliotecă cu surse de referință, în care se oferă consultații la solicitare, după un program anunțat în prealabil. Doctoranzii au program de prezență, lucrează alături de colegi, completează prezența cadrului didactic, desfășoară activități de coaching, mentorat etc.

Dacă asociațiile studențești în universitățile de la noi sunt într-un număr destul de redus, 1-2, iar reprezentanța studenților în Senatul universității sau în alte Consilii cu vot de decizie, este mai mult formală, acolo însă erau înregistrate ca funcționale, 3 Asociații și 20 de grupuri/cluburi și nu doar trecute pe diverse conturi sau rețele de socializare, ocazional, la anumite evenimente, ci cu program, activități sistematice, mesaje, informații la zi etc. *Asociația absolvenților* - <https://www.ubi.pt/Entidade/Alumni>, de pildă, are pagină web separată, cu activități, conform tradiției clasice din universitățile americane, dar și din alte țări occidentale. La acest capitol, deja de mult discutat, universitățile noastre au mult de lucru.

În structura/organigrama universității, după echipa rectorului este prezentat *Ombudsman-ul studenților*/avocatul, cu structură, secretariat etc., cu mesaj, competențe, regulament, rapoarte, pagină cu întrebări frecvente, date de contact, linkuri utile. Fiind o entitate independentă, acesta are funcția de a apăra și promova drepturile și interesele legitime ale studenților din cadrul Universității. Conform statutului UBI, activitatea *Avocatului Studenților* se desfășoară, de preferință, în colaborare cu Consiliile Pedagogice ale Facultăților, cu Asociația Studenților și cu Serviciile de Acțiune Socială, în conformitate cu condițiile stabilite prin Regulamentul aprobat de Consiliul General. - https://www.ubi.pt/en/page/student_ombudsman.

Activitățile de parteneriat cu școlile și cu diverse Asociații ale profesorilor sunt impresionante: ni s-au oferit master class-uri, studii de caz în educația STE(A)M, în baza politicilor și a practicilor educaționale de reformă în cadrul UE. Vizita a fost remarcabilă, în mod special, prin participarea lui João Costa, ex-ministru al educației din Portugalia, care a prezentat tema „Dezvoltarea politicilor de formare a cadrelor didactice”, majoritatea problemelor din contextul nostru regăsindu-se, în proporții diferite și la ei, dar soluțiile se găsesc însă mai repede, cu resursele disponibile în întreg spațiul comunitar european.

Deschiderea, pregătirea profesionistă meticuloasă pentru admiterea studenților din toată lumea, începând cu serviciile de informare și documentare în limbile portugheză și engleză, disponibilă pe pagina web a universității, pentru studenți, ca beneficiari-cheie ai procesului de învățământ, continuând cu informația despre cafenelele universitare, meniurile – lucruri care nu se regăsesc nici pe o pagina a vreunei universități de la noi (din informațiile cunoscute de noi, bineînțeles).

La nivel de cercetare, sunt recunoscute echipele multi- și interdisciplinare, care oferă studenților, în primul rând, posibilitatea de a interacționa cu industria și de a învăța din practică experimentală. Prin proiecte de cooperare; Universitatea din Covilha construiește și participă la schimbări transformatoare în predare, cercetare și inovare în energiile regenerabile, economia circulară, bioeconomie și patrimoniu cultural.

Concluzii și perspective

În final, subliniem că provocările semnalate de documentele strategice au devenit priorități de acțiune pentru decidenții politici de la noi, dar și pentru fiecare universitate în parte, transformându-se în oportunități de dezvoltare și optimizare intensivă a procesului de învățământ. În mod evident, soluționarea acestor probleme necesită eforturi suplimentare, investiții și parteneriate, cu efecte durabile. Astfel, integrarea și reglementarea inteligenței artificiale prin adaptarea metodelor de evaluare pentru prevenirea plagiatului și introducerea unor cursuri dedicate pentru utilizarea etică și eficientă a acestor tehnologii, rămâne un imperativ de acțiuni concrete, de conștientizare și responsabilizare generală. Diminuarea constantă a numărului de studenți, cauzată de declinul demografic, dar și de migrația tinerilor către universități din străinătate, lasă multe instituții de învățământ superior cu locuri neocupate, punând presiune pe sustenabilitatea financiară a acestora. Corelarea curricula universitare cu cerințele în continuă schimbare a pieței muncii se concentrează pe

introducerea de specialități noi (peste 30 de domenii actualizate recent) și pe îmbunătățirea dialogului cu angajatorii, pentru a asigura o inserție profesională funcțională și adecvată a absolvenților. Debirocratizarea proceselor de luare a deciziilor, depolitizarea acestora, dar și implicarea/activizarea studenților în demersurile educaționale formale și nonformale, ar contribui, în mod sensibil, la sporirea calității educației universitare și la răspunderea din partea acesteia la așteptările, necesitățile tinerilor și angajatorilor. Deloc neglijabilă continuă să persiste criza de cadre didactice și motivarea salarială, autoritățile încercând să atragă tineri specialiști prin facilități noi și planuri de încadrare a debutanților pentru perioada 2026-2027. Din 1 ianuarie 2026, au fost introduse criterii mai stricte pentru acordarea burselor, acestea fiind corelate direct cu reușita academică (de exemplu, pragul minim de 6,5 pentru bursă în Republica Moldova) pentru a încuraja performanța. Și, nu în ultimul rând, digitalizarea și modernizarea infrastructurii universităților, pentru a rămâne competitive, prin transformarea digitală a proceselor administrative și educaționale, susținut de proiecte de modernizare finanțate din surse interne și externe (ca exemplu elocvent fiind cele recente, sprijinite cu aportul Băncii Mondiale).

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=133296&lang=ro#. Accesat: 07.01.2026.
2. Cristea S. *Educație pentru transformare*. În: *Didactica Pro...*, nr. 3-4 (151-152), Chișinău, 2025. ISSN 1810-6455
3. Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova: *Priorități*. Disponibil: <https://mec.gov.md/ro/content/prioritatile-ministerului-educatiei-si-cercetarii-pentru-anul-2025>. Accesat: 12.01.2026
4. Strategia de dezvoltare *Educația 2030*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro. Accesat: 10.01.2026
5. *Transformarea formării profesorilor pentru tranziția verde și digitală în Armenia și Moldova*. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/t4green_plasare_site_0.pdf. Accesat: 13.01.2026.

CZU: 37.013.42:81'246.3

EDUCAȚIE MULTILINGVĂ ȘI FORMAREA CADRELOR DIDACTICE

Ianioglo Maria,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Comrat,
mun. Comrat, Republica Moldova
e-mail: maria.ianioglo@gmail.com
orcid id: 0000-0001-7285-541X

Abstract. This article examines multilingual education as a priority area for the development of modern educational policy in the context of globalization and cultural diversity. It analyzes the theoretical foundations of the multilingual approach, its pedagogical potential, and its impact on the development of students' communicative, intercultural, and social competencies. Particular attention is paid to the role of teachers in implementing multilingual education models, as well as the need for their professional training. The importance of multilingual education is substantiated as a means of improving the quality of education and developing individuals capable of intercultural dialogue.

Keywords: international education, multilingual education, multiethnic education, education for communication, intercultural skills.

Procesele de globalizare și transformările radicale economice, tehnologice, socio-culturale au un impact direct considerabil asupra procesului educațional, care servește drept cel mai important mecanism de socializare al celui ce învață. Extinderea contactelor interculturale determină importanța crescândă a educației multilingve ca direcție strategică pentru dezvoltarea sistemelor educaționale moderne. Într-o societate multiculturală, competența de comunicare în mai multe limbi devine nu doar un instrument de comunicare, ci și un factor decisiv în integrarea socială, internaționalizarea programelor de studii, mobilitatea academică și succesul profesional al viitorilor specialiști.

În acest context, una dintre necesitățile primordiale ale societății contemporane constă în promovarea educației multilingve, bazată pe cunoașterea mai multor limbi, iar competențele interculturale și capacitatea de a învăța în contexte multilingve devin un factor de mediere între diferite limbi și moduri de comunicare.

Actualitatea problematicii evidențiate este determinată de reorientarea modelului educațional spre învățarea axată pe competențe, definită drept vector al reformelor curriculare europene și naționale, de unde și interesul dominant al cercetătorilor și al practicienilor pentru creșterea eficienței și relevanței învățării limbilor, reieșind din numărul impresionant de forumuri științifice naționale și internaționale, evenimente și reuniuni metodologice regionale, locale și instituționale organizate cu această tematică. Problematika cercetării în cauză derivă, în primul rând, din cerințele societății moderne privind necesitatea și relevanța unei educații multilingve care este centrată pe studierea și cunoașterea mai multor limbi.

Într-o societate care pune bază pe cunoaștere, promovarea educației multilingve și tendința de a cunoaște/poseda mai multe limbi se constată ca o competență importantă și necesară a fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți, iar „abilitatea cetățenilor de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci și de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, care asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, garantează dreptul persoanei la mobilitate și mărește posibilitatea de circulație liberă” [8].

Totodată, în condițiile modernizării învățământului și al mobilității celor ce învață, crește interesul persoanelor și al societăților pentru formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în mai multe limbi, dintre care alături cu limbile materne pe larg sunt practicate și limbile străine. În acest context, educația multilingvă se identifică prin cunoașterea/stăpânirea, pe lângă limba maternă a cel puțin două limbi de circulație internațională/plurilingvism, care sunt solicitate astăzi ca o cerință față de cetățeanul european. Adepții plurilingvismului promovează conștientizarea necesității și semnificația cunoașterii mai multor limbi și recomandă efectuarea unor „reînnoiri” periodice a metodologiei de studiere a mai multor limbi: materne și limbilor străine, numite ca *limbi moderne*.

Educația multilingvă la nivel internațional a devenit una prioritară și consemnată în diferite documente de politici educaționale: *Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională* („ET 2020”) [3], *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* [1], *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Europei privind competențele cheie* [11]. etc. Politica lingvistică europeană cunoaște o transformare în ultimii ani axată pe diversitate lingvistică și culturală în urma schimbărilor socio-economice, care sunt inevitabile în comunitățile ce tind spre globalizare [12]. Astfel, are loc atât schimbarea de accent dinspre comunicarea în limba străină spre competența multilingvă cât și aspectele esențiale pe care le presupun competențele de comunicare în diverse limbi, în plan evolutiv lingvistic.

Implementarea Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) [1] a constituit o nouă etapă în armonizarea procesului de formare-dezvoltare a competențelor comunicative, dar și un factor important în aprofundarea studierii limbilor străine în Europa, inclusiv în Republica Moldova, fiind primul instrument de politică lingvistică care abordează transversal studiul limbilor străine. Acest document a marcat o nouă perioadă în studierea limbilor, constituind un complex de niveluri de competențe care urmează a fi dezvoltate la copii și adulți în procesul studierii limbilor.

Competența comunicativă este identificată ca abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și scrisă, dar și abilitățile de mediere: rezumarea, parafrizarea, interpretarea sau traducerea și înțelegerea interculturală.

În ediția a Recomandării (2018), competența de comunicare este definită ca capacitatea de a utiliza diferite limbi în mod corespunzător și eficient pentru comunicare, care se bazează pe capacitatea de a înțelege, exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât oral, cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere) într-o gamă corespunzătoare de contexte sociale și culturale, în funcție de necesități sau dorințe [11].

Astfel, multilingvismul se referă la capacitatea unei persoane de a vorbi și a se exprima în mai multe limbi, posibil cu un nivel diferit în deprinderile integratoare precum ascultarea, vorbirea, citirea sau scrisul. Abilitățile lingvistice se modifică în funcție de situația de viață, ceea ce înseamnă că și utilizarea limbii se schimbă, motiv pentru care multilingvismul nu poate fi privit ca o structură statică, ci include și dialectele, limbajul colocvial și alte forme de limbaj.

S. Cristea definește concept de *educație multilingvistică* ca „o dimensiune a educației interculturale, necesară ca urmare a unor evoluții istorice, cu caracter obiectiv și subiectiv, înregistrate la nivelul valorilor culturale, afirmate la scară socială *globală, teritorială și locală ...*” [7, p. 54].

În opinia cercetătorului, educația în cauză se plasează în zona conținuturilor particulare determinate de problematica lumii contemporane sub genericul de „*noile educații*” și reprezintă „un subsistem al educației interculturale, dezvoltat în contextul relațiilor întreținute cu alte categorii de conținuturi particulare proiectate prin „*noile educații: educația pentru drepturile omului, educația pentru democrație, educația civică, educația pentru toleranță, educația pentru pace, educația pentru dezvoltare*” [Ibidem].

Cu referire la elaborarea metodologiilor de valorificare în mediile educaționale și comunitare a educației multiculturale și educației interculturale au fost create premise pentru asigurarea de interferențe, dar și diferențe de abordare a perspectivelor reprezentanților diverselor culturi: dacă într-un cadru social larg, sunt prezente diferite grupuri socioculturale, etnice etc. care trăiesc într-un spațiu fizic comun, fără să-și inițieze să comunice, să interacționeze și să coopereze, să stabilească în mod intenționat și planificat relații de schimb cultural și cunoaștere reciprocă – totul determină conceptul de multiculturalitate, care diferă de comunitatea/societatea interculturală, în care diversitatea este abordată cu un înalt grad de interacțiune socială, deschidere, colaborare, respect reciproc pentru promovarea tradițiilor, valorilor și normelor caracteristice fiecărei etnii/comunități.

În același timp, C. Cucos subliniază necesitatea abordării interculturale ca o metodologie ce caută să cuprindă „în interogația asupra spațiului educațional datele psihologiei, antropologiei, științelor socialului, politicii, culturii, istoriei, ... Perspectivile se deschid spre conexiuni disciplinare și abordări integrate a noțiunilor ... își extrage ceva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare” [6, p. 200].

În context pedagogic, multilingvismul este privit ca un proces integrativ care unește învățarea limbilor materne și străine, asigură dezvoltarea culturală și educația socială, promovând capacitatea de a percepe lumea în diversitatea sa și de a recunoaște valoarea fiecărei culturi. În termeni generali, educația multilingvă înseamnă predarea în două sau mai multe limbi și utilizarea acestora ca mijloace de predare pentru o parte sau pentru întregul curriculum școlar. Educația multilingvă este o resursă crucială în dezvoltarea unor persoane capabile pentru o interacțiune interculturală eficientă.

T. Callo evidențiază că la nivel pedagogic general, *educația multilingvă* valorifică „conceptul educației comunicării”, fundamentat:

- *etnografic* - dependența comunicării de reguli sociale;
- *pragmatic* - asigurarea condițiilor concrete ale comunicării ca acțiune eficientă;
- *sociologic* - raportarea comunicării la atitudinea conlocuitorilor comunității etnice;
- *psihologic* - implicarea proceselor psihologice;
- *componente cognitive și noncognitive* în procesul de comunicare;

- *psiholingvistic* - abordarea limbajului „ca fenomen uman și a limbii ca produsul omului”;
- *filozofic* - înțelegerea comunicării ca valoare ce impune o conduită specifică în cadrul comunității naționale, interetnice, profesionale, religioase, educaționale etc. [4, p. 15].

În literatura de specialitate se disting următoarele modele de educație multilingvă: aditiv - achiziția secvențială a limbilor; integrativ - instruire paralelă în mai multe limbi; CLIL - învățare integrată conținut-limbă. Implementarea eficientă a acestor modele necesită un nou tip de pedagog - profesionist care posedă nu numai competență lingvistică, ci și interculturală, metodologică și reflexivă.

Implementarea metodelor de educație bilingvă la nivelul învățământului general este prevăzută în *Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române*, care se concentrează pe consolidarea capacității cadrelor didactice în vederea învățării integrate a limbilor și a altor discipline (Content Language Integrated Learning – CLIL) atunci, când disciplinele sunt studiate în alte limbi) [10]. Programul va asigura continuitatea *Programului național privind învățarea limbii române de către minoritățile naționale, inclusiv populația adultă, pentru anii 2022-2025*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 115/2023.

Legislația Republicii Moldova și cadrul de politici educaționale naționale promovează învățarea și utilizarea mai multor limbi de instruire în instituțiile de învățământ, inclusiv în școlile unde învață reprezentanții minorităților etnice. Principalul document, care reglementează sistemul educațional – *Codul educației* – stipulează că instituțiile de educație trebuie să asigure învățarea limbii române, a limbilor minorităților (în regiuni unde acestea locuiesc compact) sau a unei limbi de circulație internațională. Astfel, legea recunoaște și sprijină dezvoltarea multilingvismului în societate. Instruirea bilingvă ca o abordare față de dezvoltarea bilingvismului în rândurile elevilor/studentilor (în limba română și în limba lor maternă) este recunoscută în actualul cadru legal [5; 9] și pe plan global.

La nivel de politică a educației, *educația multilingvă* valorifică normele promovate în plan internațional și național cu referire la *educația interculturală*, ce se realizează la nivel social *macrocomunitar* și *microcomunitar*. În plan internațional, pot fi menționate documente de politici educaționale care reglementează soluționarea problemei educației interculturale și elaborarea unor acțiuni în vederea realizării educației multilingve. Concomitent, menționăm că educația multilingvă reprezintă una dintre direcțiile prioritare ale politicilor educaționale contemporane, având un impact semnificativ asupra dezvoltării competențelor-cheie ale celor ce învață (articol 11, *Codul educației*): „a) competențe de comunicare în limba română; b) competențe de comunicare în limba maternă; c) competențe de comunicare în limbi străine ...” [5, p. 21].

În plan național, politicile sociale și educaționale menționează condițiile unui stat multicultural, reprezentat de etnii care se exprimă în limbile minorităților tradiționale: găgăuzi, bulgari; în teritorii compacte (Taraclia, Unitatea Teritorială Găgăuzia); minorități prezente pe întreg teritoriul republicii: ucraineni, ruși, romi ș.a. În acest context, problematica *educației multilingve* devine una prioritară în cadrul politicilor sociale, fiind asigurată juridic și normativ prin: *Codul educației al Republicii Moldova* nr. 152 din 17 iulie 2014. (*Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324, art. 634); *Strategia națională de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”* (Legea nr. 315/2022), *Programul pentru anii 2022-2025 privind implementarea Strategiei de consolidare a relațiilor interetnice în Republica Moldova pentru anii 2017-2027* (aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 1464/2016), *Strategia de dezvoltare „Educația 2030” pentru anii 2023-2025*; *Agenda de Dezvoltare Durabilă 2030* (Obiectivele globale); *Programul pentru susținerea populației de etnie romă pentru anii 2022-2025*; *Competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți* (2018), *Convenția – cadru pentru protecția minorităților naționale*; *Programul național privind învățarea limbii române de către minoritățile naționale, inclusiv populația adultă pentru anii 2023-2025*; *Plan de acțiuni privind implementarea educației multilingve în școlile alolingve pentru anii 2025-2030* ș.a.

Scopul strategic al Planului de acțiuni pentru implementarea educației multilingve în școlile alolingve pentru anii 2025-2030 constă în crearea condițiilor necesare pentru promovarea unei educații multilingve echilibrate și de înaltă calitate, care să contribuie la dezvoltarea durabilă a

capitalului uman, valorificarea diversității lingvistice și întărirea coeziunii sociale în Republica Moldova. Din această perspectivă, scopul educației cu referire la educația multilingvă vizează dezvoltarea abilităților cognitive și competențelor adecvate în mai multe limbi (română, rusă, maternă, străină), ce va permite elevilor utilizarea acestora cu succes în diverse contexte și vor facilita învățarea pe tot parcursul vieții [8].

Conform noului cadru normativ elevii vor studia atât în limba română, cât și în limba maternă, precum și în limbi de circulație internațională contribuind la dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale ale elevilor [2]. De asemenea, se prevede consolidarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate, precum și formarea continuă a cadrelor didactice, care vor beneficia de instruire pentru aplicarea unor metodologii moderne și eficiente. Acesta include planul de acțiuni pentru anii 2025–2030, modelele de educație multilingvă aplicabile în Republica Moldova, precum și reglementările privind organizarea și monitorizarea procesului în instituțiile de învățământ general.

De menționat că comunicarea în contexte multiculturale, prin modalități multilingvistice valorifică într-o perspectivă specifică funcțiile generale sociale și psihologice ale educației. Mai mult, multilingvismul are un impact pozitiv asupra succesului academic și a mobilității profesionale, extinzând oportunitățile de împlinire personală.

Educația multilingvă poate fi definită ca un proces pedagogic holistic care vizează dezvoltarea capacității celor ce învață de a utiliza două sau mai multe limbi în activități educaționale și sociale. Totodată, educația multilingvă constituie un pilon fundamental al educației moderne, contribuind la formarea cetățeanului activ și responsabil într-o societate multietnică și interculturală. Pentru valorificarea deplină a potențialului său, este necesară o viziune sistemică ce implică adaptarea curriculumului, dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și promovarea unui climat educațional prietenos și incluziv.

Studiile recente subliniază beneficiile principale cognitive, culturale și sociale ale învățării multilingve: dezvoltarea gândirii metalingvistice, îmbunătățirea performanțelor academice și dezvoltarea toleranței, empatiei și deschiderii către diversitatea culturală, religioasă, etnică, lingvistică etc. Se evidențiază faptul că elevii implicați în programe multilingve dezvoltă abilități cognitive superioare, precum flexibilitatea mentală, rezolvarea creativă a problemelor și metacogniția. În plus, contactul cu mai multe limbi contribuie la formarea toleranței, empatiei și respectului față de diversitate culturală, etnică, lingvistică etc.

Educația multilingvă nu se limitează numai la predarea mai multor limbi, ci presupune integrarea acestora într-un demers pedagogic coerent, continuu orientat spre dezvoltarea competențelor transversale și a gândirii critice. Educația multilingvă se bazează pe ideile teoriei cultural-istorice a dezvoltării personalității, conceptul de competență comunicativă și educația interculturală. Cercetările arată că achiziția timpurie a mai multor limbi promovează dezvoltarea memoriei, gândirii, creativității și conștientizării metalingvistice. O educație multilingvă eficientă necesită crearea unui mediu educațional adecvat, inclusiv: utilizarea mai multor limbi ca surse de materiale didactice; integrarea conținutului cultural în disciplinele academice; utilizarea tehnologiilor interactive și bazate pe proiecte; dezvoltarea colaborării între familii și instituțiile de învățământ. Educația multilingvă promovează deschiderea, empatia și respectul pentru alte tradiții culturale. Rezultatele analizei literaturii de specialitate, publicațiilor la problematica în cauză indică faptul că implementarea educației multilingve contribuie considerabil la:

- dezvoltarea competențelor comunicative în contexte autentice;
- creșterea motivației pentru învățare; consolidarea identității culturale și deschiderea către alteritate;
- îmbunătățirea performanțelor academice generale.

Într-un mediu multilingv, profesorii de astăzi acționează ca mediatori culturali, facilitatori ai comunicării și designeri ai mediului și procesului educațional. Formarea profesională inițială a cadrelor didactice se concentrează pe dezvoltarea următoarelor competențe cheie: lingvistică și comunicativă; interculturală; metodologică; digitală; de cercetare și reflexivă.

Competențe de comunicare în limba maternă și în multilingvism sunt necesare cadrului didactic în contextul provocărilor sociale existente. Totodată, sunt identificate și provocări majore, precum insuficiența resurselor didactice adecvate, pregătirea insuficientă a cadrelor didactice și rigiditatea curriculară. În acest sens, formarea inițială a cadrelor didactice trebuie să înglobeze componente specifice educației multilingve: pedagogia limbajului integrat, managementul diversității și utilizarea metodelor interactive ș.a., toate în ansamblu contribuind la formarea profilului viitorului cadru didactic, care va participa în mod activ și direct la creșterea bunăstării individuale și colective în strictă conformitate cu principiile universale ale democrației, toleranței și egalității de șanse, cu un salt spre edificarea noțiunii de „multiculturalitate”.

Problema formării cadrelor didactice capabile să lucreze eficient într-un mediu educațional multilingv, asigurând accesul egal al elevilor la o educație de calitate și promovând dezvoltarea competenței interculturale, în ultimele decenii este deosebit de presantă. Pregătirea profesorilor pentru implementarea acesteia necesită schimbări sistematice în structura și conținutul formării cadrelor didactice. Integrarea abordărilor bazate pe competențe, interculturale și transdisciplinare asigură calitatea formării și crește eficacitatea procesului educațional într-un mediu multietnic, intercultural și multilingvistic. Pedagogul joacă un rol special ca mediator între culturi și organizatori ai dialogului intercultural.

Formarea personalului didactic ar trebui să includă dezvoltarea competenței lingvistice, metodologice și interculturale. Viitoarele cadre didactice dezvoltă capacitatea de a reflecta, de a gândi critic și de a interacționa constructiv într-un mediu multicultural.

Implementarea abordărilor bazate pe competențe și transdisciplinare în formarea cadrelor didactice este de o importanță deosebită. Aceasta implică integrarea cunoștințelor din lingvistică, pedagogie, psihologie, studii culturale și sociologie, precum și dezvoltarea capacității de a le aplica în situații educaționale din lumea reală. Dintre formele eficiente de formare a cadrelor didactice se evidențiază: module orientate spre orientare practică; stagiere de predare în medii educaționale multietnice și multilingve; activități bazate pe elaborarea și pilotarea proiectelor educaționale; instruirea interculturală interactivă; seminarii problematizate și reflexive ș.a.

Competențele interculturale formate la studenți vor constitui dovada comportamentelor proiectate armonios pentru rezolvarea adecvată a unor situații de *interacțiune multiculturală*. Un rol esențial îl joacă abordarea transdisciplinară, care permite conectarea limbilor cu alte domenii de studiu și facilitează învățarea contextualizată. Prin realizarea diverselor activități educaționale planificate studenții sunt integrați să exprime opinii proprii, demonstrând argumente pro sau contra pentru unele idei diferite de convingerile lor personale; vor implementa, la solicitare, proiecte individuale; vor explora prejudecăți și stereotipuri raportate la modul de abordare individuală a variilor etnii; vor conștientiza și accepta deosebiri culturale între diferite naționalități etc., ce va motiva pentru studii individuale și pentru cercetarea valorilor în planul conexiunilor inter- și transdisciplinare din perspectiva diversității culturale, etnice, lingvistice etc.

Astfel, educația multilingvă reprezintă o resursă importantă pentru dezvoltarea educației moderne, asigurarea dezvoltării durabile a societății. Aceasta asigură nu numai instruire lingvistică, ci și dezvoltarea valorilor necesare vieții într-o societate multiculturală. Implementarea și promovarea educației multilingve necesită o abordare sistematică, colaborativă, interdisciplinară și formarea specifică a viitoarelor cadre didactice.

Bibliografie:

1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi – învățare, predare, evaluare. Chișinău: Tipografia centrală, 2003. 204 p.
2. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Aprobare prin Ordinul ministrului nr.432 din 29.05.2017. Aut. Guțu V.I., Bucun N. et. al. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p.
3. Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”). Disponibil: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro
4. CALLO, T., Educația comunicării verbale. Chișinău: Grupul editorial Litera, 2003. 148 p.



5. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324.
6. CUCOS, C. Pedagogie. Iasi: Polirom, 1998. 232 p. ISBN: 973-9248-03-9.
7. CRISTEA, S. Educația multilingvistică. În: Didactica Pro nr. 1, 2013, pp. 54-56.
8. Plan de acțiuni pentru implementarea educației multilingve în școlile alolingve pentru anii 2025-2030. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/anexa_1_plan_de_actiuni_privind_implementar_a_educatiei_multilingve_in_scolile_alolingve_pentru_anii_2025-2030.pdf
9. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2025-2026. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2025-2026_0.pdf
10. Programului național privind învățarea limbii române de către minoritățile naționale, inclusive populația adultă, pentru anii 2022-2025, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 115/2023. Disponibil: <https://gov.md/sites/default/files/media/documents/sedinte-de-guvern/2025-12/1033-MEC-2025.pdf>
11. Recomandarea Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din 22 mai 2018. În: Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 2018, (2018/C 189/01). Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
12. Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism. Strasbourg, 2008. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu>

УДК 37.068

PROFESSIONAL VOLUNTEERING IN CHILDREN'S LANGUAGE EDUCATION

Kovtun Natalia,

Ph.D of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ryazan State University,

Ryazan, Russian Federation

e-mail: natalja-v-kovtun@yandex.ru

orcid id: /0000-0003-2821-5065

Abstract. The article focuses on the key role of volunteering in fostering both professional and soft skills development preparing future teachers for out-of-school activities and work with linguistically gifted children. The advantages of professional volunteering for various groups of participants (university teachers, senior and junior students, school children) have been studied. The positive influence of professional volunteering on acquiring various types of work experience and as a result better career chances has been stressed. Voluntary professional team work, resource management and networking of future foreign language students have been described and analysed. The reflexion of the school children on the work of volunteers in the form of narrative essays has been provided, the conclusion about the productivity of such alike forms of professional growth has been drawn.

Keywords: volunteering in profession, practical education, professional education, teaching gifted children, out-of-school activities, forms of professional volunteering.

With the growth of geography and scale of migration, integration of worldwide processes, internationalisation of education the demand for language education is rising globally [3]. The process of teaching undergoes significant changes because of the introduction of new instruments like AI, VR technologies or mobile platforms, so future teachers have to start gaining professional experience as soon as possible to stay in demand on a job market. The best opportunity to do it is participation

in professional volunteering activities, which might differ greatly from traditional school practices as they mostly take place outside the school walls and presuppose other forms and methods of teaching.

Traditionally, voluntary organisations “aim to develop social cohesion, solidarity, tolerance and understanding” [4, P.92] between people, while professional volunteering presupposes provision students and others in the sphere with professional training and aims at meeting their needs and professional objectives. Formal education conservatively focuses on subject-teachers training while professional volunteering gives an opportunity to try non-formal learning and teaching, facilitates social skills, allows experimentation. Another significant function of professional volunteering is bridging theoretical knowledge and practice, which serves to develop practical intelligence of a future specialist. It requires not only the transformation of educational activities but also the practical implementation of professional knowledge in practice, with independent substantiation of decisions made [6, P.24]. Incorporation of volunteering practices into students’ educational process makes “their overall experience of higher education more active, enjoyable and relevant” [2, P.363].

For our purposes we view professional volunteering as “the practice of using work-related knowledge and expertise in a volunteer opportunity” [5, P.133] acquiring professional and soft skills. In spite of the fact that analysis of scientific literature shows that traditionally professional volunteering is presented in medical and juridical spheres (PROBONO) contemporary pedagogical research demonstrates a substantive expansion of volunteer engagement. According to A. Kuznetsova and N. Solovyeva volunteering is primarily characteristic of representatives of professions such as teachers, doctors, social workers, and psychologists, as people who choose these professions are called to assist their clients throughout their careers and must be oriented toward social activity [7, P.134]. Youth is an active social group that critically perceives societal values and norms. Young people seek life's meaning, reflect on the world, and make choices that shape their future. Their initiative and intellectual readiness for adaptation is vital that's why their participation in work with children is especially valuable [1].

Considering everything mentioned above, it was decided to make a multilevel volunteer student group to organise some extracurricular activities for the Summer Linguistic Shift of The First Movement (a youth organisation for children and teens under 19 in Russia, it helps young people develop, learn new skills, find friends), though the main work was done by experienced university teachers, experts and other professionals in the sphere. The aim of the shift was to give additional language practice for gifted children from different parts of Russia (52 participants). The shift took place in Ryazan state university named after S. Esenin. Participation of volunteer students was agreed upon for the following reasons:

- little age difference made it easy to connect quickly as school children and students share similar interests and challenges;
- the same level of energy and enthusiasm;
- being more tech-savvy, equipped with modern ways of interaction resonating with the younger;
- ability to be more open and adaptable to new activities.

The core of the group consisted of experienced volunteers (postgraduate students), volunteers (upper-level undergraduate students), applicants (junior students), all under the supervision of an experienced mentor. Speaking about their functions, the following might be offered (Tab.1).

Table 1. Functions of Volunteers

Volunteer Group Type	Functions Performed
Experienced Volunteers / Postgraduate Students	- provide advanced mentoring and support - design and implement specialized activities - facilitate research projects
Volunteers / Upper-Level Undergraduate Students	- assist in workshops - provide peer mentorship - lead creative projects or activities



Applicants / Junior Students	- support logistical aspects - engage in collaborative projects with gifted children - learn from upper-level peers - foster the atmosphere of creativity, comprehension and friendship
Mentor / Experienced Supervisor	- oversees the group's activities and dynamics - provides expert guidance and feedback - ensures the program's goals achievement - fosters a supportive environment for both children and volunteers - offers insights into academic methods

One of the brightest characteristics suggested by the volunteers was the use of the regional component. This aligns with the concept of functional literacy, which emphasizes the ability to use language skills in practical, everyday contexts, enhancing overall language competence [8]. The regional component is crucial in foreign language education for several reasons. Firstly, it makes language proficiency more meaningful and relevant. Secondly, it gives learners a chance to use the language under study in real situations, improving their literary and communicative skills. Thirdly, knowledge of regional phenomena increases students' engagement and motivation, making learning more enjoyable. For educators, incorporating regional elements equips them to teach more effectively, fostering a deeper connection with the culture of the students. Among the activities offered for the gifted children were studying the scientific heritage of K. Tsiolkovsky as father of rocketry and space exploration (playing charades, children studied the rocket parts and their names, made rocket models); the poetic heritage of one of the most famous Russian poets S. Esenin (they learnt to determine poetic rhythm and meter, translated the poet's poems, distinguished between AI translations and original works, and recognized the poet by his style and imagery). Another activity was connected with traditional regional cuisine, when children tasted traditional local food and tried to guess the ingredients and recipe. The next activity was devoted to national dress. Then, using VR technologies participants got acquainted with the fauna and flora of the region. Finally, the school children shot a short film based on the task chosen.

As a reflection there were two forms chosen. A narrative essay for the school children, as it reflects personal experience and focuses not only on the activities but on the emotions as well. For students there was a group discussion and google forms survey which will help the educators and mentors to analyse the process and results of the volunteer work for the professional development of the students. It's interesting to mention that 4 school children expressed their desire to participate in the activities alike in the role of a volunteer (there was no direct question concerning this perspective).

In conclusion, the inclusion of volunteer activities in the traditional educational process contributes to the professional development of future teachers of foreign languages, acquiring soft skills, the formation of professional humanistic mindset. Furthermore, volunteers of various training levels got a chance to gain additional alternative experience beneficial for their future profession.

Bibliography:

1. Akutina, S., Ogorodnik, S. Professional Volunteer Activities: Experience, Problems, Prospects // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. №2-2. Vol.9. P. 17-28.
DOI:[10.57239/PJLSS-2025-23.1.00101](https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.1.00101)
2. Khasanzyanova, A. How volunteering helps students to develop soft skills. *Int Rev Educ* 63, 363–379 (2017). <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9645-2>
3. Kovtun, N. V. Mentoring foreign students' projects / N. V. Kovtun // 09 февраля 2024 года, 2024. P. 146-149.

4. Profiroiu, A.G., Păceșilă, M. (2017). Volunteering: a route to the students' professional development. *Administratie si Management Public*, (29), pp.91-107.
5. Steimel, S. Skills-Based Volunteering as Both Work and Not Work: A Tension-Centered Examination of Constructions of "Volunteer". *Voluntas* 29, 133–143 (2018).
<https://doi.org/10.1007/s11266-017-9859-8>
6. Вязовова, Н. В. Профессиональное волонтерство как средство формирования личностного компонента готовности будущего психолога к инновационной деятельности // Вестник ТГУ. 2008. №1. С. 24 – 33.
7. Кузнецова, А. А., Соловьева, Н. А. Динамика психологических характеристик личности студента-волонтера в процессе профессионально-ориентированной волонтерской деятельности // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 128–146. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-128-146
8. Кузнецова, Н. Ю. Формирование читательской грамотности обучающихся на уроках английского языка / Н. Ю. Кузнецова, Н. В. Ковтун, Н. Н. Гуськова // Современное образование: наука и практика. 2023. № 1(20). С. 24-30.

CZU: 37.091.14:808

DISCURSUL ORAL CA MECANISM DE DEZVOLTARE A IDENTITĂȚII LINGVISTICE ȘI CULTURALE A CADRELOR DIDACTICE

Lăpăduș Ema-Rebeca,
profesoară, liceul teoretic „Mihai Eminescu”,
mun. Cahul, Republica Moldova
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: dinca.rebeca@gmail.com
orcid id: 0009-0000-4210-5837

Abstract. Contemporary education is undergoing continuous change, a process that calls for a thoughtful redefinition of the teacher's role and professional identity. At the heart of this transformation lies didactic communication and, more specifically, the teacher's oral discourse, which can no longer be viewed merely as a means of transmitting knowledge, but rather as a powerful instrument for building relationships, meanings, and professional identities. This paper explores the way in which oral discourse contributes to the development of teachers' linguistic and cultural identity, highlighting the close connection between communication, professional competence, and the formation of professional culture. The analysis is grounded in the relevant literature and in a reflective examination of educational practice. The findings emphasize the decisive role of the teacher's discourse in shaping values, attitudes, and professional representations. We argue that a conscious and responsible use of oral discourse can support the development of a strong professional identity and become an essential reference point in both initial and continuing teacher education.

Keywords: oral discourse, linguistic identity, cultural identity, communication competence, teachers, professional identity, education.

Introducere

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, generat de schimbările sociale, culturale și educaționale, care impun o reflecție profundă asupra rolului și identității profesionale a cadrului didactic. Profesorul nu mai este privit exclusiv ca un furnizor de informații, ci ca un participant activ în formarea personalității elevului, un mediator al valorilor și un constructor

de sensuri educaționale, întrucât prin discursul său el structurează modul în care elevii interpretează lumea, cunoașterea și propria lor experiență de învățare. Această perspectivă este susținută de John Dewey, care sublinia caracterul profund existențial al educației atunci când afirma: „Educația nu este o pregătire pentru viață; educația este viața însăși” (trad. aut.) [5, p.239]. În aceeași direcție, Paulo Freire evidențiază rolul activ și creator al profesorului, considerând că „predarea nu înseamnă transfer de cunoștințe, ci crearea posibilităților pentru producerea sau construirea cunoașterii” (trad.aut.) [6, p.72], idee care accentuează funcția discursului pedagogic ca spațiu al dialogului și al construirii sensului. Dintr-o perspectivă contemporană, Etienne Wenger completează această viziune afirmând că „învățarea este, în esență, o experiență de identitate” (trad.aut) [14, p.215], perspectivă care ne permite să înțelegem discursul profesorului ca un mecanism central în formarea identității lingvistice și culturale a cadrelor didactice, precum și în dezvoltarea identitară a celor care învață. În realitatea educațională actuală, marcată de diversitate culturală, presiunea performanței și schimbarea rolurilor tradiționale ale profesorului, discursul didactic devine un indicator sensibil al profesionalismului pedagogic. În acest context, comunicarea didactică dobândește o importanță centrală, iar discursul oral al profesorului devine una dintre cele mai influente resurse ale actului educațional, prin care se realizează atât instruirea, cât și modelarea identității lingvistice și culturale a tuturor participanților la procesul de învățământ. Această problematică devine cu atât mai relevantă în contextul formării inițiale și continue a cadrelor didactice, unde discursul profesorului influențează în mod direct calitatea actului educațional și dezvoltarea profesională.

În mod natural, interesul pentru identitatea profesională a cadrelor didactice s-a intensificat în cercetările existente în domeniu, fiind abordată ca un proces dinamic, aflat într-o continuă reconstrucție, modelat de experiențele profesionale, de interacțiunea cu elevii și de contextul socio-cultural al școlii. Limbajul și practicile discursive ocupă un loc esențial în acest proces, întrucât, prin intermediul lor, profesorul își exprimă valorile și concepțiile pedagogice, își asumă și redefinește rolul profesional și construiește relații educaționale cu elevii. Din acest punct de plecare, discursul oral devine un veritabil mecanism de dezvoltare identitară.

Pornind de la aceste considerente, prezentul articol urmărește să analizeze rolul discursului oral în dezvoltarea identității lingvistice și culturale a cadrelor didactice, reliefând conexiunile dintre comunicare, competență de comunicare și procesul de formare a culturii profesionale. Demersul teoretic urmărește conturarea unui cadru de înțelegere care să susțină atât aprofundarea reflecției științifice, cât și orientarea practicii educaționale spre o valorificare conștientă și responsabilă a discursului didactic.

Identitatea lingvistică a cadrului didactic

Identitatea lingvistică reprezintă o componentă esențială a identității profesionale a cadrului didactic, fiind strâns legată de modul în care profesorul utilizează limbajul în cadrul interacțiunilor educaționale și de semnificațiile sociale și profesionale pe care le conferă acestuia. Studiile din domeniul identității profesionale subliniază faptul că identitatea profesorului se construiește și se negociază continuu prin practicile discursive desfășurate în contexte educaționale concrete, în care limbajul devine un instrument de afirmare a valorilor, convingerilor și poziționării profesionale [10; 11].

Din perspectiva relației dintre limbaj și identitate, Norton și Toohey evidențiază faptul că practicile lingvistice ale profesorului funcționează ca un mecanism central al construcției identitare, influențând modul în care acesta își definește rolul profesional și se raportează la comunitatea educațională [11, pp. 412-446]. În activitatea didactică, acest proces devine vizibil prin modul în care profesorul formulează explicațiile, oferă feedback, încurajează dialogul și gestionează interacțiunile cu elevii, fiecare act de comunicare reflectând pe lângă competența lingvistică, și sistemul de valori și cultura profesională a acestuia [8; 9].

Studiile de profil susțin că identitatea lingvistică nu este un construct static, ci un proces dinamic, aflat într-o continuă transformare sub influența experienței pedagogice, a contextului instituțional și a relațiilor construite cu elevii și colegii [8, pp. 625-655; 13, pp. 529-536]. În acest sens, discursul oral didactic devine spațiul privilegiat în care se manifestă și se consolidează identitatea lingvistică a

profesorului, contribuind la conturarea unei imagini profesionale coerente și credibile în cadrul comunității educaționale.

În contextul prezentei cercetări, identitatea lingvistică este abordată ca o dimensiune constitutivă a identității profesionale, exprimată și dezvoltată prin discursul oral din clasă care influențează atât eficiența actului educațional, cât și calitatea relației pedagogice. Prin urmare, identitatea lingvistică nu poate fi separată de competența comunicare și de cultura profesională a cadrului didactic, ci trebuie înțeleasă ca un factor determinant al dezvoltării profesionale continue și al profesionalismului pedagogic [3; 4].

Identitatea culturală și dimensiunea profesională

Identitatea culturală constituie o dimensiune fundamentală a identității profesionale a cadrului didactic, întrucât prin intermediul acesteia profesorul își definește apartenența la un sistem de valori, norme și semnificații care structurează practica educațională. Cercetările de domeniu evidențiază faptul că identitatea culturală nu este un dat fix, ci un proces de construcție continuă, influențat de experiențele personale, de contextul sociocultural și de interacțiunile educaționale cotidiene [4; 12; 13]. În activitatea didactică, această dimensiune se reflectă în modul în care profesorul selectează conținuturile, interpretează situațiile pedagogice și gestionează relațiile cu elevii, colegii și comunitatea școlară.

Din cele mai recente surse teoretice asupra identității profesionale, se evidențiază că dezvoltarea identității culturale a profesorului este strâns legată de procesul de profesionalizare și de asumarea rolului educațional în contexte sociale și instituționale diverse [7; 8]. În acest sens, identitatea culturală devine un reper esențial pentru orientarea comportamentului pedagogic, influențând stilul de predare, modalitățile de comunicare și strategiile de relaționare utilizate în procesul instructiv-educativ. În practica educațională, rolul profesorului se conturează prin asumarea responsabilității de a orienta, interpreta și valorifica experiențele de învățare ale elevilor, în acord cu valorile și reperele culturale ale comunității educaționale.

Din perspectiva discursului didactic, identitatea culturală se manifestă prin limbajul utilizat, prin atitudinile exprimate și prin modul în care sunt integrate experiențele culturale în actul de predare-învățare-evaluare. Astfel, discursul oral al profesorului devine un spațiu de articulare a identității culturale și profesionale, în care se reflectă atât dimensiunea personală, cât și cea instituțională a profesiei didactice. Această relație strânsă dintre identitate culturală, discurs și profesionalism pedagogic confirmă faptul că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice se construiește prin formarea și consolidarea unei identități culturale solide, adaptate realităților educaționale actuale [3; 7].

Discursul oral didactic și competența de comunicare

Discursul oral didactic reprezintă una dintre principalele forme de manifestare a competenței de comunicare a cadrului didactic constituind un instrument central al procesului instructiv-educativ. Prin intermediul discursului, profesorul structurează conținuturile, orientează procesul de învățare și creează cadrul necesar pentru interacțiunea pedagogică eficientă. Conform studiilor din domeniu, discursul didactic nu se limitează la transmiterea informațiilor, ci îndeplinește funcții formative, organizatorice și axiologice, influențând semnificativ climatul educațional și calitatea relației profesor-elev [2].

Competența de comunicare a cadrului didactic se construiește prin integrarea dimensiunilor lingvistice psihopedagogice și socio-culturale, fiind esențială pentru realizarea unui demers educațional eficient. Aceasta este direcția subliniată și de Ludmila C., care evidențiază faptul că dezvoltarea competenței de comunicare presupune capacitatea profesorului de a adapta mesajul didactic la particularitățile elevilor, de a susține dialogul educațional și de a stimula participarea activă în procesul de învățare [3]. Astfel, discursul oral devine cadrul prin care competența de comunicare se manifestă concret în practica pedagogică.

În activitatea didactică, relația dintre discursul oral și competența de comunicare se reflectă în modul în care profesorul formulează explicațiile, gestionează întrebările, oferă feedback și valorifică situațiile de interacțiune educațională. Studiile asupra comunicării educaționale evidențiază faptul că

eficiența procesului de predare-învățare-evaluare este strâns legată de calitatea discursului didactic și de nivelul competenței de comunicare a profesorului [3; 7]. Prin urmare, discursul oral se afirmă ca o dimensiune fundamentală a practicii educaționale, având un impact direct asupra dezvoltării profesionale a cadrului didactic și asupra modului în care acesta își construiește identitatea și cultura pedagogică.

Din unghiul de vedere al acestei cercetări, discursul oral este abordat ca un mecanism integrator al identității profesionale, în care dimensiunea lingvistică și cea culturală se intersectează și se influențează reciproc în practica educațională.

Sinteză teoretică și poziționarea cercetării

Analiza conceptelor de identitate lingvistică, identitate culturală, discurs oral didactic și competență de comunicare modelează un context teoretic coerent, care permite înțelegerea discursului profesorului ca mecanism central în dezvoltarea identității profesionale.

Interdependența dintre aceste dimensiuni evidențiază faptul că practica educațională nu poate fi separată de procesele de comunicare prin care profesorul își construiește, exprimă și negociază rolul profesional în raport cu elevii, colegii și contextul instituțional.

Din acest punct de vedere, cercetarea de față se poziționează la intersecția dintre studiile asupra identității profesionale și cele asupra comunicării educaționale, asumând o abordare integrativă, care valorifică atât contribuțiile teoretice existente cât și nevoia de clarificare a modului în care discursul oral susține dezvoltarea identității lingvistice și culturale a cadrelor didactice. Alegerea acestei direcții este motivată de realitățile actuale ale sistemului educațional, în care profesorul se confruntă cu cerințe profesionale tot mai complexe și cu necesitatea adaptării continue la schimbările socio-culturale și instituționale.

Din această optică, discursul oral este abordat ca spațiu de manifestare a experienței profesionale și de construire a sensurilor educaționale, prin care se conturează identitatea profesorului și se modelează cultura pedagogică. Această poziționare teoretică permite o analiză mai profundă a identității profesionale în contextul educațional actual, marcat de transformări rapide și de nevoia unei adaptări continue a cadrului didactic, și susține formularea unor implicații relevante pentru practica educațională, precum și pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

Discuții și implicații

Analiza teoretică realizată evidențiază faptul că discursul oral al profesorului influențează în mod profund configurarea identității lingvistice și culturale a cadrelor didactice și calitatea procesului educațional. În practica școlară actuală, discursul profesorului acționează ca un reper simbolic în viața clasei, orientând nu numai activitățile de învățare, ci și climatul emoțional, precum și modul în care elevii se raportează la școală, la învățare și la propria lor identitate educațională, contribuind la formarea unei culturi a relațiilor pedagogice, bazate pe încredere, sens și apartenență.

Implicațiile acestei perspective pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice sunt semnificative. Programele de formare ar trebui să acorde o atenție sporită dezvoltării competenței de comunicare, nu doar din punct de vedere tehnic sau metodologic, ci și dintr-o perspectivă reflexivă, care să sprijine profesorii în conștientizarea impactului pe care propriul discurs îl are asupra dezvoltării profesionale și asupra relațiilor educaționale. O asemenea abordare poate susține formarea unor practici pedagogice mai coerente, mai sensibile la context și mai adaptate realităților educaționale contemporane.

În același timp, tema abordată prezintă o relevanță deosebită pentru cercetarea pedagogică contemporană, întrucât răspunde unor nevoi actuale ale sistemului educațional, marcat de schimbări rapide, de diversitate culturală și de presiunea adaptării continue a profesiei didactice. Cercetările recente asupra formării profesorilor confirmă faptul că discursul și practicile discursive joacă un rol central în procesul de construire și reconstrucție a identității profesionale, evidențiind legătura directă dintre experiențele de comunicare, reflecția pedagogică și dezvoltarea profesională.

Această relevanță capătă un plus de semnificație în contextul actual al digitalizării accelerate a educației, în care utilizarea tot mai frecventă a tehnologiilor informației și comunicării nu se limitează la dezvoltarea competențelor digitale, ci reconfigurează în mod substanțial formele și dinamica

comunicării educaționale. Studiile recente subliniază faptul că pe lângă influența pe care o are asupra eficientizării procesului de predare-învățare-evaluare, tehnologia influențează și modul în care este percepută și trăită interacțiunea profesor-elev accentuând dimensiunea relațională a comunicării pedagogice. Într-un asemenea cadru, marcat de medierea comunicării prin ecrane și platforme digitale, literatura de specialitate semnalează existența unor perspective diferite asupra modului în care utilizarea TIC influențează comunicarea didactică. Analizele teoretice și studiile calitative indică faptul că tehnologia este interpretată și valorizată diferit de actorii educaționali, în funcție de rolurile, experiențele și așteptările acestora față de procesul educațional. În această linie de idei, se conturează ideea că interacțiunea orală tradițională nu este înlocuită automat de comunicarea digitală, ci este filtrată, reinterpretată și negociată în cadrul relației pedagogice, în funcție de contextul educațional și de dinamica relației profesor-elev [1].

Din acest punct de vedere, considerăm că discursul oral al profesorului își păstrează un rol esențial, nu doar ca instrument de transmitere a conținuturilor curriculare, ci în mod deosebit ca suport al dimensiunii umane a procesului didactic, al construirii sensului și al calității relației profesor-elev. Mediile digitale pot oferi instrumente noi și oportunități de comunicare, însă nu garantează, prin ele însele, relații pedagogice calitative; eficiența acestora rămâne dependentă de modul în care profesorul integrează tehnologia în demersul didactic și de reacția elevilor față de medierea digitală.

Tocmai în condițiile intensificării utilizării TIC, discursul oral poate funcționa ca element de echilibru și de continuitate susținând implicarea, încrederea și dezvoltarea identitară în contexte educaționale tot mai complexe. Astfel, revalorizarea discursului oral al profesorului apare ca o necesitate pedagogică, menită să conserve autenticitatea relației educaționale și să contrabalanseze tendințele de impersonalizare generate de comunicarea mediată.

Întrucât prezentul demers are un caracter preponderent teoretic, bazat pe analiza literaturii de specialitate, în mod indirect, se conturează implicațiile aplicative, pornind de la condițiile psihopedagogice și socioculturale din contexte educaționale concrete.

Prin urmare, investigarea discursului oral, ca mecanism al dezvoltării identității lingvistice și culturale, oferă un cadru teoretic și analitic viabil pentru aprofundarea înțelegerii proceselor identitare din educație și pentru fundamentarea unor direcții de intervenție pedagogică orientate spre dezvoltarea profesională durabilă a cadrelor didactice.

Concluzii

Analiza acestui demers a scos în evidență rolul central al discursului oral în dezvoltarea identității lingvistice și culturale a cadrelor didactice, precum și influența sa asupra formării culturii pedagogice și a relațiilor educaționale. Din perspectiva teoretică abordată, discursul profesorului se conturează ca un mecanism fundamental al practicii educaționale, prin care se construiesc sensurile învățării, se modelează identitatea profesională și se structurează climatul educațional al clasei.

În același timp, reflecțiile critice din literatura contemporană asupra practicii școlare atrag atenția asupra riscului ca discursul didactic să alunece spre formalism și mimare profesională, atunci când este desprins de sens, relație autentică și responsabilitate pedagogică. Unele reprezentări literare ale școlii surprind tocmai această ruptură dintre aparența discursivă a profesionalismului și trăirea reală a actului educațional, în care limbajul profesorului poate deveni un ritual gol, lipsit de substanță formativă. Această perspectivă întărește ideea că dezvoltarea identității profesionale nu poate fi susținută printr-un discurs artificial sau ostentativ, ci printr-o comunicare vie, reflexivă și asumată, capabilă să păstreze legătura cu sensurile profunde ale educației și cu nevoile reale ale elevilor.

Prin acest demers, articolul a urmărit evidențierea discursului oral ca dimensiune esențială a identității profesionale a cadrului didactic și conturarea unui cadru teoretic integrator, care leagă identitatea lingvistică, identitatea culturală și competența de comunicare într-o perspectivă unitară asupra formării profesionale. Abordarea propusă deschide un cadru de reflecție asupra modului în care discursul profesorului poate fi înțeles și valorificat în dezvoltarea profesională și în practica educațională contemporană.

Direcțiile viitoare de cercetare pot viza investigarea empirică a discursului profesorilor în contexte educaționale concrete, analiza relației dintre stilurile discursive și dezvoltarea identității



profesionale, precum și explorarea modului în care formarea cadrelor didactice poate integra în mod sistematic dimensiunea discursivă a profesiei. Astfel de demersuri pot contribui la aprofundarea înțelegerii proceselor identitare din educație și la fundamentarea unor modele de intervenție pedagogică orientate spre dezvoltarea profesională durabilă. În acest sens, discursul profesorului rămâne una dintre cele mai subtile, dar și cele mai puternice forme de responsabilitate pedagogică, prin care educația își păstrează sensul uman și formativ.

Bibliografie:

1. Akyürek, A. Impact of using technology on teacher-student communication/interaction: Improve students learning. *World Journal of Education*, 2019, vol. 9, nr. 4.
2. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraș-Postică, V. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: PRO DIDACTICA, 2018.
3. Ciobanu, L. Dezvoltarea competenței de comunicare și dialog didactic. Teză de doctorat. Chișinău: Universitatea Pedagogică, 2025.
4. Comedant, T., Mitriuc, A. Identitate culturală: delimitări conceptuale. *Revista AMTAP*, 2021.
5. Dewey, J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.
6. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970.
7. Globu, N. Formarea culturii profesionale a învățătorului. *Revista științifică "Artă și educație artistică"*, 2015. Disponibil: online:
http://www.cnaa.md/files/theses/2015/22344/nelea_globu_abstract.pdf
8. Gorea, S. Semnificația comunicării profesionale în educație. Chișinău: Institutul Bibliologic Național (IBN), 2024. Disponibil online (IDSİ):
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/116-125_10.pdf
9. Ivanova, I., Skara-Micăne, R. Development of professional identity during teachers' practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232.
10. Kayi-Aydar, H. *Language Teacher Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
11. Norton, B., Toohey, K. Identity, language learning and social change. *Language Teaching*, 2011, vol. 44, nr. 4.
12. Popoveniuc, A.-N. Discurs didactic și creativitate lingvistică. *Meridian Critic*, 2020, vol. 34, nr.1.
13. Solari, M., Marín Ortega, E. M. Teachers' professional identity construction: a sociocultural approach to its definition and research. *Journal of Constructivist Psychology*, 2020, vol. 35, nr. 2.
14. Wenger, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



CZU: 378.046.4:37.02

DEZVOLTAREA STRATEGICĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN FUNCȚIE DE SCOPUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE EUROPENE

Lefter Adriana Silvica,

profesor învățământ primar,

Școala Gimnazială „Elena Doamna”, Tecuci,

jud. Galați, Romania

doctorand,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: leftersed@gmail.com

orcid id: 0009-0002-4202-1304

Abstract. European educational projects represent a relevant instrument for the professional development of teachers; however, their impact is often analyzed predominantly from the perspective of participation and immediate outcomes, rather than from the perspective of strategic development aligned with project objectives. This paper aims to examine the extent to which the objectives of European educational projects contribute to the development of teachers' strategic competence.

The study adopts a quantitative research design and is based on the administration of a self-assessment questionnaire using Likert-scale items, addressed to teachers involved in European educational projects. Data analysis focuses both on the level of strategic competence across its dimensions and on the relationship between project objectives and the transfer of strategic competences into current educational practice and at the institutional level.

The results indicate a high level of strategic competence, with higher values recorded for the axiological and reflexive-transformative dimensions, highlighting the role of European projects in fostering critical reflection and the internalization of professional values. The conclusions emphasize the need to conceptualize European educational projects not merely as participation opportunities, but as strategic mechanisms for professional development, with direct implications for policies related to teachers' continuous professional training.

Keywords: strategic development, educational projects, transversal competence, strategic competence, professional development, project objectives, professional values.

Introducere

Proiectele educaționale europene sunt un catalizator al bunelor practici în educație, oferind oportunități unice de explorare a noilor dimensiuni ale educației, oferind astfel prilejul atât elevilor cât și cadrelor didactice să abordeze metode noi, originale, cu scopul de a integra noțiuni noi, ieșind din spațiul clasic al sălii de clasă și observând fenomenele naturale, frumusețea etosului național din diverse colțuri ale spațiului european. Proiectele educaționale europene sunt recunoscute ca fiind oportunități relevante de formare profesională pentru cadrele didactice. Cu toate acestea evaluarea impactului acestora este deseori limitată la analiza indicatorilor privind participarea și rezultatele imediate, ceea ce conduce la o subevaluare a rolului scopurilor proiectelor în dezvoltarea strategică a cadrelor didactice și în transferul competențelor dobândite în practica educațională curentă.

Contextul actual din sistemul educațional caracterizat printr-o multitudine de schimbări sociale, tehnologice crește și schimbă rolul cadrului didactic într-un actor strategic capabil să contribuie activ la definirea, orientarea și evaluarea proceselor educaționale. Astfel cadrul didactic își dezvoltă competența strategică și implicit se dezvoltă strategic, adică participă direct la procesul de transformare, devenind ei înșiși supuși schimbării.

În acest context este necesară o analiză orientată spre corelarea scopurilor proiectelor educaționale europene cu dezvoltarea competenței strategice a cadrelor didactice.

Proiectele educaționale europene ca mecanisme de dezvoltare strategică

Începând cu anul 1996 în România au fost lansate trei programe europene dedicate învățământului universitar dar și educației școlare având ca prioritate învățarea pe tot parcursul vieții și consolidarea contribuției adusă de educație la formarea profesională, cum ar fi Socrates(Erasmus, Comenius, Grundtvig) Leonardo da Vinci și Tineret pentru Europa. Ulterior, un program de mare amploare în România, Erasmus+, și-a propus să contribuie la dezvoltarea competențelor și angajabilității prin oferirea unor oportunități de educație, formare și activități de tineret sau sport. Programul european Erasmus s-a dezvoltat constant, astfel în perioada 2021-2027 urmărește dezvoltarea educațională, personală și profesională a persoanelor care își desfășoară activitatea în domeniile educație, formare, tineret și sport, cu un buget de 26 de miliarde de Euro, aproape dublu față de perioada precedentă. Programul de finanțare Erasmus pentru perioada 2021-2027 pune un accent puternic pe incluziunea socială, pe tranziția verde și cea digitală, precum și pe promovarea participării tinerilor la viața democratică.

Proiectele educaționale europene reprezintă contextul favorabil dezvoltării de competențelor cheie și competențelor transversale atât pentru elevi cât și pentru cadrele didactice. Competențele transversale, cunoscute și sub denumirea de competențe de angajare sau competențe ale secolului XXI, au devenit un subiect de mare interes în ultimii ani.

Competența strategică și dezvoltarea strategică a cadrelor didactice

Competențele transversale sunt piatra de temelie pentru profesorul modern ca metode de predare și, prin urmare, cele mai importante abilități pedagogice din prezent, care sunt semnificativ diferite de abilitățile care erau relevante până de curând. Cunoașterea este încă importantă, dar profesorii moderni trebuie să aibă și competențe universale pentru a reuși în activitățile lor profesionale. [5]

Considerată o competență transversală, *competența strategică* reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi și atitudini necesare pentru împlinirea personală și profesională. [7]

Esența competenței strategice este dată de efortul depus de individ pentru a face o schimbare, de a identifica strategii de dezvoltare și acțiune. Competența strategică vizează capacitatea *de a proiecta* pornind de la anumite obiective, *de acționa* individual sau în grup pentru a le implementa, utilizând resurse pentru *a ajunge* la rezultatele vizate și are rolul unui mecanism adecvat dacă și celelalte competențe există și sunt viabile deoarece fiecare dintre ele are importanță diferită în formarea unui individ. În domeniul educației, competența strategică a cadrelor didactice se referă la ansamblul de cunoștințe, abilități, atitudini și valori care permit profesorilor să analizeze contextul educațional, să anticipeze schimbările, să coreleze obiectivele educaționale cu resursele disponibile și să adopte decizii fundamentate, orientate spre dezvoltare și sustenabilitate instituțională.

Studiind literatura de specialitate competența strategică este abordată ca un construct multidimensional, care este structurat pe patru dimensiuni:

- *Dimensiunea cognitivă* care are în vedere capacitatea cadrului didactic de a analiza strategic întreg contextul educațional care are în vedere obiectivele instituției, nevoile elevilor, politicile educaționale și caracteristicile proiectelor educaționale. Acest lucru este posibil atunci când cadrul didactic are o *viziune strategică* clară și gândire strategică dezvoltată. În ceea ce privește *viziunea strategică*, aceasta la baza conceperii unui proces instructiv educativ și o practică pedagogică aliniate cu obiectivele și valorile comune ale Uniunii Europene. *Gândirea strategică*, fiind un cumul de modele de gândire, este esențială în educație deoarece se adaptează la schimbările rapide din societate, tehnologie și cerințele pieței muncii, permite planificarea pe termen lung, anticipând provocările viitoare și stabilind obiective clare, sprijină inovarea educațională, integrând metode noi de predare, tehnologii moderne și colaborări internaționale.

- *Dimensiunea acțională* are în vedere capacitatea cadrului didactic de a transpune intențiile

strategice în acțiuni concrete, prin planificarea, implementarea și gestionarea eficientă a activităților educaționale. În ceea ce privește proiectele europene, dimensiunea acțională a competenței strategice este caracterizată prin abilitatea cadrelor didactice de a implementa activități inovative și de a gestiona resursele proiectului.

- O latură foarte importantă a competenței strategice o reprezintă *dimensiunea reflexiv-transformativă* care vizează capacitatea cadrului didactic de a reflecta critic asupra propriei practici profesionale și de a se implica motivat în aceste activități care generează schimbări conștiente și durabile în comportamentele și strategiile educaționale. Proiectele educaționale europene favorizează această dimensiune prin expunerea la contexte educaționale diverse, colaborare internațională și schimb de bune practici.

- Pentru a completa structural cele trei dimensiuni ale competenței strategice este important să menționăm și *dimensiunea axiologică* care vizează sistemul de valori profesionale care orientează acțiunea strategică a cadrului didactic, precum responsabilitatea educațională, colaborarea, inovarea, echitatea și angajamentul față de dezvoltarea instituțională.

Metodologia cercetării

În cercetare s-a utilizat metoda anchetei, iar ca instrument de lucru chestionarul ca metodă cantitativă de colectare a datelor, adecvată investigării percepțiilor cadrelor didactice privind dezvoltarea competenței strategice în contextul proiectelor educaționale europene, ținând cont de cele patru dimensiuni.

Scopul și ipoteza cercetării

Scopul cercetării îl constituie analiza modului în care scopurile proiectelor educaționale europene contribuie la dezvoltarea competenței strategice a cadrelor didactice, analizată pe baza dimensiunii cognitive, acționale, reflexiv-transformative și axiologice, precum și a transferului acesteia în practica educațională curentă și la nivel instituțional.

Caracteristici ale eșantionului:

În acest studiu au fost incluse 31 de cadre didactice din România, cu experiență în implementarea proiectelor educaționale europene. Majoritatea respondenților (93,5%) predau în școli din mediul urban, iar 6,5% în mediul rural. Vechimea în învățământ variază, 12,9% au până la 10 ani vechime, 29,4% între 10 și 20 de ani, 29% între 20 și 30 de ani și 38,7 % peste 30 de ani vechime. În ceea ce privește nivelul de învățământ 6,5% predau la nivel preșcolar, 41,9 predau la nivel primar, 45,2% la nivel gimnazial și 6,5% la nivel liceal. Toți participanții au experiență în implementarea de proiecte educaționale europene dintre care 33,3% în mică măsură și 66,7% sunt cu experiență.

Procedura

Chestionarele au fost aplicate online, utilizând platforma Google Forms. Această metodă a fost aleasă pentru a facilita accesul participanților din diverse regiuni și pentru a asigura o administrare eficientă a instrumentului de cercetare. Pe tot parcursul procesului, s-a respectat principiul anonimatului participanților, oferindu-le acestora siguranța confidențialității datelor furnizate.

Procesul de elaborare a chestionarului

Chestionarul a fost creat cu scopul de a colectate informații și de a analiza relația dintre scopurile proiectelor educaționale europene și dezvoltarea competenței strategice a cadrelor didactice. În procesul de elaborare a chestionarului am urmărit cele trei etape principale: am studiat literatura de specialitate despre proiectele educaționale și despre competența strategică, am conceput întrebărilor într-o manieră clară și relevantă folosind scala Likert, am testat chestionarului și am realizat ajustările necesare.

Rezultate obținute și interpretarea lor

Datele au fost analizate utilizând metode de statistică descriptivă și corelațională. Au fost calculate mediile (M) și deviațiile standard (SD) pentru fiecare dimensiune a competenței strategice.. În cadrul prezentului studiu au fost utilizate instrumente de statistică descriptivă și inferențială de bază, adecvate tipului de date colectate și dimensiunii eșantionului (N = 31). Prelucrarea statistică a datelor a fost realizată cu ajutorul programului de analiză statistică SPSS.

Dintre cadrele didactice implicate în acest demers investigativ 83,9% consideră că participarea în proiecte educaționale europene a avut impact asupra dezvoltării profesionale.

Evaluati fiecare afirmație în funcție de experiența dumneavoastră profesională, utilizând scala de evaluare de mai jos. :

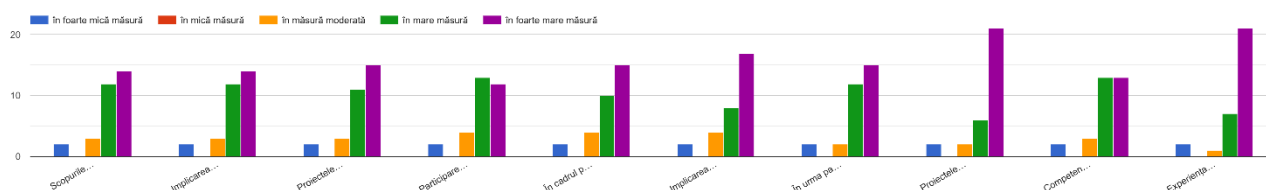


Figura 1. Percepția profesorilor privind autoevaluarea nivelului competenței strategice

Analiza cantitativă a datelor obținute prin aplicarea chestionarului de autoevaluare a competenței strategice, așa cum apare în figura 1, evidențiază un nivel ridicat de percepție pozitivă asupra impactului proiectelor educaționale europene asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice investigate (N = 31). Scorurile medii obținute pentru itemii analizați se situează între $M = 4,07$ și $M = 4,47$, pe o scală Likert cu cinci trepte, indicând o evaluare predominant favorabilă a experienței de participare la proiecte europene. Analiza corelațiilor dintre itemii chestionarului și analiza statistică este prezentată în tabelul 1.

Tabel 1. Nivelul competenței strategice a cadrelor didactice în contextul proiectelor educaționale europene

Dimensiunea competenței strategice	Itemi	Media (M)	Deviația standard (SD)	Dimensiunea competenței strategice
Dimensiunea cognitivă	1–3	4,18	0,98	Dimensiunea cognitivă
Dimensiunea acțională	4–5	4,12	1,01	Dimensiunea acțională
Dimensiunea reflexiv-transformativă	6–7	4,23	0,92	Dimensiunea reflexiv-transformativă
Dimensiunea axiologică	8	4,43	0,85	Dimensiunea axiologică
Transferul competenței strategice	9–10	4,30	0,89	Transferul competenței strategice

Rezultatele aferente *dimensiunii cognitive* relevă faptul că respondenții percep proiectele educaționale europene ca fiind semnificativ corelate cu nevoile lor de dezvoltare profesională ($M = 4,17$, $SD \approx 1,08$) și cu dezvoltarea capacității de analiză strategică a nevoilor instituționale ($M = 4,17$). De asemenea, itemul referitor la înțelegerea rolului obiectivelor strategice în planificarea activităților educaționale a înregistrat un scor mediu ridicat ($M = 4,20$), sugerând că participarea la proiecte europene facilitează o raportare mai conștientă și structurată la dimensiunea strategică a activității didactice. Aceste rezultate susțin ideea conform căreia proiectele educaționale europene funcționează ca medii autentice de învățare strategică, contribuind la dezvoltarea gândirii analitice și anticipative a cadrelor didactice.

În ceea ce privește *dimensiunea acțională*, respondenții au evaluat pozitiv impactul proiectelor asupra capacității de planificare și implementare strategică a activităților educaționale ($M = 4,07$), precum și asupra dezvoltării abilităților de luare a deciziilor strategice în contexte educaționale complexe ($M = 4,17$). Aceste valori indică faptul că experiența de participare la proiecte europene se reflectă în capacitatea de operaționalizare a strategiilor educaționale în practică.

La nivelul *dimensiunii reflexiv-transformative* este evident faptul că profesorii acordă importanță reflecției critice asupra practicii didactice și manageriale ($M = 4,23$) și modificarea conștientă a strategiilor profesionale ($M = 4,23$) indică un impact semnificativ al proiectelor educaționale europene asupra proceselor de învățare profundă și transformare profesională. Acest rezultat confirmă rolul proiectelor europene ca spații de reflecție, dialog profesional și reconstrucție identitară.

Dimensiunea axiologică a competenței strategice a înregistrat unele dintre cele mai ridicate valori medii ($M = 4,43$), evidențiind consolidarea valorilor profesionale legate de colaborare, inovare și responsabilitate educațională. Acest rezultat sugerează că proiectele educaționale europene contribuie nu doar la dezvoltarea competențelor funcționale, ci și la internalizarea unor repere valorice care orientează acțiunea strategică a cadrelor didactice pe termen lung.

În ceea ce privește transferul competenței strategice, respondenții au apreciat aplicabilitatea competențelor dobândite în activitatea educațională curentă ($M = 4,13$), precum și contribuția acestora la dezvoltarea capacității strategice a instituției ($M = 4,47$). Aceste rezultate indică un potențial ridicat de sustenabilitate instituțională a efectelor proiectelor educaționale europene, în măsura în care experiențele individuale sunt valorificate la nivel organizațional.

Concluzii

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului confirmă abordările contemporane care conceptualizează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice ca un proces complex, strategic și reflexiv, desfășurat în contexte autentice de învățare. Învățarea profesională, se dovedește prin această cercetare, că are loc atunci când profesorii sunt implicați în situații care solicită reflecție critică, dialog profesional și reconstrucție a sensului practicii educaționale. [4]

În acord cu documentele OECD, [6] rezultatele indică faptul că proiectele educaționale europene pot funcționa ca mecanisme eficiente de dezvoltare a competențelor strategice necesare cadrelor didactice pentru a face față schimbărilor sistemice și complexității crescânde a mediului educațional. Dimensiunea cognitivă și cea acțională confirmă rolul proiectelor în dezvoltarea capacității de analiză, planificare și decizie, aspecte esențiale ale leadershipului educațional distribuit.[2]

Este evident faptul că profesorii acordă mare importanța valorilor profesionale în orientarea acțiunii strategice și în asigurarea sustenabilității schimbărilor educaționale, de aceea proiectele educaționale europene contribuie la formarea unei identități profesionale orientate spre colaborare, inovare și responsabilitate, în concordanță cu viziunea educației ca practică etică și socială. [1]

În ansamblu, rezultatele susțin ideea că impactul proiectelor educaționale europene nu trebuie evaluat exclusiv prin indicatori de participare, ci prin capacitatea acestora de a genera dezvoltare strategică, reflexivă și axiologică, cu efecte transferabile în practica educațională și la nivel instituțional.

Bibliografie:

1. Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement*. [online] [citat 30.01.2026] https://www.researchgate.net/publication/41529875_Good_Education_in_an_Age_of_Measurement_On_the_Need_to_Reconnect_with_the_Question_of_Purpose_in_Education
2. Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. [online] [citat 30.01.2026] <https://ro.scribd.com/document/962013549/The-New-Meaning-of-Educational-Change-3rd-Edition-Michael-Fullan-ebook-OCR-enabled-pdf>
3. Ghidul Erasmus 2025. [online] [citat 29.01.2026] https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-02/erasmus-programme-guide-v2.2025_ro.pdf
4. Mezirow, J. *Transformative learning. New Directions for Adult and Continuing Education*, [online] [citat 29.01.2026] https://www.researchgate.net/publication/325117850_Mezirow_and_the_theory_of_transformative_learning

5. Nataliia Tkachenko, N., Kovalchuk, V., Wenjing Y. *21st century teacher's transversal competencies: theoretical analysis* în *Society Integration Education*, <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7169> . [online] [citat 30.01.2026]
https://www.researchgate.net/publication/372092592_21ST_CENTURY_TEACHER'S_TRANSVERSAL_COMPETENCIES_THEORETICAL_ANALYSIS/link/64b536098de7ed28baa479ea/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6Ii9kaXJlY3QiLCJwYWdlIjoicHVibGljYXRpb24ifX0
6. OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. . [online] [citat 30.01.2026]
<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
7. Rey, B. *Les compétences transversales en question*, [online] [citat 29.01.2026]
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_3006_t1_0191_0000_1 pp. 191-192, 1997.

УДК 373.1

DIGITALIZATION OF MODERN EDUCATION AS A MANIFESTATION OF GLOBALIZATION

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 процесс цифровизации современного образования в условиях глобализации в контексте масштабного внедрения технологий, так называемого, «искусственного интеллекта», предлагающих новые возможности для персонализации и повышения эффективности образовательного процесса. Особое внимание уделяется той актуальной и, нередко, замалчиваемой проблеме, что наряду со значительным количеством позитивных оценок, связанных с использованием технологий «искусственного интеллекта» в системе современного высшего образования, имеются вполне обоснованные и реальные угрозы, вызовы и риски, требующие более внимательного отношения к процессу цифровизации образовательной среды с учётом глобализации.

Ключевые слова: цифровизация, образование, глобализация, цифровые образовательные технологии, качество подготовки, высшая школа, технологии «искусственного интеллекта».

According to a number of researchers, generative intelligence actively contributes to research and innovation in the university education system by generating interesting topics and providing access to information resources. Additionally, digital high-tech systems ensure one of the principles of modern education, which is its accessibility to various categories of citizens, which is highly socially significant.

In recent years, the technology of so-called «artificial intelligence» has become a key factor in the digital transformation of the educational process, offering new opportunities for personalization and improving the efficiency of learning. In the near future, the technology of «artificial intelligence» has the potential to significantly alter the educational landscape. One of its applications in the field of education is the creation of educational platforms that adapt to the individual needs of each student [5; 6].

Russia invests billions of rubles annually in the development of digital technologies as part of its digital transformation, including the development of artificial intelligence technologies. The business sector, government sector, and education sector are actively developing. The objectives of developing artificial intelligence technologies in Russia are aimed at ensuring national interests,

scientific and technological development, and the development of strategic projects. Among the main objectives are stimulating scientific research [4], developing human resources, and developing and implementing domestic solutions [15]. Special research centers have been established in educational and scientific institutions. Universities are opening programs to study artificial intelligence technologies. The National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the period up to 2030 was approved by the Decree of the President of the Russian Federation «On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation» [3].

For the modern system of domestic education, it is very important to differentiate those areas and fields of application where «artificial intelligence» technologies can be used without harming the development of cognitive abilities and the level of intelligence of students [11; 12]. For example, «artificial intelligence» technologies have proven to be very effective in the study of foreign languages, providing a good level of error detection in the student's speech and automatically evaluating their performance in the classroom, which generally facilitates the teacher's work [1]. In addition, generative intelligence can improve the conversational practice of students through voice chatbots or virtual assistants.

In this context, it is important to understand not only the skills and potential of modern AI technologies, but also the hidden threats, challenges, and risks [7; 10, etc.]. Today, «artificial intelligence» technologies are capable of composing poetry, beating people at chess, drawing pictures, creating presentations, and allowing you to transform photos by translating them into different angles. However, in parallel with this, data about users is being collected, biometric identification systems such as facial recognition, voice recognition, and fingerprint recognition are being implemented, biometric passports are being introduced.

Along with the significant number of positive aspects associated with the introduction of artificial intelligence technologies into the modern higher education system, there are certain risks, challenges, and threats that require a more attentive approach, primarily from the university's faculty, to the process of implementing digital educational technologies, which implies a high level of competence, digital literacy, and digital culture.

The authors of a number of studies identify such negative aspects as the loss of a person's sociality and the emergence of dependence on virtual interaction [2; 8; 13, etc.], which in turn leads to psychological problems that cause personality development deformities and, often, personality destruction. A decrease in cognitive abilities, the level of mental activity, and a deterioration in memory and attention are the natural consequences of the systematic and excessive use of «artificial intelligence» technologies by students, to the detriment of the development of their own intelligence [1; 14, etc.]. All of this, taken together, creates a very cautious attitude towards the digital reality that permeates many aspects of modern life in a globalized world.

In the context of the digital transformation taking place in the modern world, the importance of the quality of higher education students' training has increased significantly, and it is considered a strategic priority for the development of education [9]. Given the widespread introduction of so-called «artificial intelligence» technologies into the educational process, it is important to take a sober and rational approach to assessing both the undeniable advantages and real benefits, as well as the equally real risks, threats, and challenges.

Human intelligence has been shaped by millions of years of evolution, during which basic values and aspirations related to survival and interaction have developed. The creation of an artificial superintelligence that surpasses human cognitive abilities, but without incorporating «human» values into its algorithms, will act based on its inherent goals, which may be alien or even hostile to humanity. In this scenario, artificial intelligence may pose an existential threat rather than a source of progress. Recently, there has been growing concern about the potential dangers posed by the development of artificial intelligence technologies for individuals and humanity as a whole. These concerns are not unfounded and affect both short-term and long-term prospects in the context of globalization and related processes.



Bibliography:

1. Antonova, N. A. Application of Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages in the Higher Education System / N. A. Antonova // *Humanities and Education*. – 2025. – Vol. 16. – No. 1. – Pp. 8-15.
2. 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 // *2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020)* // Atlantis press SARL / *Advances in Economics, Business and Management Research*. – 2020. – vol. 156. – Pp. 159-162.
3. Decree of the President of the Russian Federation dated 10.10.2019 No. 490 «On the development of artificial intelligence in the Russian Federation» // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (date of request: 11/17/2025).
4. Evdokimova, A. I. Integration of University Research with the Formation of Students' Professional Competencies / A. I. Evdokimova, A. V. Morozov // *Social Pedagogy in Russia*. – 2022. – No. 1. – Pp. 35-41.
5. Evenko, S. L. Military psychology and artificial intelligence: state and prospects of development / S. L. Evenko, A. V. Bulgakov, A. V. Morozov, A. Ya. Antsupov // *Military Academic Journal*. – 2025. – No. 1. – Pp. 104-114.
6. Ivanchenko, I. S. Assessment of the prospects for the use of artificial intelligence in the higher education system / I. S. Ivanchenko // *Science for Education Today*. – 2023. – Vol. 13. – No. 4. – Pp. 170-194.
7. Kapterev, A. I. Challenges of Generative Artificial Intelligence for the Higher Education System / A. I. Kapterev // *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education*. – 2023. – Vol. 20. – No. 3. – Pp. 255-264.
8. Matveeva, I. P. Artificial Intelligence Technologies: Prospects for Development and Socio-Psychological Threats / I. P. Matveeva, A. V. Morozov, E. Yu. Nebrodovskaya-Mazur // *Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research*. – 2025. – No. 3 (19). – Pp. 58-64.
9. Morozov, A. V. Modern Education through the Prism of Artificial Intelligence Technologies / A. V. Morozov // *Human Capital*. – 2025. – No. 12 (204). – Pp. 124-130.
10. Morozov, A. V. On the benefits and harms of introducing «artificial intelligence» into the system of modern education / A. V. Morozov // In the collection: *Actual problems of modern science: psychology, pedagogy, economics, management and law* // *Collection of scientific papers of the II Annual International Scientific and Practical Conference and International scientific conferences- practical conferences*. – Moscow: MPSU, 2024. – Pp. 541-547.
11. Nagornova, A. Yu. Artificial Intelligence in Education: Application Options: A Collective Monograph / A. Yu. Nagornova, R. M. Sherayzina, K. R. Khachaturova [et al.]. – Ulyanovsk: Zebra Publishing House, 2024. – 188 p.
12. Polyakova, A. V. Synergy of Gamification and Artificial Intelligence: Educational Prospects / A. V. Polyakova, A. V. Morozov // *Pedagogical Informatics*. – 2024. – No. 2. – Pp. 383-392.
13. Shikhnaieva, T. Sh. Prospects and risks of introducing artificial intelligence technologies into the higher education system / T. Sh. Shikhnaieva // *Monitoring. Science and Technology*. – 2025. – No. 1 (63). – Pp. 38-42.
14. Tereshchenko, A. Yu. The Impact of Artificial Intelligence Technologies on Modern Education / A. Yu. Tereshchenko, A. V. Morozov // *Human Capital*. – 2024. – No. 4 (184). – Pp. 104-110.
15. Top 10 countries with the strongest potential in the field of AI // URL: https://sas.cnews.ru/news/top/2021-01-31_top10_stran_s_samym_silnym (date of access: 10/25/2025).



CZU: 378.661:811.111:004.8

EMPATIA CA DIMENSIUNE ESENȚIALĂ A ÎNGRIJIRII MEDICALE ÎN ERA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE

Oala Viorica,

asistent universitar,
USMF „Nicolae Testemițanu”,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: viorica.oala@usmf.md
orcid id: 0000-0001-8855-6713

Sîrghi Angela,

lector universitar, doctor,
USMF „Nicolae Testemițanu”,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: angela.sirghi@usmf.md
orcid id: 0000-0002-8376-3630

Maxian Liuba,

asistent universitar,
USMF „Nicolae Testemițanu”,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: liuba.maxian@usmf.md
orcid id: 0000-0001-5166-1499

Abstract. The study outlines an applied educational approach implemented in Medical English course, where artificial intelligence–assisted learning tools were integrated into everyday classroom practice. Interactive activities such as flashcards, quizzes and memory-based tasks were used to create meaningful learning contexts focused on medical communication rather than isolated language drills. These activities supported the gradual development of medical and ethical vocabulary, strengthened students’ ability to communicate appropriately in patient-centered situations, and encouraged thoughtful reflection on responsibility, trust and empathy when addressing algorithm-supported clinical decisions. Classroom observations indicate higher levels of student engagement, increased confidence in the use of specialized terminology, and greater sensitivity to the emotional aspects of doctor–patient interaction in simulated clinical scenarios.

Keywords: Medical English, medical empathy, artificial intelligence, medical communication, ethics.

Introducere

Predarea limbii engleze studenților la medicină reprezintă o componentă importantă a formării lor profesionale, având ca obiectiv dezvoltarea competențelor de comunicare necesare în contexte clinice, academice și internaționale. În cadrul educației medicale contemporane, limba engleză nu este utilizată exclusiv ca instrument de acces la literatura de specialitate, ci ca mijloc esențial de comunicare profesională, de explicare a procedurilor medicale și de interacțiune cu pacienți și echipe medicale multiculturale.

În practica medicală actuală, utilizarea limbii engleze este strâns legată de capacitatea medicului de a comunica clar, responsabil și adaptat contextului uman al îngrijirii. Medicul trebuie să formuleze explicații inteligibile, să ofere consiliere și să participe la procese decizionale complexe, ținând cont atât de acuratețea informației medicale, cât și de starea emoțională a pacientului. Așa cum subliniază Hojat, empatia reprezintă o competență profesională esențială, situată la intersecția dintre cogniție, atitudine și comunicare, având un impact direct asupra relației medic–pacient și asupra calității actului medical [3]. Dintr-o perspectivă complementară, Montgomery evidențiază faptul că judecata clinică

nu este un proces pur tehnic, ci unul profund narativ și relațional, în care modul de comunicare influențează înțelegerea și acceptarea deciziilor medicale de către pacient [4].

Integrarea progresivă a inteligenței artificiale în îngrijirea medicală adaugă un nou nivel de complexitate acestui proces comunicațional. Medicii sunt tot mai frecvent implicați în explicarea rezultatelor generate de algoritmi, a estimărilor predictive sau a recomandărilor formulate de sisteme inteligente. Emanuel și Wachter atrag atenția asupra faptului că valoarea reală a inteligenței artificiale în medicină nu constă exclusiv în acuratețea tehnică, ci în modul în care aceste rezultate sunt integrate în procesul decizional clinic și comunicate pacientului [2].

În aceeași direcție, Topol susține că inteligența artificială are potențialul de a „reumaniza” medicina, cu condiția ca tehnologia să elibereze timp pentru relația medic–pacient și să nu înlocuiască dimensiunea empatică a îngrijirii [6]. În acest context, empatia devine o competență centrală pentru medierea relației dintre tehnologie și pacient.

Tema „*Empatia ca dimensiune esențială a îngrijirii medicale în era inteligenței artificiale*” este, prin urmare, deosebit de relevantă pentru formarea studenților mediciști și pentru reflecția actuală din domeniul eticii medicale. Integrarea acestei tematici în activitățile de predare a limbii engleze pentru studenții mediciști oferă un cadru adecvat pentru dezvoltarea simultană a competențelor lingvistice, comunicaționale și empatică, în acord cu provocările medicinei contemporane.

Empatia medicală și comunicarea în limba engleză.

Empatia medicală este definită ca abilitatea profesionistului din domeniul sănătății de a înțelege experiența subiectivă a pacientului și de a comunica această înțelegere într-un mod adecvat din punct de vedere clinic și etic. Hojat subliniază că empatia medicală este predominant cognitivă și orientată spre acțiune profesională, fiind distinctă de simpatie sau reacțiile emoționale spontane [3].

Din perspectiva comunicării clinice, Montgomery arată că explicațiile medicale sunt acte interpretative, iar eficiența lor depinde de structura discursului, alegerea limbajului și capacitatea medicului de a integra datele tehnice într-o narațiune inteligibilă pentru pacient [4]. Studiile lui Shapiro confirmă faptul că empatia poate fi dezvoltată sistematic prin activități educaționale care combină reflecția, comunicarea și analiza situațiilor clinice [5].

În comunicarea medicală realizată în limba engleză, dimensiunea empatică se reflectă în mod direct în alegerea vocabularului, organizarea explicațiilor și modul de adresare către pacient sau către membrii familiei acestuia. Formulările utilizate, gradul de claritate, evitarea ambiguităților și adaptarea mesajului la nivelul de înțelegere al interlocutorului influențează semnificativ percepția pacientului asupra actului medical și asupra relației cu medicul.

Predarea limbii engleze studenților mediciști oferă un cadru favorabil pentru dezvoltarea empatiei profesionale, deoarece este centrată pe utilizarea limbajului în scopuri funcționale și pe situații autentice de comunicare profesională. Conform lui Basturkmen, limbajul de specialitate este inseparabil de practicile sociale și profesionale în care este utilizat, iar competența lingvistică implică în mod necesar competență pragmatică și contextuală [1].

În acest sens, activitățile de comunicare medicală în limba engleză creează un spațiu didactic adecvat pentru exersarea explicațiilor empatică, a consilierii pacientului și a asumării responsabilității profesionale.

Activitățile didactice se bazează, în mod frecvent, pe:

- situații autentice de comunicare profesională, inspirate din practica medicală reală;
- utilizarea limbajului funcțional orientat spre scopuri precise, precum explicarea unui diagnostic, consilierea pacientului sau discutarea opțiunilor terapeutice;

- asumarea unor roluri profesionale clar definite (medic–pacient, medic–familie, medic–echipă medicală), care presupun adaptarea discursului și a atitudinii comunicaționale.

Integrarea temelor legate de inteligența artificială și empatia medicală extinde cadrul didactic către problematici centrale ale medicinei contemporane. Conform ghidurilor elaborate de Organizația Mondială a Sănătății, utilizarea inteligenței artificiale în sănătate trebuie să respecte principii precum transparența, responsabilitatea, echitatea și protejarea relației medic–pacient [7].

Aceste principii pot fi explorate eficient în activități de comunicare în limba engleză, în care studenții sunt puși în situația de a explica decizii asistate de algoritmi și de a gestiona reacțiile emoționale ale pacienților.

Material și metodă

Studiul a fost realizat în cadrul disciplinei Medical English și a avut un caracter aplicativ și exploratoriu, fiind orientat spre identificarea modalităților prin care empatia medicală poate fi dezvoltată prin activități de comunicare în limba engleză, asistate de instrumente educaționale bazate pe inteligență artificială.

Abordarea didactică a fost centrată pe utilizarea limbajului în contexte profesionale reale și pe stimularea reflecției critice asupra rolului empatiei în medicina asistată de tehnologie.

La activități au participat studenții medicinisti din anul I de studiu, familiarizați cu noțiuni introductive de etică medicală și comunicare clinică. Participanții aveau un nivel de competență lingvistică care le permitea desfășurarea de activități de comunicare profesională în limba engleză.

Instrumente și materiale didactice

Pentru implementarea temei a fost utilizat un set de *instrumente educaționale digitale asistate de inteligență artificială*, concepute pentru a sprijini dezvoltarea competențelor de comunicare empatică profesională în limba engleză, specifice formării studenților medicinisti. Rolul inteligenței artificiale în acest demers didactic nu a fost acela de a furniza conținut medical sau de a substitui intervenția profesorului, ci de a facilita organizarea, contextualizarea și consolidarea procesului de învățare în jurul unor situații clinice și etice actuale.

Toate materialele au fost utilizate exclusiv în limba engleză, fiind integrate în activități de comunicare profesională care reflectă cerințele reale ale practicii medicale contemporane, inclusiv explicarea empatică a deciziilor asistate de inteligență artificială.

Instrumentele utilizate au inclus:

- **20 de fișe de învățare (flashcards)** asistate de inteligență artificială, axate pe concepte-cheie precum *empathy, trust, professional responsibility, algorithmic bias, transparency* și *AI-assisted clinical decision-making*. Acestea au contribuit în mod direct la dezvoltarea *competențelor lingvistice*, prin consolidarea vocabularului de specialitate, și a *competențelor pragmatice*, prin asocierea termenilor cu contexte clinice autentice. Structurarea progresivă a conținutului a sprijinit înțelegerea nuanțată a conceptelor și utilizarea lor adecvată în discursul medical.
- **20 de întrebări de tip quiz (cu alegere multiplă)**, concepute pentru a verifica înțelegerea conceptelor de etică medicală și comunicare empatică în contexte asistate de inteligență artificială. Aceste activități au vizat dezvoltarea *competențelor etice și discursive*, solicitând studenților să interpreteze situații clinice, să identifice formulări adecvate din punct de vedere empatic și să reflecteze asupra responsabilității medicului în utilizarea sistemelor inteligente.
- **Un joc de tip memory match cu 10 perechi de termeni esențiali**, realizat cu sprijinul platformei educaționale QuizJoy, care utilizează inteligență artificială pentru generarea și

adaptarea conținutului didactic. Activitatea a avut ca obiectiv consolidarea automatizării lexicale și facilitarea accesului rapid la terminologia relevantă în situații de comunicare clinică. Componenta interactivă a acestui instrument a susținut implicarea activă a studenților și a contribuit la integrarea vocabularului etic și medical în competența lor comunicațională.

Prin utilizarea acestor instrumente, inteligența artificială a funcționat ca *mediator pedagogic*, sprijinind trecerea de la înțelegerea conceptuală la aplicarea practică a limbajului medical empatic în limba engleză. Activitățile au fost concepute astfel încât să susțină simultan dezvoltarea competențelor lingvistice (lexicale și discursive), a competențelor pragmatice (adaptarea mesajului la interlocutor și context) și a competențelor etice (conștientizarea responsabilităților profesionale în medicina asistată de tehnologie).

Avantajele pedagogice ale utilizării inteligenței artificiale în predarea limbii engleze pentru mediciști.

Comparativ cu materialele didactice clasice, instrumentele educaționale asistate de inteligență artificială oferă o serie de avantaje pedagogice relevante pentru formarea competențelor de comunicare medicală. În primul rând, acestea permit personalizarea ritmului de învățare, adaptând complexitatea sarcinilor la nivelul de competență al studenților. În al doilea rând, caracterul interactiv al materialelor stimulează implicarea activă și reflecția critică, aspecte esențiale pentru dezvoltarea empatiei profesionale.

De asemenea, inteligența artificială facilitează integrarea rapidă a temelor actuale, precum etica utilizării algoritmilor sau comunicarea deciziilor asistate de IA, domenii care sunt dificil de abordat prin materiale statice tradiționale. Prin scenarii simulate și sarcini orientate spre rezolvarea de probleme reale, studenții sunt expuși unor situații similare celor întâlnite în practica medicală, ceea ce contribuie la transferul competențelor lingvistice și empatice din mediul educațional în context profesional.

În acest mod, utilizarea inteligenței artificiale în predarea limbii engleze studenților mediciști nu diminuează rolul profesorului și nici dimensiunea umană a procesului educațional, ci oferă un cadru flexibil și actualizat, care susține formarea unei comunicări medicale responsabile, empatice și adaptate realităților medicinei contemporane.

Rezultate și discuții

Rezultatele obținute în urma implementării activităților didactice asistate de inteligență artificială pot fi analizate în raport direct cu obiectivele de învățare stabilite anterior, care au vizat dezvoltarea competențelor lingvistice, pragmatice și etice ale studenților la medicină în contextul comunicării profesionale în limba engleză.

În ceea ce privește *obiectivele lingvistice*, activitățile bazate pe fișe de învățare, jocuri de tip memory match și sarcini de comunicare clinică au contribuit la consolidarea vocabularului medical și empatic în limba engleză. Studenții au demonstrat o utilizare mai sigură și mai contextualizată a termenilor legați de empatie, responsabilitate profesională și decizie medicală asistată de inteligență artificială, ceea ce indică o integrare funcțională a lexicului de specialitate, în acord cu cerințele comunicării clinice reale.

În raport cu *obiectivele pragmatice*, rezultatele arată o îmbunătățire a capacității studenților de a adapta discursul medical la context și la interlocutor. În sarcinile de comunicare simulate, studenții au manifestat o atenție sporită față de structura explicațiilor, utilizarea strategiilor de clarificare și reformulare, precum și față de alegerea registrelor lingvistice adecvate situațiilor sensibile, cum ar fi comunicarea rezultatelor generate de sisteme inteligente. Acest aspect este esențial în medicina

asistată de inteligență artificială, unde complexitatea informației tehnice necesită o mediere comunicațională atentă și responsabilă.

În ceea ce privește *obiectivele etice*, activitățile asistate de inteligență artificială au stimulat dezvoltarea capacității de reflecție critică asupra rolului medicului în utilizarea tehnologiilor inteligente. Studenții au fost încurajați să identifice limitele inteligenței artificiale, să conștientizeze riscuri precum biasul algoritmic sau lipsa de transparență și să formuleze răspunsuri empatică și etic justificate în limba engleză. Această dimensiune reflexivă a contribuit la formarea unei atitudini profesionale responsabile față de integrarea tehnologiei în îngrijirea medicală.

Comparativ cu *metodele tradiționale de predare a limbii engleze studenților mediciști*, care se concentrează adesea pe exerciții de vocabular izolate, traduceri sau dialoguri standardizate, utilizarea instrumentelor educaționale asistate de inteligență artificială a permis o abordare mai dinamică și contextualizată a învățării. În locul unei acumulări pasive de cunoștințe lingvistice, studenții au fost implicați activ în situații de comunicare care reflectă realitățile medicinei contemporane, marcate de prezența tehnologiei și de provocările etice asociate acesteia.

Un alt avantaj al abordării asistate de inteligență artificială constă în *integrarea simultană a dimensiunii cognitive, lingvistice și empatică* a învățării. Spre deosebire de materialele clasice, care tratează adesea aceste dimensiuni separat, instrumentele utilizate au facilitat o abordare holistică, în care dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză a fost strâns legată de reflecția etică și de exersarea empatiei profesionale.

În ansamblu, rezultatele sugerează că integrarea instrumentelor educaționale asistate de inteligență artificială în predarea limbii engleze pentru studenții mediciști poate contribui la atingerea obiectivelor de învățare într-un mod mai coerent și mai apropiat de realitățile practicii medicale actuale. Atunci când activitățile sunt orientate explicit către empatie și responsabilitate profesională, inteligența artificială nu reprezintă un factor de depersonalizare, ci un catalizator pentru dezvoltarea unei comunicări medicale mai conștiente, mai nuanțate și mai umane.

Concluzii

Prezentul studiu evidențiază faptul că predarea limbii engleze pentru studenții la medicină poate avea un rol semnificativ în formarea empatiei medicale, în special în contextul transformărilor generate de integrarea inteligenței artificiale în îngrijirea medicală. Limba engleză, utilizată ca instrument de comunicare profesională, oferă un cadru adecvat pentru exersarea explicațiilor clinice, a consilierii pacientului și a medierii relației dintre tehnologie și dimensiunea umană a actului medical.

Rezultatele obținute demonstrează că utilizarea instrumentelor educaționale digitale asistate de inteligență artificială — precum fișele de învățare, quiz-urile și jocurile de memorie — permite integrarea coerentă a conceptelor de etică medicală și empatie în activități de comunicare profesională relevante și actuale. Atunci când aceste instrumente sunt utilizate în mod critic și reflexiv, ele contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice, pragmatice și etice, sprijinind o învățare contextualizată și orientată spre realitățile medicinei contemporane.

Analiza activităților desfășurate indică faptul că empatia poate fi cultivată sistematic prin activități bine structurate de comunicare în limba engleză, cu condiția ca tehnologia să fie utilizată ca suport didactic și nu ca substitut al relației umane. Inteligența artificială nu diminuează dimensiunea umană a procesului educațional, ci poate contribui la consolidarea acesteia, atunci când este integrată în mod responsabil și orientată către dezvoltarea reflecției etice și a comunicării empatică.

În acest sens, predarea limbii engleze studenților mediciști se conturează ca un spațiu educațional strategic pentru menținerea și dezvoltarea dimensiunii umane a medicinei într-o eră



dominată de tehnologie. Prin abordări didactice care valorizează empatia, responsabilitatea profesională și gândirea critică, educația lingvistică poate sprijini formarea unor viitori medici capabili să utilizeze inteligența artificială în mod competent, etic și profund uman.

Bibliografie:

1. Basturkmen, H. (2006). Ideas and Options in English for Specific Purposes. Routledge, London. ISBN 9780805844184
2. Emanuel EJ, Wachter RM. Artificial Intelligence in Health Care: Will the Value Match the Hype? JAMA. 2019 Jun 18;321(23):2281-2282. doi: 10.1001/jama.2019.4914. PMID: 31107500.
3. Hojat, M. (2016). Empathy in Health Professions Education and Patient Care. 10.1007/978-3-319-27625-0.
4. Montgomery, K. (2006). How Doctors Think: Clinical Judgment and the Practice of Medicine. Oxford University Press.
5. Shapiro J, Morrison E, Boker J. Teaching empathy to first year medical students: evaluation of an elective literature and medicine course. Educ Health (Abingdon). 2004 Mar;17(1):73-84. doi: 10.1080/13576280310001656196. PMID: 15203476.
6. Topol, E. (2019). Deep Medicine: How Artificial Intelligence Can Make Healthcare Human Again. Basic Books, New York. ISBN:978-1-5416-4463-2
7. World Health Organization. (2021). Ethics and governance of artificial intelligence for health. WHO, Geneva.

CZU: 373.3.03

EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR – ABORDĂRI PEDAGOGICE ACTUALE

Olariu Carmen-Daniela,
profesor învățământ primar,
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”
mun. Rădăuți, România
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: carmenolariu71@yahoo.com
orcid id: 0009-0004-0376-783

Abstract: Emotional education represents a core component of contemporary primary education, playing a crucial role in students' emotional, social, and academic development. Current educational challenges highlight the need for integrating emotional learning into daily teaching practices. This paper aims to explore both theoretical foundations and practical pedagogical approaches to emotional education in primary school. Based on the analysis of recent educational literature and classroom practices, the study emphasizes the importance of developing emotional intelligence, self-regulation, empathy, and positive interpersonal relationships among young learners. The findings underline the role of teachers as facilitators of emotional learning and the necessity of implementing structured emotional education strategies within the primary curriculum.

Keywords: emotional education, primary education, emotional intelligence, pedagogy, students

1. Introducere

Educația emoțională ocupă un loc din ce în ce mai important în sistemele educaționale moderne, fiind recunoscută ca o componentă esențială a dezvoltării armonioase a elevilor. În învățământul primar, această dimensiune educațională are un impact major asupra formării personalității copilului, asupra comportamentului său social și asupra performanțelor școlare. Copiii care își dezvoltă competențele emoționale încă din primii ani de școală manifestă o capacitate mai mare de adaptare, o comunicare eficientă și relații interpersonale echilibrate [1, p. 23–25].

Contextul educațional actual este marcat de provocări multiple, precum diversitatea socială, ritmul accelerat al vieții cotidiene și expunerea timpurie la mediul digital. Aceste realități influențează starea emoțională a elevilor și pot genera dificultăți de adaptare școlară. În acest sens, educația emoțională contribuie la prevenirea comportamentelor dezadaptative și la crearea unui climat educațional pozitiv, bazat pe respect, empatie și cooperare [2, p. 41–43].

Prin intermediul educației emoționale, elevii învață să își recunoască emoțiile, să le exprime adecvat și să își dezvolte abilități de autoreglare emoțională. Rolul cadrului didactic devine esențial, acesta fiind mediatorul principal al experiențelor emoționale din mediul școlar. Scopul prezentului articol este de a analiza abordările pedagogice actuale privind educația emoțională a elevilor din învățământul primar, prin îmbinarea perspectivelor teoretice cu exemple de bune practici educaționale.

2. Fundamente teoretice ale educației emoționale

Educația emoțională se bazează pe conceptul de inteligență emoțională, definit ca abilitatea individului de a percepe, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și emoțiile celorlalți. În literatura de specialitate, inteligența emoțională este considerată un predictor important al succesului personal și social, alături de inteligența cognitivă [3, p. 88–90].

În perioada școlarității mici, dezvoltarea emoțională este strâns legată de maturizarea cognitivă și socială a copilului. Elevii din ciclul primar se află într-o etapă în care emoțiile sunt intense și fluctuant exprimate, iar capacitatea de autocontrol este în curs de formare. Din acest motiv, intervențiile educaționale orientate spre dimensiunea emoțională sunt deosebit de eficiente în această etapă de vârstă [4, p. 112–114].

Teoriile constructiviste susțin ideea că învățarea emoțională are loc prin experiență, interacțiune și reflecție. Astfel, elevii își construiesc competențele emoționale în contexte reale de viață școlară, prin relaționare cu colegii și cadrele didactice. Educația emoțională nu se limitează la transmiterea de informații, ci implică formarea unor atitudini și comportamente pozitive, durabile [5, p. 57–59].

Educația emoțională reprezintă o componentă esențială a procesului instructiv-educativ, contribuind în mod semnificativ la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor și la consolidarea echilibrului afectiv al acestora. Prin intermediul educației emoționale, elevii dobândesc capacitatea de a-și recunoaște, înțelege și gestiona emoțiile, aspect fundamental pentru adaptarea eficientă la cerințele mediului școlar și social. Un climat educațional pozitiv, bazat pe respect reciproc, empatie și cooperare, este strâns legat de nivelul competențelor emoționale ale elevilor și ale cadrelor didactice.

Studiile de specialitate evidențiază faptul că elevii care beneficiază de programe structurate de educație emoțională manifestă un nivel crescut de motivație pentru învățare, o atitudine pozitivă față de școală și o implicare activă în activitățile educative [6, p. 134–136]. Acești elevi sunt mai dispuși să participe la sarcini de grup, să își asume responsabilități și să își exprime opiniile într-un mod constructiv. Educația emoțională favorizează dezvoltarea unei motivații intrinseci, bazată pe dorința de autocunoaștere și progres personal, nu doar pe obținerea rezultatelor școlare imediate.

Un aspect esențial al educației emoționale îl reprezintă contribuția sa la dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor. Prin activități specifice, precum jocurile de rol, discuțiile ghidate sau exercițiile de cooperare, elevii învață să comunice eficient, să își exprime emoțiile și opiniile fără a-i leza pe ceilalți și să manifeste toleranță față de diversitatea punctelor de vedere. Aceste experiențe educative sprijină formarea unor relații interpersonale echilibrate și reduc riscul apariției conflictelor în mediul școlar [7, p. 76–78].

Gestionarea conflictelor constituie o competență socială deosebit de importantă, mai ales în contextul colectivelor școlare eterogene. Educația emoțională îi ajută pe elevi să identifice cauzele emoționale ale conflictelor, să își controleze reacțiile impulsive și să caute soluții pașnice. Astfel, se contribuie la prevenirea comportamentelor agresive, a excluderii sociale și a fenomenelor de tip bullying, promovându-se un climat educațional bazat pe siguranță și acceptare reciprocă.

Pe plan afectiv, educația emoțională sprijină dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în propriile capacități. Elevii care își cunosc emoțiile și învață să le gestioneze adecvat își dezvoltă o imagine de sine pozitivă și manifestă o mai mare reziliență în fața dificultăților. Aceștia sunt mai capabili să facă față eșecurilor temporare și să privească situațiile problematice ca pe oportunități de învățare și dezvoltare personală.

Impactul educației emoționale se reflectă și asupra performanțelor academice. Elevii care dețin competențe emoționale bine dezvoltate prezintă o capacitate sporită de concentrare și o mai bună gestionare a stresului școlar. Situațiile de evaluare, presiunea notelor sau cerințele ridicate ale procesului educațional sunt percepute cu mai multă calm și încredere, ceea ce favorizează obținerea unor rezultate școlare superioare [8, p. 201–203].

În plus, educația emoțională contribuie la dezvoltarea autonomiei în învățare. Elevii devin mai conștienți de propriile nevoi emoționale și cognitive, învață să își stabilească obiective realiste și să își monitorizeze progresul. Această capacitate de autoreglare emoțională și cognitivă este esențială pentru succesul școlar pe termen lung și pentru adaptarea la cerințele educației moderne.

Un alt beneficiu important al educației emoționale constă în îmbunătățirea relației elev–cadru didactic. Profesorii care integrează dimensiunea emoțională în activitatea didactică reușesc să creeze un mediu de învățare deschis, în care elevii se simt înțeleși și sprijiniți. Această relație bazată pe încredere facilitează comunicarea, reduce anxietatea școlară și crește disponibilitatea elevilor pentru învățare activă.

Educația emoțională reprezintă un pilon fundamental al dezvoltării globale a elevilor, având efecte pozitive atât asupra echilibrului afectiv și competențelor sociale, cât și asupra performanței academice. Prin integrarea sistematică a educației emoționale în procesul instructiv-educativ, școala contribuie la formarea unor persoane echilibrate, responsabile și capabile să se adapteze eficient cerințelor societății contemporane.

Abordările pedagogice contemporane în domeniul educației emoționale se fundamentează pe principiul implicării active a elevului în procesul de învățare, punând accent pe experiența personală, reflecție și participare conștientă. În învățământul primar, aceste abordări capătă o importanță deosebită, întrucât copiii se află într-o etapă esențială a dezvoltării emoționale și sociale, caracterizată prin formarea primelor mecanisme de autoreglare afectivă și de relaționare interpersonală. Din această perspectivă, strategiile didactice utilizate în educația emoțională trebuie să fie adaptate particularităților de vârstă, nivelului de dezvoltare cognitivă și capacității elevilor de a înțelege și exprima propriile emoții.

Educația emoțională nu poate fi realizată eficient prin metode tradiționale, centrate exclusiv pe transmiterea de informații, ci necesită utilizarea unor strategii didactice interactive, care să creeze contexte de învățare autentice și relevante. Metodele experiențiale permit elevilor să învețe prin trăire directă, să își observe reacțiile emoționale și să reflecteze asupra acestora într-un cadru ghidat de cadrul didactic. Studiile de specialitate evidențiază faptul că metodele active, precum învățarea prin joc, activitățile de grup și exercițiile de reflecție, contribuie semnificativ la dezvoltarea inteligenței emoționale și la consolidarea competențelor socio-emoționale ale elevilor [9, p. 45–47].

Jocul didactic ocupă un loc central în educația emoțională la vârsta școlară mică, datorită caracterului său atractiv și formativ. Prin intermediul jocului, elevii sunt încurajați să participe activ, să experimenteze diverse roluri și să își exprime emoțiile într-un mod natural și lipsit de constrângeri. Jocul creează un climat securizant, în care greșeala este acceptată ca parte a procesului de învățare, iar elevii se simt liberi să își manifeste trăirile fără teama de evaluare negativă. În acest context, educația emoțională devine un proces firesc, integrat în activitatea zilnică a clasei.

Jocurile de rol reprezintă una dintre cele mai eficiente forme de joc didactic utilizate în educația emoțională. Prin asumarea unor roluri diferite, elevii au posibilitatea de a explora perspective variate, de a înțelege emoțiile celorlalți și de a dezvolta empatia. De exemplu, în cadrul jocurilor care vizează situații de conflict sau cooperare, copiii învață să identifice emoții precum furia, frustrarea, bucuria sau tristețea și să adopte comportamente adecvate contextului social. Activități precum jocul „Cum mă simt astăzi?” facilitează verbalizarea emoțiilor și contribuie la dezvoltarea vocabularului emoțional, esențial pentru autoreglarea afectivă [10, p. 92–94].

Pe lângă joc, activitățile de grup constituie un alt pilon important al educației emoționale. Lucrul în echipă oferă elevilor ocazia de a coopera, de a lua decizii comune și de a-și exprima opiniile într-un cadru organizat. În acest proces, copiii învață să asculte punctele de vedere ale colegilor, să respecte reguli și să gestioneze diferențele de opinie. Astfel, activitățile de grup contribuie nu doar la dezvoltarea competențelor sociale, ci și la formarea unor atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți.

O abordare pedagogică modernă în educația emoțională o reprezintă integrarea dimensiunii socio-emoționale în cadrul disciplinelor școlare. Această strategie permite valorificarea conținuturilor curriculare pentru dezvoltarea competențelor emoționale, fără a încălca suplimentar programul școlar. De exemplu, textele literare pot fi utilizate ca suport pentru identificarea emoțiilor personajelor, analiza relațiilor interpersonale și discutarea valorilor morale. În cadrul orelor de matematică, problemele contextualizate pot facilita gestionarea emoțiilor asociate succesului sau eșecului, în timp ce activitățile artistice oferă elevilor oportunitatea de a-și exprima emoțiile prin mijloace creative [11, p. 118–120].

Integrarea educației emoționale în disciplinele școlare contribuie la consolidarea competențelor socio-emoționale în contexte variate și relevante pentru elevi. Această abordare favorizează transferul învățării emoționale în viața cotidiană și sprijină formarea unei atitudini reflexive față de propriile trăiri. În același timp, cadrul didactic are rolul de facilitator al învățării, ghidând elevii în procesul de conștientizare și înțelegere a emoțiilor, fără a impune interpretări rigide sau evaluări normative.

Abordările pedagogice actuale în educația emoțională evidențiază necesitatea utilizării unor metode active, interactive și adaptate particularităților de vârstă ale elevilor din învățământul primar. Jocul didactic, activitățile de grup și integrarea educației emoționale în disciplinele școlare reprezintă strategii eficiente pentru dezvoltarea competențelor emoționale și sociale. Prin aplicarea acestor metode, educația emoțională devine un proces coerent și valoros, contribuind la formarea unor elevi echilibrați, empatici și capabili să gestioneze adecvat situațiile emoționale din mediul școlar și din viața de zi cu zi.

Cadrul didactic are un rol esențial în implementarea educației emoționale în învățământul primar, fiind modelul principal de comportament emoțional pentru elevi. Atitudinea empatică, comunicarea deschisă și capacitatea de a gestiona situațiile conflictuale influențează direct climatul emoțional al clasei. Profesorul nu doar transmite informații, ci facilitează experiențe de învățare emoțională autentică [12, p. 63–65].

Un element important al rolului profesorului îl reprezintă crearea unui mediu educațional sigur și incluziv. Elevii trebuie să se simtă acceptați, respectați și încurajați să își exprime emoțiile. Prin stabilirea unor reguli clare de comunicare și prin promovarea respectului reciproc, cadrul didactic contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență la grupul clasei [13, p. 141–143].

De asemenea, profesorul poate utiliza strategii de autorefecție emoțională, precum discuțiile de grup, jurnalele emoționale sau feedback-ul constructiv. Aceste activități îi ajută pe elevi să își înțeleagă propriile reacții emoționale și să dezvolte capacitatea de autocontrol. Implicarea constantă a cadrului didactic în procesul de educație emoțională asigură continuitatea și eficiența acestuia [14, p. 88–90].

În practica educațională, educația emoțională poate fi realizată prin activități simple, adaptate specificului claselor primare. Una dintre cele mai utilizate metode este cercul emoțiilor, activitate desfășurată la începutul zilei școlare, în cadrul căreia elevii își exprimă starea emoțională și discută

despre experiențele trăite. Această activitate favorizează dezvoltarea empatiei și a comunicării deschise [15, p. 52–54].

Pentru clasele I–II, pot fi utilizate povești terapeutice și jocuri de recunoaștere a emoțiilor, folosind imagini sau mimică. Elevii sunt încurajați să asocieze emoțiile cu situații concrete și să identifice modalități adecvate de exprimare a acestora. La clasele III–IV, activitățile pot include dezbateri simple, jocuri de rol și exerciții de rezolvare a conflictelor [16, p. 97–99].

Activitățile artistice, precum desenul, muzica sau teatrul, oferă elevilor oportunități variate de exprimare emoțională. Prin intermediul acestora, copiii își pot exterioriza emoțiile într-un mod creativ și constructiv. Integrarea acestor activități în rutina școlară contribuie la dezvoltarea echilibrului emoțional și la îmbunătățirea relațiilor interpersonale din clasă [17, p. 164–166].

Concluzii: Educația emoțională reprezintă o componentă indispensabilă a procesului educațional în învățământul primar, având un impact semnificativ asupra dezvoltării personale, sociale și academice a elevilor. Abordările pedagogice actuale evidențiază necesitatea integrării educației emoționale în activitățile didactice cotidiene, prin metode interactive și experiențiale.

Rolul cadrului didactic este determinant în facilitarea învățării emoționale, profesorul fiind un model de comportament și un mediator al relațiilor socio-emoționale din clasă. Implementarea sistematică a strategiilor de educație emoțională contribuie la crearea unui climat educațional pozitiv și la formarea unor competențe esențiale pentru viață. În concluzie, educația emoțională trebuie să devină o prioritate în învățământul primar, ca premisă a unei dezvoltări armonioase și durabile a elevilor.

Bibliografie:

1. Goleman, D. (2008). Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, p. 23–25.
2. Roco, M. (2010). Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, p. 41–43.
3. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), p. 88–90.
4. Neacșu, I. (2015). Psihologia educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 112–114.
5. Piaget, J. (2005). Psihologia copilului. București: Cartier, p. 57–59.
6. Elias, M. J. et al. (2015). Promoting Social and Emotional Learning. New York: Teachers College Press, p. 134–136.
7. Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Polirom, p. 76–78.
8. Zlate, M. (2009). Fundamentele psihologiei. București: Pro Humanitate, p. 201–203.
9. Oprea, C. L. (2016). Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 45–47.
10. Ionescu, M., Radu, I. (2011). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, p. 92–94.
11. Pânișoară, I.-O. (2017). Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, p. 118–120.
12. Albu, G. (2012). Educația emoțională. București: Editura Aramis, p. 63–65.
13. Bocoș, M. (2013). Instruire interactivă. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, p. 141–143.
14. Dumitru, I. A. (2018). Dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Iași: Polirom, p. 88–90.
15. Lupu, E. (2016). Psihopedagogia vârstelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 52–54.
16. Gherguț, A. (2015). Psihopedagogie specială. Iași: Polirom, p. 97–99.
17. Stan, C. (2019). Managementul clasei de elevi. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 164–166.

CZU: 37.091.3

EFECTELE METODEI CĂRȚILE LUI PROPP ASUPRA RECEPTĂRII NARATIVE LA COPII: O ANALIZĂ PE BAZA MODELULUI TRIADIC TRECS

Olteanu-Sturza Adelina,

metodist coordonator pentru învățământul preșcolar de naționalitate,
Școala Generală și Grădinița Română „Lucian Magdu”,
or. Battonya, Ungaria
doctorand,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
mun. Chișinău, Republica Moldova

e- mail: adelinaolteanusturza@gmail.com

orcid id: 0009-0008-8446-9100

Abstract. This article investigates the effects of the Propp's cards method on children's narrative reception of fairy tales, using the triadic TRECS model (Symbol – Empathy – Creativity) as an assessment tool. The research adopts an empirical approach and aims to highlight age-related differences in narrative development, based on data collected from preschool children and primary school pupils belonging to several control and reference groups. The analysis of the overall TRECS mean scores reveals a progressive development of fairy-tale reception, from reproductive levels toward productive and creative levels, confirming both the formative value of the method inspired by the morphology of the fairy tale and the validity of the TRECS model as an instrument for measuring narrative competence.

Keywords: narrative reception; fairy tale; triadic model; TRECS; Propp's cards; creativity; empathy.

Introducere

În contextul educației de astăzi, care se transformă rapid în ceea ce privește profilul cognitiv și afectiv al copilului și elevului, lectura basmului riscă să devină o activitate pasivă, concentrată doar pe conținut narativ. Numeroase cercetări în domeniul educației literare subliniază necesitatea de a schimba lectura într-o experiență formativă complexă. Aceasta ar trebui să implice simultan dimensiunile cognitivă, afectivă și creativă a copilului, oferindu-i un caracter activ [2].

Basmul, cu structura sa simbolică și funcții narative recurente, oferă un cadru excelent pentru dezvoltarea competenței narative. Adaptarea didactică a morfologiei basmului, propusă de Vladimir Propp, a generat metode aplicative diverse. Între acestea, *Cărțile lui Propp* sunt un instrument accesibil și eficient pentru a stimula receptarea activă a textului literar de către copii și elevi [5].

Articolul de față propune să examineze efectele metodei *Cărțile lui Propp* asupra receptării narative la copii, prin intermediul modelului triadic TRECS. Acest model este conceput pentru a evalua trei dimensiuni fundamentale ale receptării basmului: simbolică, empatică și creativă. [8]

Cadrul teoretic

Receptarea textului literar la copii nu se limitează la înțelegerea literară a conținutului. Este un proces activ de construire a sensului, mediat de experiența de viață, de universul emoțional și de capacitatea imaginativă a copilului [3]. În cazul basmului, receptarea este influențată profund de caracterul arhetipal al personajelor și de simbolistica acțiunilor narative [2].

Metoda *Cărțile lui Propp* transformă funcțiile narative identificate de Propp într-un format ludic și vizual. Acest lucru facilitează identificarea personajelor, a rolurilor și a etapelor narative ale basmului. Prin utilizarea cardurilor, copilul este încurajat să interpreteze, să anticipeze și să-și reimagineze povestea, depășind rolul de receptor pasiv [6].

Modelul TRECS (Triada Receptării: Empatie – Creativitate – Simbol) conceptualizează receptarea basmului ca proces integrat, structurat pe trei dimensiuni:

- dimensiunea simbolică, care se concentrează pe identificarea și interpretarea simbolurilor narative;
- dimensiunea empatică, care reflectă capacitatea de a se identifica emoțional cu personajele;

-dimensiunea creativă, care implică reinterpretarea și reconfigurarea narativă a basmului.

Metodologia cercetării

Cercetarea are ca scop analiza nivelul receptării narative a basmului la copii și la școlarii mici și de a evidenția diferențele existente în funcție de vârstă, utilizând modelul TRECS în contextul aplicării metodei *Cărțile lui Propp* [6].

Studiul s-a desfășurat pe un eșantion format din preșcolari și elevi din ciclul primar (clasele I–II și III–IV), organizați în loturi martor și de control. Distribuția pe categorii de vârstă a permis analiza comparativă a nivelurilor de receptare narativă.

Testul TRECS este alcătuit din trei întrebări deschise, fiecare corespunzând uneia dintre cele trei dimensiuni ale receptării:

-Ce crezi că poate face acest obiect/personaj? (transpunere creativă);

-Dacă acest obiect/personaj ar vorbi cu tine, ce ți-ar spune? (identificare simbolică);

-Dacă ai putea fi în locul personajului sau ai putea folosi obiectul magic, ce ai face? (identificare empatică).

Răspunsurile au fost evaluate pe o scală cu trei niveluri: reproductiv (1), productiv (2), creativ (3).

Analiza și interpretarea rezultatelor

Analiza mediilor generale TRECS evidențiază o evoluție progresivă a receptării basmului în funcție de vârstă.

În rândul preșcolarilor, media generală TRECS este de 0,99, indicând un nivel predominant reproductiv și productiv. Răspunsurile copiilor sunt caracterizate de simplitate conceptuală și de raportare concretă la elementele basmului.

Pentru elevii din clasele I–II, media crește la 1,09, reflectând o mai bună capacitate de identificare empatică și de exprimare narativă, deși transpunerea creativă rămâne parțial limitată.

Cea mai ridicată medie, 1,10, este înregistrată la elevii din clasele III–IV, unde putem observa la elevi începuturi clare de reconstrucție creativă a basmului, susținute de un vocabular mai bogat și de o gândire narativă mai structurată.

Aceste rezultate sunt sintetizate și ilustrate comparativ în tabelele de mai jos, care prezintă mediile generale TRECS pe categorii de vârstă și evidențiază diferențele de nivel în receptarea narativă a basmului.

Tabel nr. 1 Medii generale TRECS pe categorii de vârstă

Categoria de vârstă	Media TRECS
Preșcolari	0.99
Școlari – clasele I-II	1.09
Școlari - clasele III-IV	1.10

Sursă: Creat de autoarea publicației

Datele din tabelul nr. 1 arată o evoluție constantă a nivelului de receptare narativă a basmului în funcție de vârstă. Media generală TRECS pentru preșcolari este de 0.99, ceea ce indică un nivel majoritar reproductiv, cu unele semne timpurii de productivitate. Răspunsurile copiilor din această grupă de vârstă se caracterizează printr-o legătură concretă cu elementele narative, prin reproducerea unor secvențe sau funcții ale basmului, fără o reorganizare semnificativă a sensului [2].

Pentru elevii din clasele I–II, media TRECS crește la 1.09, ceea ce arată o întărire a nivelului productiv al receptării. Acești elevi arată o capacitate mai bine definită de a se identifica cu personajele și de a interpreta rolurile narative, chiar dacă dimensiunea creativă rămâne parțial dependentă de structura oferită de textul inițial.

Cea mai mare medie apare la elevii din clasele III–IV cu un 1.10, unde încep să se observe semne ale unui nivel creativ de receptare. Această grupă de vârstă demonstrează o flexibilitate narativă mai mare și o capacitate de creștere a bazei de reorganizare, precum și a înțelegerii mai profunde a relațiilor simbolice dintre personaje și acțiuni. Distribuția treptată a mediilor confirmă ipoteza că receptarea basmului se dezvoltă odată cu maturizarea cognitivă și cu acumularea experienței de lectură.

Tabelul nr. 2 Mediile TRECS pe dimensiuni și categorii de vârstă

Categoria de vârstă	Creativitate	Identificare simbolică	Identificare empatică
Preșcolari	1,05	0,83	0,90
Școlari – clasele I-II	1,27	1,20	1,10
Școlari – clasele III-IV	1,22	1,18	0,92

Sursă: Creat de autoarea publicației

Analiza detaliată a modelului TRECS, prezentată în tabelul nr. 2, oferă o înțelegere mai fină a modului în care componentele simbolică, empatică și creativă evoluează în funcție de vârstă.

La nivelul preșcolarilor, dimensiunea creativă (1.05) are valori mai mari decât dimensiunile simbolică și empatică. Aceasta se poate explica prin natura ludică al răspunsurilor și prin tendința copiilor mici de a imagina acțiuni sau puteri fără o bază simbolică solidă. Identificarea simbolică este limitată, iar empatia se exprimă prin formule simple, adesea stereotipe.

În rândul elevilor din clasele I–II, se observă o creștere relativ echilibrată pentru toate dimensiunile, cu un accent mai puternic pe creativitate (1.27) și simbol (1.20). Această etapă marchează un moment de tranziție, în care copiii încep să coreleze acțiunile personajelor cu semnificații narative și să formuleze răspunsuri mai elaborate, păstrând, în același timp, componenta afectivă [3].

Pentru elevii din clasele III–IV, dimensiunea simbolică se stabilizează (1.18), în timp ce creativitatea rămâne la un nivel ridicat (1.22), dar empatia este mai scăzută în comparație cu grupa anterioară. Aceasta poate fi văzută ca un semn al tranziției de la identificarea afectivă spontană la o abordare mai reflexivă a textului literar. Datele susțin ideea că empatia funcționează ca o dimensiune de tranziție, sprijinind trecerea înțelegerii simbolice a reinterpretării creatoare a basmului [2].

Tabelul nr. 3 Niveluri predominante ale receptării narative pe etape educaționale

Etapa educațională	Nivel TRECS predominant
Învățământ preșcolar	Reproductiv/productiv incipient
Învățământ primar (clasele I-II)	Productiv
Învățământ primar (clasele III-IV)	Productiv către creativ emergent

Sursă: Creat de autoarea publicației

Sinteza din tabelul nr. 3 confirmă caracterul etapizat al receptării narative. Ea evidențiază predominanța diverselor niveluri TRECS în funcție de stadiul educațional. În învățământul preșcolar, receptarea basmului la copii este dominată de nivelurile reproductiv și productiv incipient, ceea ce corespunde specificului de vârstă și limitărilor lingvistice și cognitive ale acestei etape.

În ciclul primar inferior (clasele I–II), nivelul productiv devine dominant, iar elevii arată o capacitate crescută de reorganizare a conținutului narativ și de exprimare personală a sensurilor. În clasele III–IV, încep să se contureze treptat nivelul creativ, caracterizat prin reorganizări narative mai complexe, introducerea de alternative de acțiune și reinterpretarea rolurilor personajelor.

Această progresie dovedește că modelul TRECS este un instrument util pentru evaluarea competenței narative și confirmă eficiența metodei *Cărțile lui Propp* în stimularea unei receptări active și formative a basmului, adaptată etapelor de dezvoltare cognitivă și emoțională ale copilului sau elevului [3].

Această distribuție graduală susține ipoteza că receptarea basmului evoluează de la niveluri reproductiv către forme superioare de creație narativă, pe măsură ce experiența de lectură și maturizarea cognitivă se dezvoltă.

Discuții

Rezultatele obținute susțin validitatea modelului TRECS ca instrument de evaluare a receptării narative și evidențiază eficiența metodei *Cărțile lui Propp* în stimularea implicării simbolice, empatică și creative la copii și elevi. Diferențele identificate între categoriile de vârstă subliniază importanța adaptării strategiilor de lectură activă la nivelul de dezvoltare cognitivă și emoțională ale copilului și elevului [8].

Concluzii

Articolul arată că receptarea basmului poate fi evaluată sistematic printr-un model triadic coerent și că metoda *Cărțile lui Propp* ajută la dezvoltarea competenței narative la copii. Evoluția mediilor TRECS confirmă caracterul formativ al lecturii basmului și sprijină necesitatea introducerii strategiilor de receptare activă încă din învățământul preșcolar [8].

Modelul TRECS se dovedește astfel a fi un instrument viabil pentru evaluarea progresului narativ și pentru fundamentarea unor intervenții educaționale centrate pe copil și elev ca participant activ la construcția sensului literar [7].

Bibliografie:

1. Banks, James A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. New York: Routledge.
2. Bettelheim, Bruno (1991). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage Books.
3. Craft, Anna (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
4. Gherguț, Alois (coord.) (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Editura Polirom.
5. Propp, Vladimir (1968). *Morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press.
6. Propp, Vladimir (1970). *Morphology of the folktale*. Bucharest: Univers Publishing House.
7. Robin, Bernard R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), p. 220–228.
8. Zipes, Jack (2006). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. New York: Routledge.

CZU:

PREDAREA STRUCTURII ETIMOLOGICE A VOCABULARULUI LIMBII ROMÂNE ÎN CICLUL GIMNAZIAL

Petcu Valeriana,

doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
mun. Cahul, Republica Moldova, Republica Moldova
e-mail: valeriana.petcu@fsup.usch.md
orcid id: 0000-0003-1839-2893

Abstract. The effectiveness of instructional strategies used in teaching the etymological structure of the Romanian language vocabulary is examined from the perspective of lexical competence development. The research highlights the existence of significant discrepancies between the level of theoretical acquisition of etymological concepts and students' ability to apply these concepts in concrete communicative contexts. Within the theoretical framework of lexicology, conceptual distinctions between etymology, semantics, and lexicography are outlined, along with the main contributions of Romanian and international linguists to the definition and evolution of etymology as a scientific discipline. Emphasis is placed on the role of etymology in understanding vocabulary dynamics, the mechanisms of word formation and evolution, and the importance of correlating linguistic and extralinguistic factors in explaining the origin of lexemes. The conclusions support the need for a reconfiguration of the didactic approach through the functional integration of etymology into the teaching–learning process, so that it transcends a merely informative level and actively contributes to the development of lexical competence and applied linguistic thinking.

Keywords: etymological structure, vocabulary, teaching–learning process, quantitative analysis, qualitative analysis.

Lexicologia studiază sistemul lexical, adică procesul cum este structurat, cum funcționează, se modifică, se consolidează sau îmbogățește lexicul limbii. Termenul de lexic fiind definit de Liviu Groza ca „totalitatea cuvintelor unei limbi” [7, p. 47].

În cadrul lexicologiei se disting trei ramuri principale din care pot fi studiate cuvintele și întregul sistem al vocabularului: etimologia, semantica și lexicografia. În opinia cercetătorului V. Bahnaru, studiul vocabularului și mecanismele de formare a cuvintelor se înglobează ca o secțiune în lexicologie [1, p. 108].

Etimologia este o știință lingvistică care stabilește originea cuvintelor dintr-o anumită limbă și a evoluției lor formale și semantice până în epoca actuală. Pentru stabilirea originii unui cuvânt este necesar să se țină seama de un complex de aspecte extralingvistice (istorico-politice, sociale sau geografice, dar și de cultură și de civilizație materială și spirituală) care să facă plauzibilă raportarea la o anumită sursă [2, p. 190].

Termenul etimologie vine din greacă, derivat al adjectivului etymos „adevărat; autentic” și al substantivului etymon „originea cuvântului”. În fine, etimologia este știința despre originea cuvintelor, iar în plan științific, etimologia caută să urmărească întreaga istorie prin care au trecut unitățile lexicale, începând cu prima lor apariție în tradiția orală sau în monumentele scrise ale limbii și până la perioada contemporană.

Pentru limbile cu o tradiție scrisă, etimologii recurg la analiza textelor istorice pentru a determina modul de utilizare a anumitor cuvinte în etapele anterioare ale limbii și pentru a identifica căile de pătrundere a acestora într-un anumit sistem lingvistic. În absența unor date directe, cercetătorii apelează la metodele lingvisticii comparative, în vederea reconstituirii informațiilor referitoare la evoluția și relația dintre limbi.

O altă definiție spune că etimologia se ocupă de biografia cuvintelor, adică: parcurgând istoria unui cuvânt de la existența sa actuală până la origini [10, p. 13].

Filologul Bogdan Petriceicu Hasdeu accentua în *Dicționarul limbii istorice și poporane a românilor* (vol. I, 1886) *Etimologicum Magnum Romaniae* cerința de a extinde granițele sensurilor lexemului etimologie de la rolul și influența ei asupra cuvintelor, de la lingvistică până la stabilirea raportului între cauză și efect în cazul a diferitor rapoarte dintre cuvinte. Lingvistul face etimologie 1. „abătându-se și peste lingvistică” [4, p. 186].

Explicarea originii și a căilor de dezvoltare a unui cuvânt constituie o problemă din cele mai dificile, deoarece perioadele de început ale oricărei limbi sunt de multe ori ascunse în negura vremurilor. Însă istoria cuvintelor i-a preocupat pe oamenii de știință încă din cele mai vechi timpuri. Începând cu pedagogul roman Quintilian (35 - 96 e.n.) care afirma că „etimologia caută să descopere originea cuvintelor” [11, p. 157]. Apoi gramaticianul latin M. T. Varro (117 - 27 î.e.n.) definea etimologia ca o parte a științei despre limbă, care cercetează „de ce și de unde (din ce izvoare) s-au format cuvintele” [11, p. 158]. El menționa că „cel ce observă cum se schimbă sunetele în cursul istoriei, acela va putea ușor să-și dea seama și despre formarea și dezvoltarea cuvintelor” [3, p. 158].

De aceea de multe ori la explicarea originii cuvintelor se exprimau tot felul de fantezii. Însă după ce cunoașterea și studierea limbilor capătă în secolul al XIX-lea niște temelii mai solide și cercetările etimologice au început să se bazeze pe principii bine definite, să folosească metode moderne de studiu, în care se ține cont atât de forma, cât și de semantica unității lexicale și etimologia cuvintelor capătă o explicație mai sigură.

În dicționarele etimologice ale limbii române, unitățile lexicale sunt clasificate, în mod tradițional, în trei categorii principale, în funcție de gradul de certitudine al originii lor: cuvinte cu etimologie sigură, cuvinte cu etimologie presupusă și cuvinte cu etimologie necunoscută.

Prima categorie este constituită din cuvinte a căror etimologie este considerată certă, întrucât rădăcina lor a fost validată prin aplicarea consecventă a legilor fonetice și prin analiza evoluției istorice a formelor lexicale. Originea acestor cuvinte este atestată prin existența unui corp fonetic coerent, purtător de sens, identificabil fie în limba-sursă, fie în texte vechi sau contemporane și în

lucrări lexicografice de specialitate. Stabilirea etimologiei sigure se bazează pe concordanța dintre forma fonetică, sens și contextul istoric al împrumutului sau al moștenirii lexicale.

Cea de-a doua categorie cuprinde cuvintele cu *etimologie presupusă*, pentru care au fost propuse etimoane plauzibile, fără ca acestea să fie unanim acceptate de comunitatea lingvistică. În această clasă sunt incluse, în special, cuvintele a căror origine este atribuită substratului daco-getic sau tracic al limbii române. În analiza acestor unități lexicale se recurge frecvent la comparații cu limba albaneză, marcate în dicționare prin abrevierea *comp.* (compară). Această procedură reflectă ipoteza unei înrudiri sau a unui împrumut comun dintr-o limbă sau dintr-un grup de limbi prelatine, fără a se putea stabili cu certitudine direcția influenței sau limba-sursă exactă.

A treia categorie este reprezentată de *cuvintele cu etimologie necunoscută sau incertă*, pentru care nu a fost propus niciun etimon convingător sau pentru care explicațiile existente nu au fost acceptate de majoritatea specialiștilor. Aceste cuvinte apar frecvent în rândul regionalismelor, toponimelor și antroponimelor și însumează aproximativ 2500 de unități lexicale. În dicționarele etimologice, acestea sunt marcate prin mențiuni precum *origine necunoscută* sau *origine neclară*. Exemple relevante sunt: *băț*, *a năru*, *terci*, *văgăună*. Conform estimărilor lui C. Poghir, între 10% și 15% din vocabularul limbii române este constituit din cuvinte cu etimologie necunoscută, precum *bade*, *ban*, *băiat*, *a ghici*, *hoț*, *mereu*, *a mișca* [47, p. 206]. Cercetările recente continuă să propună noi ipoteze etimologice, să reevalueze explicațiile anterioare sau să respingă etimoane vechi, chiar și în absența unor soluții alternative definitive.

Un aspect particular al etimologiei românești îl constituie *etimologia multiplă*, concept introdus de Al. Graur în anul 1950, care desemnează proveniența unui cuvânt din două sau mai multe surse diferite. Etimologia multiplă poate fi *esențială* sau *complementară* (principală și secundară). Această situație este frecvent întâlnită în cazul neologismelor, a căror origine este dificil de stabilit cu exactitate, dar poate fi dedusă pe baza variantelor fonetice (de exemplu: *șocoladă* – germană, *șocolată* – franceză, *ciocolată* – italiană) sau a variațiilor de accent (*profésor* – *profesór*). Printre limbile cel mai frecvent invocate ca surse ale etimologiei multiple se numără franceza, latina savantă, neogreaca, rusa, germana, italiana, bulgara și sârba. În vocabularul reprezentativ al limbii române, numărul cuvintelor cu etimologie multiplă este estimat la 457 [11, pp. 205–206]. Din perspectivă teoretică, etimologia multiplă se clasifică în trei tipuri principale: *externă*, *internă* și *mixtă* (internă și externă).

Etimologia populară, denumită și *falsă etimologie*, reprezintă un fenomen lingvistic prin care forma sau sensul unui cuvânt mai puțin cunoscut este reinterpretat și modificat sub influența unor unități lexicale familiare vorbitorilor. Acest proces afectează, în special, împrumuturile și neologismele și se manifestă prin adaptări fonetice sau semantice motivate de analogii formale ori de asocieri semantice eronate. Fenomenul este considerat incorrect din perspectiva normei lingvistice, însă a fost valorificat în mod deliberat în literatura artistică, ca sursă a comicului de limbaj.

Un exemplu consacrat îl constituie comediiile lui I. L. Caragiale, în care etimologia populară este exploatată sistematic pentru a evidenția discrepanța dintre aspirațiile sociale ale personajelor și competența lor lingvistică reală. În *O scrisoare pierdută*, personajul Ghiță Pristanda utilizează forma *renumerăție* („Famelie mare, renumerație mică, după buget, coane Fănică. Încă d-aia nevastă-mea zice: „Măi, roagă-te și tu de domnul prefectul să-ți mai mărească leafa, că te prăpădești de tot!...” [6, p. 87], în locul termenului corect *remunerație*, ca rezultat al interferenței dintre verbul *a număra* și neologismul *remunerație*, cu sensul de „retribuție”.

În mod similar, Nae Cațavencu folosește substantivul *capitaliști* cu sensul eronat de „locuitori ai capitalei”, pe baza unei asemănări formale între *capitală* și *capitaliști*. Astfel de utilizări ilustrează mecanismele etimologiei populare, care pot afecta forma cuvântului, sensul acestuia sau ambele simultan.

Din perspectivă teoretică, Th. Hristea distinge trei tipuri de etimologie populară: etimologii care afectează exclusiv forma cuvântului, etimologii care vizează sensul și etimologii care modifică atât forma, cât și semnificația. Unele creații rezultate prin etimologie populară pot fi integrate în limba literară, în timp ce altele sunt respinse de normă. În limba română sunt atestate câteva zeci de cuvinte

cu etimologie populară, dintre care se pot menționa: *fierăstrău* (influențat de *fier*), *funegru* (rezultat al contaminării dintre *funebru* și *negru*), *pufoaică* (derivat din *fufoaică*, sub influența substantivului *puf*) [8, p. 207].

În *Istoria limbii române*, G. Ivănescu propune o tipologie a etimologiilor bazată pe gradul de detaliere al analizei și pe raportarea acestora la latina vulgară. Astfel, sunt identificate *etimologii simple*, care presupun trimiteri directe între forma românească și etimonul latin, fără comentarii ample asupra modificărilor fonetice intervenite. Exemple relevante sunt: *apă* (< lat. *aqua*), *frunză* (< lat. *frondia*) [9, p. 126].

Un nivel superior de analiză îl constituie *etimologiile complete*, care urmăresc în mod sistematic succesiunea transformărilor fonetice și morfologice suferite de cuvintele românești în procesul evoluției lor din latină. Un exemplu elocvent îl reprezintă evoluția cuvântului *întrebare* din latinescul *interrogare*, prin intermediul formelor intermediare *intreguare* și *interguare* [9, p. 123].

De asemenea, Ivănescu oferă reconstrucții detaliate ale transformărilor fonetice, precum evoluția lat. *taeda* spre rom. *zadă*, explicată printr-o succesiune de etape fonetice: *taeda* → *teda* → *tjeda* → *djeda* → *dzeda* → *dzedă* → *dzeadă* → *zadă* [9, p. 120]. Aceste reconstrucții ilustrează aplicarea riguroasă a legilor fonetice în analiza etimologică.

În sfârșit, *etimologiile complexe* presupun analize extinse, desfășurate pe parcursul a mai multe pagini, care includ comparații dialectale, istorice și sociolingvistice, precum și reveniri explicative în diferite secțiuni ale lucrării. Aceste analize iau în considerare diferențele dintre vocabularul popular și vocabularul literar, evidențiind variațiile de uz în funcție de categoria de vorbitori [7, p. 74].

Predarea structurii etimologice a vocabularului limbii române reprezintă un demers didactic esențial în formarea competenței lingvistice și culturale a elevilor din ciclul gimnazial. Tema *Originea și evoluția limbii române*, abordată la începutul studiului limbii române, are un rol formativ major, întrucât facilitează înțelegerea limbii ca fenomen istoric și identitar.

Manualele școlare propun, în acest sens, exerciții introductive care vizează analiza originii unor cuvinte fundamentale, consultarea surselor lexicografice și formularea unor concluzii privind caracterul latin al limbii române. Aceste exerciții constituie un suport didactic valoros pentru aplicarea metodelor activ-participative.

În cadrul procesului instructiv-educativ la orele de limbă și literatură română, utilizarea metodelor didactice reprezintă o condiție esențială pentru organizarea și desfășurarea eficientă a activităților de predare-învățare. Cadrul didactic recurge, în mod necesar, la metode consacrate sau inovatoare, selectate în funcție de obiectivele educaționale și de particularitățile colectivului de elevi.

O metodă adecvat aleasă facilitează integrarea dimensiunilor teoretice și aplicative ale învățării, contribuind la dinamizarea demersului educațional și la diminuarea caracterului rutinier al activităților didactice. Eficiența acestora depinde însă de utilizarea sa rațională, de adaptarea la contextul educațional concret și de orientarea corectă spre atingerea finalităților propuse.

Predarea temei *Originea și evoluția limbii române*, în clasa a IX-a, ciclul gimnazial, presupune utilizarea unor strategii didactice care să favorizeze înțelegerea profundă a fenomenelor lingvistice și formarea competenței de analiză lexicală. În acest context, exercițiile de tip investigativ, bazate pe analiza etimologică a vocabularului fundamental, constituie un instrument eficient de valorificare a conținuturilor curriculare.

Vocabularul limbii române este rezultatul unui proces istoric complex, în care elementul latin moștenit deține un rol determinant, alături de influențe slave, grecești, turcești, maghiare și romanice moderne. Lingviștii subliniază faptul că fondul principal de cuvinte, care denumește realități fundamentale ale existenței umane, este de origine latină, fapt ce confirmă caracterul romanic al limbii române.

Exercițiile propuse solicită elevilor observarea originii unor cuvinte precum *limbă*, *a râde*, *a plânge*, *a cânta*, *patrie*, *țară*, urmate de identificarea etimologiei unor unități lexicale din texte literare (*lume*, *pământ*, *mamă*, *cer*, *dor*, *vin* etc.).

Prin rezolvarea acestor sarcini, elevii constată că majoritatea cuvintelor analizate sunt de origine latină, aparținând vocabularului de bază.

Un element esențial al exercițiilor analizate îl constituie utilizarea dicționarului explicativ. Elevii sunt învățați să identifice informația etimologică și să o interpreteze corect, fapt ce contribuie la formarea competenței de documentare și la dezvoltarea autonomiei în învățare. Formularea întrebării „Ce ați observat?” are un rol decisiv în procesul de învățare. Elevii sunt ghidați să concluzioneze că vocabularul fundamental al limbii române este predominant de origine latină, limba română este o limbă romanică, iar continuitatea limbii este demonstrată prin conservarea lexicului de bază.

Din perspectivă didactică, studierea etimologiei nu urmărește acumularea de informații teoretice exhaustive, ci formarea capacității elevilor de a observa, analiza și generaliza date lingvistice. Predarea structurii etimologice a vocabularului limbii române în ciclul gimnazial impune utilizarea unor strategii didactice active, care să favorizeze învățarea prin descoperire, gândirea analitică și conștientizarea dimensiunii identitare a limbii. Exercițiile propuse în manualele școlare constituie un cadru optim pentru aplicarea unor metode variate, centrate pe elev, cu rol formativ și aplicativ.

În cadrul orelor de limbă și literatură română se constată o utilizare tot mai frecventă a metodelor didactice centrate pe descoperire și problematizare, care valorifică rolul activ al elevului în procesul de construire a cunoașterii. În acest context, V. Goia subliniază că „învățarea prin descoperire presupune orientarea și sprijinirea elevilor în demersul de identificare a noilor cunoștințe prin explorare și investigare” [12, p. 167].

Metoda *învățării prin descoperire* presupune implicarea activă a elevilor în procesul de investigare a fenomenelor lingvistice, aceștia ajungând la formularea concluziilor prin analiză, comparație și generalizare, fără a primi informația în mod direct din partea profesorului. În predarea structurii etimologice a vocabularului limbii române, această metodă se dovedește deosebit de eficientă, întrucât stimulează gândirea critică și dezvoltă competența de explorare a limbii ca sistem.

Metoda *învățării prin descoperire* este valorificată eficient în predarea structurii etimologice a vocabularului limbii române printr-o serie de exerciții care solicită investigarea activă a faptelor de limbă, analiza surselor lexicografice și formularea autonomă a concluziilor. Exercițiile propuse în manualul de Limba și literatura română clasa a 9-a, permit elevilor să descopere caracterul latin al limbii române fără a primi informația în mod direct, transformând procesul de învățare într-un demers cognitiv autentic.

Utilizată sistematic în predarea structurii etimologice a vocabularului limbii române, metoda învățării prin descoperire transformă elevul din receptor pasiv al informației în participant activ la construirea cunoașterii, contribuind astfel la formarea unor competențe lingvistice durabile și transferabile.

Analiza expresiilor latine și identificarea cuvintelor transparente semantic se realizează eficient prin metoda *comparației* și *conversația euristică*. Elevii sunt ghidați să stabilească relații între structurile latine (*Repetitio mater studiorum est. / Nulla regula sine exceptione. / Vox populi, vox Dei*, [5, p. 10], și cele românești, descoperind continuitatea lexicală și semantică. Utilizarea expresiilor în contexte comunicative contribuie la formarea competenței culturale și lingvistice.

Exercițiile care vizează identificarea cuvintelor de origine greacă, slavă, turcă, franceză, germană sau engleză sunt abordate prin metoda clasificării și utilizarea organizatorilor grafici (tabele, hărți conceptuale). Elevii corelează proveniența lexicală [5, p. 10] cu domeniile de utilizare, ajungând la concluzia că împrumuturile reflectă contactele culturale, fără a afecta structura de bază a limbii române.

Încadrarea în enunțuri a dubletelor etimologice „a apleca – a aplica; bătrân – veteran; cărare – carieră; a închide – a include; mormânt – monument; primar – premier” [5, p. 10] este valorificată prin analiza semantică contextuală și metoda comparației. Elevii disting între termenii de origine latină moștenită și cei de origine savantă, observând diferențele de sens, registru stilistic și utilizare. Această abordare contribuie la dezvoltarea sensibilității stilistice și a competenței de exprimare adecvată.

Realizarea *proiectelor de grup* privind lexemele de origine latină din diverse domenii (agricultură, alimentație, drept, medicină) valorifică metoda proiectului și învățarea colaborativă. Elevii își asumă roluri distincte, investighează surse lexicografice și prezintă rezultatele sub formă de postere sau prezentări. Metoda favorizează cooperarea și aplicarea cunoștințelor în contexte noi.

Studierea articolului lexicografic pentru cuvântul *pâine* și comentarea proverbelor asociate sunt realizate prin analiza lexicografică și tehnici de reflecție (de tip „6 De ce?”). Elevii observă continuitatea elementului latin în vocabularul fundamental și relația dintre limbă, cultură și mentalitate.

Interpretarea citatelor literare și realizarea comunicărilor despre evoluția limbii române sunt valorificate prin metode de scriere argumentativă și dezbatere dirijată. Elevii își structurează ideile, formulează opinii argumentate și consolidează competența de exprimare orală și scrisă.

În concluzie, studiul structurii etimologice a vocabularului limbii române în ciclul gimnazial trebuie să evidențieze faptul că, în pofida numeroaselor influențe și împrumuturi provenite din limbile cu care româna a intrat în contact de-a lungul timpului, aceasta și-a păstrat fundamentul latin și structura gramaticală moștenită din latina vulgară, forma vorbită a limbii latine.

Predarea acestui conținut la nivel gimnazial contribuie la înțelegerea identității lingvistice și culturale, dezvoltând la elevi competențe de analiză a vocabularului și o perspectivă conștientă asupra originii și evoluției limbii române.

Aplicarea sistematică a metodelor didactice active în predarea structurii etimologice a vocabularului limbii române asigură o învățare profundă, contextualizată și formativă. Exercițiile analizate demonstrează eficiența abordării inductive și investigativ-aplicative, contribuind la formarea competențelor lingvistice, culturale și identitare ale elevilor din ciclul gimnazial.

Bibliografie:

1. BAHNARU, Vasile. Elemente de lexicologie și lexicografie. Chișinău: Știința, 2008
2. BIDU-VRĂNCEANU, Angela, CĂLĂRAȘ, C., IONESCU, L. Dicționar general de științe. Științe ale limbii. București: Edidura Științifică, 1997.
3. CORLĂTEANU, Nicolae, MELNICIUC, Ion. Lexicologia. Chișinău: Lumina, 1992.
4. CORLĂTEANU, Nicolae. Limba moldovenească literară contemporană. Lexicologia. Ediția a II-a, revazută și completată. Chișinău: Lumina, 1992
5. GRAMA-TOMIȚĂ, Angela, STATE, Livia NICOLAESCU-ONOFREI, Liliana, ONOFREI, Dorin. Limba și literatura română: manual pentru cl. a 9-a. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2024.
6. GRÎU, Natalia, OLEINIC, Viorica, RAȚIU, Bogdan, Jitaru, Ramona. Limba și literatura română: manual pentru cl. a X-a. Chișinău: Cartier Educațional, 2024.
7. GROZA, Liviu. Elemente de lexicologie. București: Universității din București, 2012.
8. HRISTEA, Theodor. Sinteze de limba română. Chișinău: Albatros, 1984.
9. IVĂNESCU, Gheorghe. Istoria limbii române. Iași: Junimea, 1980.
10. RUSSU, Ion, I. Limba traco-dacilor. București: Editura Științifică, 1967.
11. SALA, Marius (coord.). Enciclopedia limbii române. Ediția a II - a. București: Univers Enciclopedic, 2006.
12. GOIA, Vistian. Ipostazele învățării. Limba și literatura română. Cluj-Napoca: Editura Napoca Star, 1999.

CZU: 338.43

**PARTENERIATUL FAMILIE-ȘCOALĂ-SOCIETATE ÎN DEZVOLTAREA
COMPETENȚELOR DE COMUNICARE NONVIOLENTĂ LA ELEVII DE 7-10 ANI****Petrilă Sofica – Petronela,**

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: c_s.petronela@yahoo.com

orcid id: 0009-0007-5806-5631

Abstract. This article addresses the development of nonviolent communication skills in students aged 7 to 10, from the perspective of the educational partnership between family, school, and society. Nonviolent communication represents a fundamental component of socio-emotional education, contributing to the prevention of aggressive behaviors and to the development of interpersonal relationships based on empathy, respect, and cooperation. The research has a qualitative, exploratory nature, based on the application of questionnaires addressed to parents, teachers and primary school students, in order to analyze perceptions regarding the role of educational factors in the development of nonviolent communication. The findings highlight the importance of coherence in educational messages conveyed within the family, school, and community environments, as well as the need to strengthen collaboration among these actors. The conclusions emphasize the decisive role of the family-school-society partnership in creating a positive educational climate and in developing nonviolent communication skills among primary school students.

Keywords: nonviolent communication, socio-emotional skills, primary school students, family, school, community.

În contextul educațional actual, marcat de diversitate culturală, ritm accelerat de viață și multiple provocări sociale, dezvoltarea competențelor de comunicare nonviolentă la elevii din ciclul primar devine o necesitate fundamentală. Copiii cu vârste cuprinse între 7 și 10 ani se află într-o etapă esențială a dezvoltării emoționale și sociale, în care modelele de comunicare interiorizate influențează semnificativ conduita lor ulterioară.

Comunicarea nonviolentă favorizează construirea unor relații interpersonale bazate pe respect, empatie și cooperare. În acest proces, parteneriatul dintre familie, școală și societate se manifestă ca un factor-cheie, fiecare dintre acești actori având o influență directă asupra modului în care copilul învață să își exprime emoțiile și să gestioneze situațiile conflictuale.

Scopul acestui articol constă în evidențierea importanței parteneriatului educațional familie-școală-societate în dezvoltarea competențelor de comunicare nonviolentă, prin analiza percepțiilor părinților, cadrelor didactice și elevilor din ciclul primar.

Repere teoretice. Comunicarea nonviolentă (CNV) reprezintă un model de comunicare creat de psihologul american Marshall B. Rosenberg în anii 1960, care propune o abordare a interacțiunii umane bazată pe empatie, respect și cooperare, în opoziție cu mecanismele coercitive sau agresive tradiționale de comunicare. Rosenberg definește comunicarea nonviolentă ca un proces în care se pune accentul pe exprimarea clară a observațiilor, sentimentelor, nevoilor și dorințelor fără critică sau judecată, facilitând astfel relații interpersonale armonioase și reducerea conflictelor [5, p. 259].

Modelul comunicării nonviolente se fundamentează pe ideea că fiecare persoană dispune de capacitatea de compasiune și empatie, iar manifestările violente sau disfuncționale apar, de regulă, în absența unor strategii eficiente de comunicare. Din această perspectivă, comunicarea nonviolentă urmărește transformarea limbajului evaluativ sau acuzator într-un limbaj orientat spre exprimarea nevoilor autentice și spre construirea relațiilor bazate pe conexiune și respect reciproc [1].

Din perspectivă conceptuală, comunicarea nonviolentă include patru componente fundamentale: observarea fără judecată, exprimarea sentimentelor, identificarea nevoilor și formularea cererilor clare și concrete. Aceste componente contribuie la diminuarea tensiunilor interpersonale și la promovarea unui climat relațional bazat pe înțelegere reciprocă și cooperare [1]:

1. Observarea fără judecată presupune descrierea faptelor fără a le asocia evaluării subiective, evitând astfel perceperea mesajului ca atac personal.
2. Exprimarea sentimentelor implică formularea clară a emoțiilor trăite, fără atribuirea intențiilor sau a vinovăției interlocutorului, facilitând deschiderea către empatie.
3. Identificarea nevoilor constă în recunoașterea nevoilor universale care stau la baza emoțiilor exprimate.
4. Formularea cererilor vizează solicitarea explicită și realistă a unor acțiuni concrete, formulate într-un mod respectuos și realizabil.

Aplicarea comunicării nonviolente are implicații semnificative în mediul educațional, deoarece permite cadrelor didactice, elevilor și părinților să gestioneze conflictele și diferențele de opinie într-un mod pașnic și orientat spre satisfacerea comună a nevoilor. Aceasta contribuie la crearea unui climat de învățare bazat pe respect reciproc și cooperare.

Dezvoltarea socio-emoțională și comunicarea la elevii de 7-10 ani

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale reprezintă un element esențial în educația copiilor din ciclul primar (7–10 ani), având un impact direct asupra capacității acestora de a comunica eficient și nonviolent. În această etapă de vârstă, elevii trec prin procese de conștientizare și reglare emoțională, construind treptat abilități de comunicare verbală și nonverbală în cadrul interacțiunilor sociale cu colegii, cadrele didactice și familia. Dezvoltarea competențelor de comunicare include atât dimensiuni cognitive, cât și socio-emoționale, întrucât actul comunicării este strâns legat de modul în care copilul își interpretează și își exprimă trăirile interioare, precum și de felul în care se raportează la ceilalți. Comunicarea nu se reduce la transmiterea de informații, ci reprezintă un proces complex, care presupune exprimarea adecvată a emoțiilor, adoptarea unei atitudini nonconflictuale și respectarea interlocutorului.

În acest sens, Țărnă E. (2022) subliniază rolul competențelor de comunicare în formarea conduitelor sociale și a strategiilor de interacțiune susținând că dezvoltarea competențelor de comunicare este necesară atât pentru activitatea profesională a fiecăruia, cât și pentru viața noastră personală și comunică faptul că o competență constituie abilitatea de a realiza o comunicare adecvată într-un anumit context social sau educațional [6, p. 63]. Copilul de 7–10 ani se află într-o perioadă în care mediul educațional joacă rolul unui veritabil laborator de practici emoționale și sociale, condiționând treptat atitudinea și eficiența proceselor comunicative.

Ofertele curriculare și extracurriculare au un rol semnificativ în dezvoltarea abilităților de comunicare și în gestionarea stărilor emoționale ale elevilor. Integrarea activităților de cooperare, a jocurilor de rol și a strategiilor de mediere a conflictelor contribuie la internalizarea treptată a principiilor comunicării nonviolente, precum ascultarea activă, exprimarea nevoilor și construirea unor relații sociale sănătoase.

Aceste direcții metodologice completează abordările clasice psihologice privind dezvoltarea socio-emoțională a copilului, confirmând faptul că mediul familial și educațional reprezintă factori determinanți pentru manifestarea și consolidarea competențelor de comunicare eficientă la elevii din ciclul primar.

Parteneriatul familie–școală–societate în dezvoltarea competențelor de comunicare nonviolentă

Parteneriatul educațional dintre familie, școală și societate reprezintă o componentă esențială a procesului educativ contemporan, fiind considerat un factor determinant în formarea competențelor sociale și de comunicare ale elevilor din ciclul primar. În literatura de specialitate, parteneriatul este definit ca o relație de cooperare bazată pe responsabilitate comună, comunicare deschisă și obiective educaționale convergente, orientate spre dezvoltarea integrală a copilului [2, p. 23].

În contextul dezvoltării competențelor de comunicare nonviolentă, acest parteneriat capătă o relevanță sporită, deoarece copilul își formează stilul comunicațional prin modele comportamentale multiple, provenite din mediul familial, școlar și comunitar. Lipsa coerenței între aceste medii poate genera mesaje contradictorii, afectând capacitatea copilului de a interioriza comportamente nonconflictuale și empatic orientate [4, p. 41].

Rolul familiei, societății, școlii și al cadrului didactic în formarea comunicării nonviolente

Familia constituie primul și cel mai influent mediu educațional, în care copilul învață formele primare de exprimare emoțională, gestionare a conflictelor și relaționare interpersonală. Studiile UNICEF evidențiază faptul că stilul de comunicare utilizat de părinți influențează direct comportamentul social al copiilor, nivelul de empatie și capacitatea de rezolvare pașnică a situațiilor tensionate [9, p. 17].

În acest sens, părinții care practică o comunicare bazată pe respect, ascultare activă și exprimarea adecvată a emoțiilor contribuie la dezvoltarea unui climat emoțional securizant, favorabil învățării comunicării nonviolente. Totodată, implicarea părinților în activități educaționale comune cu școala facilitează transferul valorilor nonviolente din mediul școlar în cel familial [2, p. 29].

Școala are rolul de a sistematiza și consolida competențele de comunicare ale elevilor prin activități educaționale structurate, adaptate nivelului de vârstă. Cadrele didactice reprezintă modele de comunicare esențiale, iar stilul lor de interacțiune influențează semnificativ comportamentul elevilor în relațiile cu colegii [3, p. 54].

Documentele UNESCO subliniază faptul că școala trebuie să promoveze un climat educațional incluziv, bazat pe cooperare și respect reciproc, în care conflictele sunt gestionate prin dialog și mediere, nu prin sancțiuni punitivă [8, p. 33]. Astfel, activitățile de grup, jocurile de rol, discuțiile dirijate și regulile de clasă formulate împreună cu elevii constituie instrumente eficiente pentru dezvoltarea comunicării nonviolente.

Societatea, prin instituțiile sale educaționale și sociale, completează influența familiei și a școlii asupra dezvoltării copilului. Consilierii școlari, organizațiile non-guvernamentale, centrele comunitare și programele educaționale extracurriculare contribuie la formarea competențelor socio-emoționale prin activități specifice de prevenire a comportamentelor agresive și promovare a dialogului empatic.

În plan axiologic, cercetările pedagogice din Republica Moldova evidențiază importanța valorilor educaționale orientate spre nonconflictualitate, cooperare și respect reciproc, ca elemente fundamentale ale educației moderne. În acest context, lucrările cercetătoarei Ecaterina Țărnă evidențiază rolul valorilor pedagogice în formarea atitudinilor nonconflictuale, valori care pot fi transpuse, la nivel principal, și în educația preuniversitară, prin adaptare la particularitățile de vârstă ale elevilor [7, p. 11].

Prin urmare, eficiența dezvoltării competențelor de comunicare nonviolentă la elevii de 7–10 ani depinde de coerența și continuitatea mesajelor educaționale transmise de familie, școală și societate, într-un parteneriat real, funcțional și orientat spre binele copilului.

Pentru a investiga dezvoltarea competențelor de comunicare nonviolentă la elevii de 7–10 ani, cercetarea a fost concepută ca un studiu de caz multiplu, cu caracter calitativ-exploratoriu, adecvat dimensiunii și scopului eșantionului. Această abordare permite analiza aprofundată a percepțiilor și experiențelor actorilor educaționali implicați, fără intenția de generalizare statistică a rezultatelor.

Metoda de cercetare utilizată a fost chestionarul, aplicat unui eșantion format din cinci cadre didactice, cinci elevi din ciclul primar și cinci părinți, toți provenind din mediul urban. Chestionarele au urmărit identificarea modului în care sunt percepute și aplicate principiile comunicării nonviolente în mediul școlar și familial, precum și rolul colaborării dintre familie, școală și comunitate în dezvoltarea acestor competențe.

Analiza răspunsurilor evidențiază perspective convergente, dar și diferențe de accent între cadrele didactice și părinți privind comunicarea nonviolentă.

Tabel 1. Compararea percepțiilor cadrelor didactice și ale părinților privind comunicarea nonviolentă

Dimensiune analizată	Cadre didactice	Părinți
<i>Importanța comunicării nonviolente (CNV)</i>	Foarte ridicată, esențială pentru climatul clasei	Ridică, asociată cu o bună conduită a copilului
<i>Aplicarea conștientă a principiilor CNV</i>	Frecventă, dar intuitivă	Sporadică, în funcție de experiența personală
<i>Dificultăți identificate</i>	Lipsa coerenței familiale, reguli insuficient respectate de către elevi	Gestionarea emoțiilor copilului, lipsa timpului
<i>Nevoia de formare</i>	Ridică, interes pentru cursuri de formare de specialitate	Moderată, orientată mai mult spre consiliere practică

Sursa: Creat de autorul publicației

Cadrele didactice participante, cu vechime între 3 și 28 de ani, au raportat un nivel ridicat de conștientizare a principiilor comunicării nonviolente, chiar dacă majoritatea nu au beneficiat de formare specializată în acest domeniu. Principalele dificultăți semnalate se referă la inconsistența mesajelor educaționale din mediul familial și la gestionarea comportamentelor conflictuale în grupul de elevi.

Răspunsurile elevilor indică faptul că majoritatea reușesc să își exprime emoțiile și să gestioneze conflictele într-un mod relativ calm, însă există diferențe individuale semnificative, ceea ce confirmă necesitatea unei susțineri coerente din partea familiei și a comunității

Pe baza datelor obținute, se poate afirma că dezvoltarea competențelor de comunicare nonviolentă la elevii de 7–10 ani este strâns legată de existența unui parteneriat educațional activ și coerent între familie, școală și societate. Cadrele didactice pot constitui modele eficiente de comunicare nonviolentă, însă impactul acestora este amplificat atunci când părinții aplică principii similare în mediul familial, iar comunitatea oferă suport educațional complementar.

Cercetarea prezintă anumite limite, determinate de dimensiunea redusă a eșantionului și de caracterul exploratoriu al demersului investigativ, ceea ce impune prudență în interpretarea rezultatelor. Cu toate acestea, datele obținute evidențiază necesitatea consolidării colaborării dintre actorii educaționali și oferă repere relevante pentru cercetări viitoare, realizate pe eșantioane mai ample.

În concluzie, un parteneriat educațional funcțional, susținut prin activități adaptate particularităților de vârstă și prin modele comportamentale pozitive, contribuie la formarea empatiei, respectului și cooperării, favorizând dezvoltarea socio-emoțională armonioasă a elevilor din ciclul primar.

Bibliografie:

1. ASOCIAȚIA PENTRU COMUNICARE NONVIOLENTĂ. Disponibil : <https://www.cnvromania.ro/> [accesat 22.01.2026]
2. EPSTEIN, J. L. *School, Family, and Community Partnerships*. Westview Press, 2011. 367 p. ISBN-13: 978-0813344478
3. JOHNSON D., JOHNSON R. *Cooperation in the classroom*. USA: Interaction book company, 1998. 328 p. ISBN: 0939603047, 9780939603046
4. OECD. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*, OECD Publishing, 2015. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
5. ROSENBERG, M. B. *Nonviolent Communication: A Language of Life*. USA: Puddledancer Press, 2003. 263 p. ISBN-13: 978-1892005042

6. ȚĂRNĂ, E. *Teza de doctor habilitat – Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2022, 351 p.
7. ȚĂRNĂ, E. *Valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale*. În: „Univers Pedagogic”, Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, 2022, nr.3 (75), pp. 10-17 ISSN 1811-5470
8. UNESCO. *Learning to live together*. Thailand: Bangkok: UNESCO Office Bangkok, 2014. 107 p. ISBN: 978-92-9223-472-0
9. UNICEF. *Early Childhood Development in the UNICEF Strategic Plan 2018–2021*, UNICEF. United States of America. 2019 Disponibil: <https://policycommons.net/artifacts/40270053/early-childhood-development-in-the-unicef-strategic-plan-2018-2021/41169126/> [accesat 25.01.2026]

CZU: 338.43

LECTURA – FACTOR DE DEZVOLTARE COGNITIVĂ A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Roșcan (Savin) Beatris-Geanina,

profesor învățământ primar,

Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu”,

or. Constanța, România

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

mun. Chișinău, Republica Moldova

email: biaroscan@yahoo.com

orcid id: 0009-0007-6470-7610

Summary. The learning environment must be designed to meet the multiple demands of children's development. Diversification of educational materials contributes to increasing cognitive flexibility and forming a critical attitude towards the information received. Students build their knowledge through interaction with the environment and through active involvement in the learning process, provides a complex explanation of how reading activities and text interpretation can stimulate children's intellectual development. The teacher, as a mediator, guides students to ask questions, reflect and express their own ideas, thus transforming each reading session into an exercise in self-discovery and the development of critical thinking. In this framework, the importance of creating an interactive learning environment is highlighted, in which students are not just passive recipients of information, but active participants who contribute to the educational success cannot be separated from the context in which the teaching activities are carried out. In primary schools, where children form their first concepts about the world, interaction with peers, teachers and local cultural resources is essential for their holistic development and for shaping knowledge and personal development.

Keywords: learning environment, pedagogical model, reading proficiency, holistic development.

Lectura reprezintă una dintre cele mai importante activități educaționale din cadrul învățământului primar, având un rol esențial în dezvoltarea cognitivă a elevilor. În această perioadă de formare timpurie, actul de a citi nu se limitează la descifrarea simbolurilor scrise, ci devine un proces complex care influențează, într-o manieră directă, dezvoltarea abilităților de gândire, de rezolvare a problemelor și de comunicare. Procesul de lectură contribuie la stimularea curiozității, la îmbogățirea vocabularului și la consolidarea cunoștințelor despre lume, facilitând astfel formarea unui cadru cognitiv robust ce va susține parcursul educațional ulterior. [5, p. 150].

Importanța lecturii ca factor de dezvoltare cognitivă nu poate fi subestimată, deoarece prin intermediul acesteia se deschid orizonturi noi de cunoaștere. În școlile primare, activitățile de lectură sunt concepute astfel încât să stimuleze atenția și să dezvolte capacitatea de a interpreta și a critica informațiile primite. Elevii se angajează într-un proces de descifrare care merge dincolo de recunoașterea literelor și a cuvintelor, ajungând să înțeleagă ideile transmise și să facă conexiuni între experiențele proprii și cele prezentate în text. În acest sens, lectura devine un instrument de autoexplorare și de afirmare a identității, facilitând dezvoltarea unei conștiințe critice și a unui spirit de observație alert, aspecte fundamentale pentru succesul educațional.

În procesul de învățare, interacțiunea cu textele scrise contribuie la crearea unei rețele de cunoștințe interconectate. Fiecare carte sau povestire pe care o parcurg copiii reprezintă un univers în care se regăsesc concepte, idei și valori care le vor fi de folos pe tot parcursul vieții. Literatura pentru copii, prin varietatea temelor și a stilurilor de narațiune, stimulează dezvoltarea capacității de abstractizare și de rezolvare a problemelor, oferind oportunități de învățare prin analogie și de aplicare a noțiunilor în contexte diferite. Astfel, prin expunerea la diverse genuri literare, elevii își îmbogățesc repertoriul de cunoștințe și își dezvoltă abilitatea de a face inferențe, de a identifica modele și de a anticipa consecințele anumitor acțiuni. Aceste competențe sunt fundamentale nu doar pentru performanțele academice, ci și pentru adaptabilitatea în viața cotidiană, unde gândirea critică și creativă sunt esențiale. [2, p. 100].

În mediul școlar primar, rolul profesorului este esențial în facilitarea unui proces de lectură care să maximizeze impactul asupra dezvoltării cognitive a elevilor. Cadrele didactice, prin metode adaptate vârstei și nivelului de înțelegere al copiilor, creează un climat de învățare stimulat în care lectura se transformă într-o activitate interactivă și participativă. Prin dialoguri, activități de interpretare a textelor și exerciții de reflecție, profesorii ajută elevii să înțeleagă semnificațiile ascunse din spatele cuvintelor și să dezvolte o atitudine critică față de informațiile primite. În acest proces, elevii învață să pună întrebări, să caute răspunsuri și să-și exprime opiniile, ceea ce contribuie la formarea unei gândiri autonome și creative. Astfel, lectura nu mai este percepută ca o activitate pasivă de recepție a informațiilor, ci devine un mijloc activ de explorare și de construcție a cunoștințelor, în care fiecare copil își descoperă propriile resurse cognitive și își dezvoltă abilitățile de comunicare și de argumentare. [6, p. 15].

Pe lângă beneficiile evidente în domeniul dezvoltării cognitive, lectura joacă un rol important și în consolidarea abilităților socio-emoționale ale elevilor. În cadrul lecturii, copiii se confruntă cu situații și personaje care le oferă oportunitatea de a experimenta o gamă largă de emoții, de a înțelege perspective diferite și de a dezvolta empatia. Această experiență afectivă este esențială pentru dezvoltarea unui echilibru între capacitățile cognitive și cele emoționale, contribuind la formarea unei personalități armonioase. Astfel, prin intermediul poveștilor și al textelor literare, elevii învață să recunoască și să gestioneze emoțiile, să se raporteze la situații complexe și să dezvolte relații interpersonale bazate pe înțelegere și respect reciproc. Această interacțiune între dimensiunea cognitivă și cea afectivă a lecturii adaugă o profunzime suplimentară procesului educațional și susține dezvoltarea holistică a elevilor. [4, p. 150].

Un alt aspect relevant al importanței lecturii în dezvoltarea cognitivă este legat de stimularea creativității și a imaginației. În școlile primare, lectura devine un instrument prin care copiii își pot imagina lumi noi, pot explora concepte abstracte și pot construi propriile narațiuni. Imaginația este o componentă esențială a procesului de gândire, iar prin intermediul lecturii, elevii își dezvoltă capacitatea de a crea și de a inova, aspecte care sunt indispensabile în abordarea problemelor de zi cu zi. Atunci când se confruntă cu texte care le provoacă imaginația, copiii învață să vizualizeze situații, să creeze scenarii alternative și să dezvolte soluții originale. Această stimulare creativă contribuie la formarea unei mentalități flexibile, capabile să se adapteze la schimbările constante ale mediului și să găsească mereu noi modalități de rezolvare a problemelor.

Pe lângă toate aceste beneficii, lectura în mediul primar contribuie și la consolidarea limbajului și la dezvoltarea competențelor de comunicare. În această perioadă, elevii se familiarizează cu noțiuni gramaticale, cu structuri sintactice și cu o gamă largă de vocabular care le va servi pe tot parcursul

vieții. Fiecare carte citită, fiecare povestire ascultată sau povestită, reprezintă o oportunitate de a învăța noi cuvinte și expresii, de a înțelege subtilitățile limbajului și de a-și îmbunătăți capacitatea de a se exprima clar și coerent. Dezvoltarea limbajului este strâns legată de procesul cognitiv, iar un vocabular bogat și o structură lingvistică bine conturată sunt fundamentale pentru gândirea abstractă și pentru capacitatea de a argumenta și de a discuta în mod eficient. În acest sens, lectura devine un vehicul de transmitere a cunoașterii, prin intermediul căruia elevii dobândesc instrumentele necesare pentru a se integra și a evolua în mediul academic și social.

În contextul actual, în care tehnologia și mediul digital joacă un rol tot mai important, integrarea lecturii în procesul educațional se dovedește a fi o provocare, dar și o oportunitate imensă. Deși noile tehnologii oferă resurse și modalități alternative de acces la informație, ele nu pot înlocui valoarea intrinsecă a lecturii clasice, ci mai degrabă o completează. În școlile primare, activitățile de lectură se combină tot mai frecvent cu utilizarea resurselor digitale, ceea ce permite elevilor să experimenteze informația într-o formă interactivă și captivantă. Astfel, cititul de carte se îmbină cu utilizarea platformelor online, cu vizionarea de materiale multimedia și cu participarea la activități colaborative, creând un mediu de învățare dinamic și adaptat la realitățile secolului XXI. Această integrare între tradițional și modern nu doar că sporește atractivitatea procesului de învățare, dar contribuie și la dezvoltarea unei mentalități critice, capabile să analizeze și să interpreteze informațiile din multiple surse. [7, p. 170].

Prin consolidarea abilităților cognitive, limbajului și comunicării, lectura oferă elevilor nu doar o modalitate de a acumula cunoștințe, ci și o cheie pentru a deschide porțile spre un viitor plin de posibilități. În cadrul învățământului primar, fiecare experiență de lectură contribuie la formarea unei baze cognitive solide, care va susține tot parcursul educațional al copiilor, pregătindu-i să abordeze cu încredere complexitățile lumii moderne. Astfel, lectura devine un factor fundamental în modelarea gândirii și în dezvoltarea unei atitudini deschise, curioase și critice, esențială pentru succesul personal și academic. Prin urmare, promovarea lecturii ca activitate centrală în procesul educațional nu este doar o necesitate didactică, ci o investiție în viitorul intelectual și social al societății, oferind fiecărui elev posibilitatea de a se dezvolta într-un individ complet, capabil să se adapteze și să prospere într-o lume în continuă schimbare. [3, p. 101].

O primă categorie de teorii se bazează pe înțelegerea proceselor cognitive care se activează în momentul lecturii și care sunt esențiale pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor. Aceste teorii pun accent pe faptul că lectura stimulează abilități precum atenția, memoria de lucru, procesarea informațiilor și rezolvarea problemelor. Din perspectiva dezvoltării cognitive, se consideră că activitatea de citire ajută la structurarea rețelelor neuronale, facilitând astfel capacitatea copiilor de a face legături între concepte noi și cele deja dobândite. În cadrul învățământului primar, unde etapele fundamentale ale alfabetizării se conturează într-un mod esențial pentru viitoarea performanță academică, activitatea de lectură se dovedește a fi un catalizator al proceselor de învățare. Teoria proceselor informaționale susține că, prin lectură, elevii reușesc să dezvolte o serie de abilități cognitive care se bazează pe primirea, prelucrarea și stocarea informațiilor, proces prin care se construiesc cunoștințe noi și se consolidează cele existente. Astfel, lectura devine o punte între experiența de zi cu zi a copilului și acumularea de cunoștințe abstracte, contribuind la creșterea capacității de analiză și sinteză. [9, p. 27].

Un alt set de teorii care a influențat în mod semnificativ modul de abordare a lecturii în școlile primare este reprezentat de teoria constructivistă. Această abordare se bazează pe ideea că elevii își construiesc propriile înțelegeri despre lume prin intermediul experiențelor lor, iar lectura devine un proces activ, în care sensul nu este dat de text în mod pasiv, ci este construit prin interacțiunea dintre text și cunoștințele anterioare ale elevului. Conform acestei perspective, elevii nu se limitează la a decoda semnele grafice, ci își folosesc imaginația și experiența personală pentru a interpreta mesajul transmis. În mediul primar, în care copiii se află în plin proces de formare a identității și a cunoștințelor de bază, activitățile de lectură organizate pe principiile constructivismului încurajează explorarea și descoperirea activă. Profesorul devine un facilitator al învățării, îndrumând elevii să pună întrebări, să exprime opinii și să se angajeze într-un dialog cu textul, astfel încât lectura să se

transforme într-o experiență de învățare profund personală și interactivă. Această abordare nu doar că stimulează dezvoltarea abilităților cognitive, dar contribuie și la formarea unei gândiri critice și creative, esențială pentru adaptarea la cerințele unei societăți în continuă schimbare.

De asemenea, teoria socioculturală, inspirată în mare măsură de lucrările lui Lev Vygotsky, oferă o altă perspectivă asupra modului în care lectura contribuie la dezvoltarea cognitivă a elevilor din clasele primare. Această teorie accentuează rolul mediului social și cultural în formarea abilităților cognitive, subliniind faptul că învățarea este un proces social, mediat de interacțiunea cu adulții și cu colegii. În școlile primare, activitățile de lectură se desfășoară adesea în contextul unor sesiuni de discuții și jocuri educative, unde se pune accent pe colaborare și pe schimbul de idei. Această interacțiune socială ajută la dezvoltarea limbajului și la consolidarea memoriei, deoarece elevii își pun în practică abilitățile de comunicare și de rezolvare a conflictelor, aspecte care contribuie la o dezvoltare cognitivă integrată. Astfel, teoria socioculturală nu doar că evidențiază importanța mediului social în procesul de învățare, ci oferă și o bază teoretică pentru dezvoltarea unor metode didactice care să valorifice potențialul colaborativ al lecturii în școala primară.

Un alt curent teoretic ce a avut un impact important asupra înțelegerii lecturii ca factor de dezvoltare cognitivă este reprezentat de teoria lecturii emergente. Aceasta se concentrează pe ideea că procesul de învățare a lecturii începe mult înainte ca elevii să fie expuși la texte formale, iar experiențele timpurii, cum ar fi ascultarea poveștilor sau observarea activităților de citire ale adulților, joacă un rol esențial în formarea abilităților de alfabetizare. În școlile primare, această teorie susține importanța creării unui mediu în care copiii sunt expuși la o varietate de stimulatori vizuali și auditivi, ceea ce le permite să dezvolte conexiuni între cuvinte și imagini, între sunete și semnificații. Astfel, lectura nu este percepută ca o activitate izolată, ci ca parte a unui proces de învățare continuu, în care experiențele prealabile de ascultare și de observare contribuie la dezvoltarea capacităților de decodare și de interpretare a textelor. Această perspectivă are implicații profunde asupra modului în care se organizează activitățile didactice în clasele primare, punând accent pe importanța stimulării timpurii și pe integrarea experiențelor de lectură informale în procesul educațional formal.

Un alt aspect central în cadrul teoriilor privind lectura ca factor de dezvoltare cognitivă se referă la abordările interactive și la modelele care consideră procesul de lectură drept o activitate dinamică, în care sensul este negociat între text și cititor. Modelele interactive ale lecturii subliniază importanța feedback-ului continuu, a clarificării și a reconstrucției sensului în timp real, pe măsură ce elevii se angajează în procesul de interpretare a textului. În acest cadru teoretic, lectura este văzută ca o experiență activă în care elevii își folosesc cunoștințele anterioare, își formulează ipoteze și își ajustează înțelegerea pe măsură ce primesc noi informații. În școlile primare, astfel de modele au fost integrate în metodele de predare prin activități care implică discuții deschise, întrebări provocatoare și exerciții de predicție, toate acestea contribuind la dezvoltarea unui stil de gândire activ și adaptabil. Această abordare ajută elevii să înțeleagă că lectura nu este un proces pasiv, ci o interacțiune complexă între cunoaștere, experiență și context, ceea ce stimulează nu doar dezvoltarea cognitivă, ci și capacitatea de a se adapta la situații noi și imprevizibile.

În plus, teoriile contemporane din domeniul neuroștiințelor aduc o contribuție semnificativă la înțelegerea modului în care activitatea de citire stimulează dezvoltarea creierului. Cercetările recente evidențiază modul în care expunerea repetată la activități de lectură contribuie la creșterea plasticității neuronale, facilitând crearea de conexiuni între diferite regiuni ale creierului responsabile de procesarea limbajului, de memorie și de gândire critică. În școlile primare, aceste descoperiri susțin importanța unei expuneri constante la texte diverse, deoarece fiecare experiență de lectură contribuie la consolidarea rețelelor neuronale și la dezvoltarea funcțiilor executive. Din această perspectivă, activitățile de lectură sunt concepute nu doar pentru a transmite cunoștințe, ci și pentru a stimula procesele cognitive fundamentale care stau la baza învățării și a rezolvării problemelor. Astfel, integrarea teoriilor neuroștiințifice în practica educațională din clasele primare aduce o nouă înțelegere a valorii lecturii, punând în evidență modul în care aceasta poate servi drept instrument pentru îmbunătățirea performanțelor cognitive și pentru formarea unor indivizi capabili să se adapteze la provocările unei lumi tot mai complexe. [4, p. 51].



Astfel, integrarea acestor teorii în practica zilnică a sălilor de clasă presupune o reevaluare a metodelor tradiționale de predare a lecturii și o deschidere către modalități inovatoare de a stimula gândirea și creativitatea copiilor. Se pune accent pe activități interactive, pe dialogul constant între profesor și elev și pe crearea unui mediu de învățare stimulat, în care lectura este privită ca o experiență activă de descoperire și reinterpretare. Fiecare carte, fiecare poveste devine o oportunitate de a explora concepte noi, de a pune în practică abilități cognitive și de a dezvolta o atitudine curioasă și critică. În acest sens, rolul educatorului devine esențial, fiind necesar să se creeze un cadru în care fiecare elev se simte încurajat să își exprime ideile și să participe activ la construirea sensului, transformând astfel lectura într-o experiență personală și colectivă, care sprijină evoluția cognitivă.

Bibliografie:

1. ALBU, G. Lectura în școala primară: strategii și metode. Pitești: Ed. Paralela 45, 2012.
2. BRATU, G. Aplicații ale metodelor de gândire critică la învățământul primar. București: Ed. Humanitas Educațional, 2004.
3. CRISTEA, V. Spațiul în literatură. București: Ed. Cartea Românească, 1979.
4. Dumitru, I.; Matei, G. Metodica formării, dezvoltării și cultivării abilităților de comunicare ale preșcolarilor și elevilor din clasele I-IV: Ed. Cuvântul Info, 2005
5. GOLU, M. Fundamentele psihologiei. București: Ed. Fundației România de mâine, 2007.
6. OPRIS, D. Rolul textelor multimodale în dezvoltarea competenței de lectură la elevii mici. București: Ed. Universității din București, 2019.
7. PREDA, S. Didactica lecturii în învățământul primar. București: Editura Aramis, 2016.
8. TODORAN, C. Lectura interactivă: metode și tehnici. Pitești: Ed. Paralela 45, 2016.
9. VLAD, I. Textul multimodal și educația literară în școala **primară**. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2019.

CZU: 373.3.091.3

MODELE DE DESIGN INTRUCȚIONAL ÎN EDUCAȚIE: PERSPECTIVE TEORETICE ȘI DIRECȚII DE ADAPTARE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Rusu Andreea-Ionela,

Profesor educație timpurie

Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”,

or. Bacău, România

doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: husi.popescu@gmail.com

orcid id: 0009-0005-5467-6588

Abstract. Instructional design represents a fundamental reference point in the planning and organization of teaching-learning activities, playing a key role in enhancing educational effectiveness. At the international level, the specialized literature proposes a wide range of instructional design models that have gained recognition for their theoretical and practical value. However, in educational practice particularly within primary education-these models are often insufficiently known, inconsistently applied, or inaccurately implemented. This paper provides a theoretical and critical review of several well-established instructional design models, including Gagné's model of instructional events, the ADDIE model, and the experiential learning model, highlighting both their contributions and the challenges associated with their application in real classroom contexts.

Furthermore, the study addresses the emergence of hybrid instructional design models that are frequently adapted in a superficial or inappropriate manner, as well as the issue of employing overly complex instructional structures in primary education without adequate consideration of learners' developmental characteristics. In this context, the paper emphasizes the importance of a rigorous understanding of the instructional design concept and its established models, arguing for the need to develop flexible, coherent, and context-sensitive instructional design approaches tailored to the specific requirements of primary education.

Keywords: instructional design, primary education, instructional design models, curriculum planning.

Introducere.

În literatura de specialitate, designul instrucțional este considerat un reper esențial pentru proiectarea coerentă a proceselor de predare-învățare, întrucât facilitează alinierea dintre obiectivele educaționale, strategiile didactice, activitățile de învățare și evaluare. Din această perspectivă, designul instrucțional nu se reduce la o simplă schemă formală de planificare, ci reprezintă un cadru teoretic menit să sprijine învățarea semnificativă și transferul cunoștințelor în contexte educaționale variate [10, p. 44].

La nivel internațional, au fost dezvoltate numeroase modele de design instrucțional, cu orientări teoretice distincte, precum modelul ADDIE, modelele bazate pe evenimentele instruirii sau cele centrate pe experiență și rezolvarea de probleme. Cu toate acestea, cercetările indică faptul că aceste modele sunt adesea aplicate în practică într-o manieră fragmentară sau simplificată excesiv, fiind utilizate mai degrabă ca șabloane rigide decât ca instrumente flexibile de proiectare didactică [11, pp. 34-35]; [4, pp. 196-198].

În mod particular, în învățământul primar, aplicarea neadaptată a unor modele concepute pentru contexte educaționale diferite poate genera dificultăți metodologice și limitări în procesul de învățare. Utilizarea unor structuri de design instrucțional excesiv de complexe, fără raportare la nivelul de dezvoltare cognitivă al elevilor, riscă să conducă la supraîncărcare cognitivă și la diminuarea eficienței instruirii [9].

În acest context, literatura recentă subliniază necesitatea unei înțelegeri aprofundate a conceptului de design instrucțional și a fundamentelor teoretice ale modelelor consacrate, precum și a dezvoltării unor abordări flexibile și adaptate specificului ciclului primar. O astfel de perspectivă permite depășirea aplicării mecanice a modelelor existente și deschide calea către forme de design instrucțional coerente, relevante și adecvate realităților educaționale actuale [4, p. 199].

Modele majore de design instrucțional: analiză teoretică și critică

Literatura de specialitate consacră existența unui nucleu de modele de design instrucțional care au fundamentat dezvoltarea domeniului și care continuă să influențeze practica educațională contemporană. Printre cele mai frecvent menționate se numără modelul evenimentelor instruirii, elaborat de Gagné, care structurează procesul de învățare în funcție de etapele cognitive implicate, oferind un cadru sistematic pentru proiectarea lecțiilor [5, p. 64]. De asemenea, modelul ADDIE s-a impus ca un reper general al proiectării instruirii, fiind utilizat pe scară largă pentru analiza și organizarea proceselor educaționale, în ciuda caracterului său abstract și a multiplelor reinterpretări apărute în practică [11]. O altă contribuție semnificativă este reprezentată de modelele centrate pe experiență, precum cel propus de Kolb, care conceptualizează învățarea ca un proces ciclic ce îmbină experiența concretă, reflecția și aplicarea, fiind frecvent invocat în contexte educaționale care valorifică învățarea activă [8, pp. 21-24]. În același timp, literatura recentă evidențiază faptul că aceste modele, deși consacrate teoretic, sunt adesea aplicate în mod selectiv sau simplificat în practica didactică, ceea ce subliniază necesitatea unei înțelegeri aprofundate a principiilor care stau la baza designului instrucțional [4].

Tabel 1. Analiza comparativă a modelelor consacrate de design instrucțional

Model	Scop	Structură	Puncte tari	Limite
Modelul evenimentelor instruirii (Robert M. Gagné)	Organizarea instruirii în acord cu procesele cognitive implicate în învățare, pentru facilitarea achiziției și transferului cunoștințelor	Nouă evenimente ale instruirii: captarea atenției, informarea asupra obiectivelor, reactualizarea cunoștințelor, prezentarea conținutului, ghidarea învățării, exersarea, feedback-ul, evaluarea performanței, transferul	Structură clară; logică secvențială; util pentru lecții cu obiective precise; sprijină profesorii debutanți	Aplicarea rigidă poate fragmenta lecția; risc de formalism; necesită adaptare pentru a menține caracterul ludic și explorator specific ciclului primar
ADDIE	Oferirea unui cadru general, sistemic, pentru proiectarea, implementarea și evaluarea instruirii	Cinci etape: Analiză – Design - Dezvoltare - Implementare - Evaluare, cu posibilitate de revenire iterativă	Viziune de ansamblu; ușor de recunoscut; sprijină documentarea procesului didactic	Prea general și abstract; adesea redus la șablon formal; aplicare parțială în practica învățătorilor; impact limitat asupra dinamicii reale a clasei
Modelul învățării experiențiale (David A. Kolb)	Promovarea învățării prin experiență directă, reflecție și aplicare	Ciclu în patru etape: experiență concretă – observație/reflecție – conceptualizare abstractă – experimentare activă	Compatibil cu dezvoltarea copilului; favorizează implicarea activă; susține interdisciplinaritatea	Reflecția presupune mediere didactică atentă; risc de rămânere la nivel experiențial fără consolidare cognitivă
Modelul 5E	Susținerea învățării prin investigație și descoperire ghidată [3]	Cinci etape: Engage – Explore – Explain – Elaborate – Evaluate	Ușor de adaptat la nivel primar; stimulează curiozitatea; facilitează activitățile practice	Dacă este aplicat necritic, poate conduce la învățare minim ghidată; risc de supraîncărcare cognitivă pentru elevii mici

Analiză critică transversală a aplicabilității modelelor consacrate în învățământul primar

Deși modelele consacrate de design instrucțional oferă cadre teoretice solide pentru organizarea procesului de predare-învățare, literatura de specialitate evidențiază faptul că acestea sunt adesea prea

complexe sau insuficient adaptate specificului învățământului primar. Modelele cu structură secvențială rigidă, precum cel al evenimentelor instruirii sau ADDIE, presupun un nivel ridicat de abstractizare și planificare anticipativă, dificil de menținut într-un context educațional caracterizat prin dinamism, heterogenitate și nevoi imediate de adaptare didactică [11, pp. 34-35]; [4, pp. 196-198]. În același timp, modelele centrate pe experiență sau investigație, precum Kolb sau 5E, deși aparent mai compatibile cu particularitățile de vârstă ale elevilor, pot genera dificultăți atunci când sunt aplicate fără un nivel adecvat de ghidare didactică, existând riscul supraîncărcării cognitive sau al rămânerii la un nivel superficial al învățării [9, pp. 76-79]. Studiile privind practicile reale ale cadrelor didactice din ciclul primar arată că profesorii tind să simplifice sau să combine intuitiv elemente din mai multe modele, fără o fundamentare teoretică clară, ceea ce conduce la structuri hibride incoerente și la o discrepanță între proiectarea formală și desfășurarea efectivă a lecției (Hoogveld et al., 2002, pp. 295-297). Aceste constatări susțin ideea că problema nu rezidă în lipsa modelelor de design instrucțional, ci în caracterul lor insuficient flexibil și contextualizat, ceea ce evidențiază necesitatea dezvoltării unor abordări de design instrucțional adaptate specificului cognitiv, afectiv și pedagogic al învățământului primar.

Critici recente și disfuncționalități în practică (după 2020)

Literatura recentă evidențiază faptul că principala problemă nu constă în lipsa modelelor de design instrucțional, ci în utilizarea lor eronată sau superficială. Studiile arată că profesorii din ciclul primar tind să combine elemente din mai multe modele, fără o fundamentare teoretică clară, generând structuri hibride incoerente [4]. De asemenea, modelele excesiv de complexe sunt percepute ca dificil de aplicat în realitatea clasei, ceea ce conduce la abandonarea lor în favoarea proiectării intuitive [6].

Literatura de specialitate publicată după 2020 evidențiază o serie de critici consistente privind aplicarea modelelor consacrate de design instrucțional în contexte educaționale reale, în special în învățământul primar. Un prim aspect semnalat vizează discrepanța dintre complexitatea teoretică a modelelor și realitățile cotidiene ale practicii didactice. Studiile recente arată că profesorii utilizează rar modelele de design instrucțional în forma lor completă, preferând adaptări intuitive sau simplificări funcționale, determinate de constrângeri de timp, diversitatea elevilor și necesitatea de a răspunde flexibil situațiilor de învățare emergente [12, pp. 134-136].

O altă direcție critică importantă se referă la caracterul insuficient contextualizat al multor modele de design instrucțional, care continuă să fie prezentate ca structuri universale, aplicabile indiferent de nivelul de școlaritate. Cercetările recente subliniază faptul că modelele liniare sau excesiv de prescriptive nu reușesc să surprindă specificul cognitiv, emoțional și social al elevilor din ciclul primar, ceea ce conduce la dificultăți în implementare și la o ruptură între proiectarea didactică formală și desfășurarea efectivă a activităților la clasă [2, pp. 108-110].

În același timp, literatura post-2020 atrage atenția asupra proliferării modelelor hibride sau a cadrelor de tip „framework”, care combină elemente din mai multe teorii ale învățării, fără a clarifica relațiile conceptuale dintre acestea. Deși aceste abordări urmăresc creșterea flexibilității designului instrucțional, autorii evidențiază riscul apariției unor structuri incoerente, dificil de aplicat de către cadrele didactice, mai ales în învățământul primar, unde este necesară o mediere pedagogică atentă și o structurare clară a experiențelor de învățare [1, pp. 9-11].

Nu în ultimul rând, studiile recente evidențiază nevoia de a reconceptualiza designul instrucțional din perspectiva profesorului practician, nu doar ca instrument de planificare, ci ca proces dinamic, adaptiv, orientat spre învățare autentică. În acest sens, cercetările subliniază importanța dezvoltării unor modele de design instrucțional sensibile la context, care să permită ajustări continue în funcție de nivelul elevilor, feedback-ul acestora și particularitățile mediului educațional primar [7, pp. 3-5]. Aceste critici converg către ideea că viitorul designului instrucțional nu constă în elaborarea unor noi modele universale, ci în dezvoltarea unor cadre flexibile, adaptabile și pedagogic fundamentate, adecvate specificului învățământului primar.

Concluzii

Analiza evidențiază necesitatea depășirii aplicării rigide a modelelor consacrate de design instrucțional și orientarea către abordări flexibile, adaptate specificului învățământului primar. În acest sens, înțelegerea profundă a principiilor teoretice ale modelelor existente constituie premisa dezvoltării unor forme de design instrucțional contextualizate, care să răspundă realităților educaționale actuale.

Analiza teoretică și critică a modelelor consacrate de design instrucțional evidențiază faptul că, deși acestea oferă repere conceptuale solide pentru proiectarea procesului de predare-învățare, aplicarea lor în învățământul primar rămâne adesea limitată de gradul ridicat de complexitate, de caracterul prescriptiv și de dificultățile de adaptare la dinamica reală a clasei. Modelele clasice, precum Gagné, ADDIE, Kolb sau 5E, continuă să fie relevante din punct de vedere teoretic, însă utilizarea lor eficientă presupune o înțelegere profundă a principiilor care le fundamentează, nu o aplicare mecanică a etapelor sau secvențelor propuse.

Literatura recentă subliniază că provocările actuale ale educației primare – diversitatea elevilor, ritmul accelerat al schimbărilor curriculare, integrarea tehnologiilor educaționale și accentul tot mai pronunțat pe dezvoltarea competențelor – reclamă forme de design instrucțional flexibile, adaptive și sensibile la context. În acest sens, se conturează necesitatea depășirii modelelor universale și orientarea către abordări care să permită ajustări continue ale demersului didactic, în funcție de nevoile de vârstă ale elevilor, de feedback-ul acestora și de specificul situațiilor de învățare.

Totodată, analiza critică relevă faptul că tendința de creare a unor modele hibride, fără o fundamentare teoretică riguroasă, poate genera confuzii metodologice și incoerență în practica educațională. Prin urmare, dezvoltarea unor noi modele de design instrucțional pentru ciclul primar trebuie să se bazeze pe integrarea coerentă a paradigmelor contemporane ale învățării, precum învățarea experiențială, învățarea activă și învățarea ghidată, în corelație cu particularitățile cognitive și socio-emoționale ale copiilor.

În concluzie, viitorul designului instrucțional în învățământul primar nu constă în abandonarea modelelor consacrate, ci în reinterpretarea și adaptarea lor dinamică, astfel încât acestea să devină instrumente autentice de sprijin pentru cadrele didactice și de facilitare a învățării semnificative a elevilor.

Bibliografie:

1. Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
2. Bower, M., & Vlachopoulos, D. (2020). A critical analysis of technology-enhanced learning design frameworks. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1083–1099. <https://doi.org/10.1111/bjet.12905>
3. Bybee, R. W., et al. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness.
4. Dousay, T. A. (2017). Instructional design theories and models: What a field needs. *TechTrends*, 61, 195–202. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0166-7>
5. Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2004). *Principles of instructional design* (5th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
6. Hoogveld, A. W. M., et al. (2002). *Instructional Science*, 30(4), 291–305. <https://doi.org/10.1023/A:1016081812908>
7. Kali, Y., McKenney, S., & Sagy, O. (2022). Teachers as designers of technology-enhanced learning. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10038-4>
8. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*.
9. Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

10. Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59.
11. Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34–37. <https://doi.org/10.1002/pfi.4930420508>
12. Trust, T., & Pektas, E. (2020). Using the ADDIE model and universal design for learning principles to develop an online course for teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(3), 131–147. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1773534>

CZU: 37.0:614

EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE CA DIMENSIUNE A NOILOR PARADIGME EDUCAȚIONALE

Rusu Elena,

doctor, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: elenarusu003@gmail.com
orcid id: 0009-0000-0801-6451

Abstract: Health education today represents one of the most relevant dimensions of contemporary educational paradigms, within the context of accelerated social, cultural, and technological transformations. In a society marked by complex challenges such as stress, sedentary lifestyles, digital addictions, health crises, and the increasing prevalence of mental health problems, health education becomes a fundamental objective of the educational system. This article examines health education as an integral component of new educational approaches focused on the holistic development of the individual, the promotion of well-being, and the formation of life skills. The main theoretical landmarks, pedagogical implications, and current directions for implementation in educational institutions are highlighted.

Keywords: health education, educational paradigms, well-being, life skills, holistic education.

În ultimele decenii, educația a cunoscut o schimbare semnificativă de paradigmă, trecând de la un model tradițional, centrat pe transmiterea de cunoștințe, către o abordare modernă, orientată spre formarea competențelor, dezvoltarea integrală a personalității și promovarea calității vieții. În acest cadru, *educația pentru sănătate* se afirmă ca o *dimensiune fundamentală a noilor paradigme educaționale*, deoarece reflectă orientarea contemporană a educației, contribuind la dezvoltarea unei culturi a sănătății și la formarea unui stil de viață echilibrat în rândul elevilor.

Sănătatea nu mai este percepută exclusiv ca absență a bolii, ci ca o stare completă de bine fizic, psihic și social, conform definiției Organizației Mondiale a Sănătății (OMS, 2021). Astfel, *educația pentru sănătate* devine o componentă indispensabilă a procesului educațional contemporan.

Educația pentru sănătate desfășurată în mediul școlar constituie una dintre cele mai eficiente modalități de promovare a informațiilor corecte despre diverse dimensiuni ale sănătății, contribuind totodată la dezvoltarea atitudinilor și a deprinderilor necesare adoptării unui comportament responsabil și sănătos. În numeroase țări, această formă de educație este inclusă ca disciplină obligatorie în curriculum, de la clasa întâi până la clasa a douăsprezecea, fiind susținută prin programe și materiale didactice adaptate particularităților de vârstă și etapelor de dezvoltare ale elevilor.

Pornind de la provocările specifice lumii contemporane, *noile paradigme educaționale* pot fi definite ca un ansamblu de orientări teoretice și aplicative care transformă modul de concepere și organizare a procesului educativ, în condițiile schimbărilor sociale, culturale, economice și tehnologice actuale.

În accepțiunea M. Morinescu [9], noile paradigme educaționale depășesc perspectiva tradițională limitată la simpla transmitere de cunoștințe și susțin o educație centrată pe dezvoltarea holistică a individului, pe formarea competențelor indispensabile vieții și pe capacitatea de adaptare la dinamica accelerată a societății moderne [9, p. 6].

În mod fundamental, noile paradigme educaționale pun accent pe:

- ✓ învățarea centrată pe elev și pe nevoile sale individuale;
- ✓ dezvoltarea competențelor-cheie și a capacității de învățare pe tot parcursul vieții;
- ✓ integrarea dimensiunilor cognitive, emoționale, sociale și morale în educație;
- ✓ promovarea stării de bine, a incluziunii și a educației holistice;
- ✓ utilizarea tehnologiilor digitale și a strategiilor inovatoare de predare-învățare.

Prin urmare, noile paradigme educaționale exprimă o transformare profundă de viziune, în cadrul căreia educația este concepută ca un demers complex de dezvoltare a individului, orientat spre formarea unei persoane autonome, responsabile și pregătite să răspundă provocărilor societății contemporane [11, p. 31].

Aceste noi paradigme educaționale se integrează în învățământul preuniversitar sub forma unor discipline, module sau capitole inovative, incluse în diverse activități teoretice, practice sau extracurriculare, printre care se numără și *educația pentru sănătate*, un domeniu deosebit de important pentru individ și pentru menținerea stării sale de sănătate și supraviețuire.

Educația pentru sănătate poate fi înțeleasă ca un proces sistematic de formare a cunoștințelor, atitudinilor și comportamentelor care contribuie la menținerea și îmbunătățirea sănătății individuale și colective. Dezideratul nominalizat este axat pe formarea unei culturi personale de igienă, precum și pe elaborarea, valorificarea strategiilor și mijloacelor educative adecvate formării unui comportament sănătos/mod sănătos de viață [8, p. 4].

Experiența acumulată în domeniul educației pentru sănătate arată că politicile educaționale menite să promoveze un stil de viață sănătos trebuie să se concentreze asupra a trei direcții principale:

1. **Informarea și educarea elevilor** cu privire la modalitățile de menținere și optimizare a sănătății personale și publice, pentru atingerea unui nivel optim de sănătate;
2. **Prevenirea afecțiunilor** prin măsuri educaționale care vizează reducerea riscurilor și promovarea comportamentelor sănătoase;
3. **Formarea obiceiurilor sănătoase și suportul pentru tratarea problemelor de sănătate**, orientând elevii spre un mod de viață sănătos [6].

Mai mulți cercetători [2, 3, 5, 10] evidențiază că educația pentru sănătate trebuie să se fundamenteze pe o filozofie practică, aliniată noilor paradigme educaționale.

Modelul sănătății propus de Ricard Ebert [apud: 2] structurat pe șase dimensiuni interdependente (fizică, mentală, emoțională, etică, vocațională și socială), se integrează în mod firesc în cadrul noilor paradigme educaționale, care promovează o abordare holistică și centrată pe dezvoltarea globală a individului. În acest sens, sănătatea nu mai este privită exclusiv ca o condiție biologică, ci ca o componentă fundamentală a calității vieții și a stării de bine, devenind totodată un obiectiv educațional major. Astfel, educația contemporană își extinde finalitățile, urmărind nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și formarea competențelor necesare pentru un stil de viață sănătos, echilibrat și responsabil.

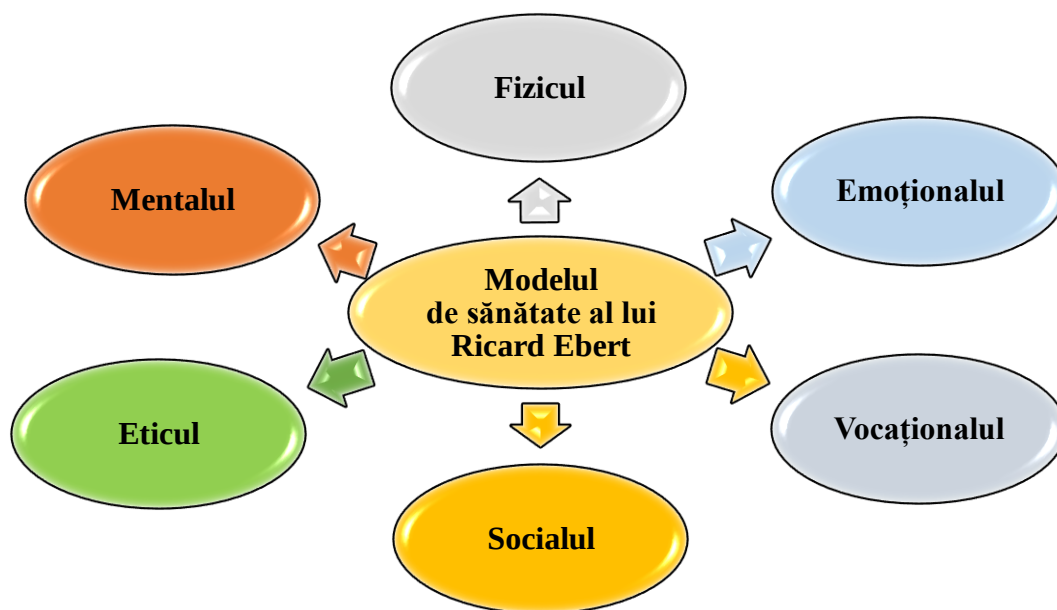


Figura 1. Modelul de sănătate al lui Ricard Ebert

1. **Dimensiunea fizică** – referitoare la sănătatea corpului și menținerea unui stil de viață activ și echilibrat;
2. **Dimensiunea mentală** – legată de capacitățile cognitive, gândirea critică și procesarea eficientă a informațiilor;
3. **Dimensiunea emoțională** – autoreglarea emoțiilor, reziliența și gestionarea stresului;
4. **Dimensiunea etică** – referitoare la dezvoltarea valorilor morale și a comportamentului responsabil;
5. **Dimensiunea vocațional/profesională** – legată de orientarea în carieră, competențele profesionale și satisfacția în activitate;
6. **Dimensiunea socială** – implică abilități de comunicare, relaționare și integrare armonioasă în comunitate.

Prin integrarea acestor dimensiuni, **educația pentru sănătate devine un vector al noilor paradigme educaționale**, orientate spre dezvoltarea complexă a elevilor, care combină competențele cognitive, emoționale, sociale și etice. Acestea interacționează continuu și se completează reciproc.

Indiferent de configurația stării de sănătate, actul educațional interacționează cu toate dimensiunile acesteia. Din această perspectivă, sănătatea nu mai este privită doar ca absență unor afecțiuni, ci ca o calitate a vieții, rezultantă a unui stil de viață sănătos, care constituie, în fond, un fenomen educațional și un rezultat al procesului de învățare [10, p. 218].

Astfel, **educația pentru sănătate se afirmă ca o dimensiune centrală a noilor paradigme educaționale**, punând accent pe dezvoltarea integrată a individului și integrarea competențelor fizice, emoționale, cognitive și sociale.

Paradigmele, în opinia T. Șova [12], definesc modul în care înțelegem procesul de învățare și educație, oferind un cadru teoretic clar care susține activitatea didactică. Ele ajută să:

- explicăm cum învață elevii;
- fundamentăm strategiile și metodele didactice adecvate obiectivelor propuse;
- selectăm metode și tehnici pedagogice potrivite pentru dezvoltarea competențelor și atitudinilor dorite [12, p. 28].

Prin urmare, cunoașterea paradigmelor devine un instrument esențial pentru planificarea și implementarea unor programe de educație pentru sănătate adaptate nevoilor reale ale elevilor.

Cercetătorii și practicienii din domeniul științelor educației, inclusiv UNESCO, au desfășurat numeroase studii și inițiative practice, contribuind semnificativ la definirea și aplicarea noilor

paradigme și conținuturi educaționale, care sunt strâns corelate cu educația pentru sănătate. În acest context, **paradigmele educaționale moderne promovează o viziune integratoare asupra procesului educațional**, în care sănătatea și starea de bine ale individului devin obiective fundamentale. Printre cele mai relevante paradigme contemporane se numără:

1. Paradigma educației centrate pe elev. Educația actuală pune accent pe nevoile, interesele și particularitățile individuale ale beneficiarului educației. În acest sens, educația pentru sănătate sprijină dezvoltarea autonomiei personale, a autoîngrijirii și a responsabilității față de propria sănătate.

2. Paradigma educației integrale. Abordarea sistemică și complexă consideră individul ca un întreg, integrând dimensiunile cognitive, emoționale, sociale și fizice. Educația pentru sănătate se înscrie natural în această paradigmă, întrucât vizează echilibrul dintre corp și minte, precum și armonia relațională.

3. Paradigma educației pentru dezvoltare durabilă. Sănătatea este un obiectiv central al dezvoltării durabile, fiind strâns legată de calitatea mediului, echitatea socială și stilul de viață. Educația pentru sănătate contribuie la formarea unor comportamente responsabile și sustenabile.

4. Paradigma educației pentru competențe de viață. Noile politici educaționale promovează formarea competențelor-cheie, printre care competențele personale și sociale. Educația pentru sănătate dezvoltă abilități de coping, autoreglare emoțională și luare a deciziilor sănătoase.

Paradigmele educaționale oferă **perspective teoretice asupra modului în care elevii învață**. În practică, **educația pentru sănătate modernă combină aceste paradigme** pentru a oferi programe care sunt atât informative, cât și motivaționale, interactive și orientate spre competențe reale de viață.

Educația pentru sănătate, ca dimensiune a noilor paradigme educaționale, nu are doar un rol teoretic, ci răspunde direct unor **probleme practice majore** cu care se confruntă elevii și societatea contemporană. Ea determină soluționarea unor probleme reale și urgente ale mediului educațional și social, devenind un instrument esențial pentru prevenție, dezvoltare personală și integrare socială. În mod concret, aceasta răspunde următoarelor dificultăți practice:

- **Prevenirea comportamentelor de risc în rândul copiilor și tinerilor.** Unul dintre rolurile fundamentale ale educației pentru sănătate constă în prevenirea comportamentelor de risc în rândul elevilor. Aceasta vizează reducerea acțiunilor și obiceiurilor nocive care pot afecta sănătatea fizică și psihică, precum consumul de substanțe nocive, practicarea unui stil de viață nesănătos sau lipsa activității fizice. Prin promovarea deprinderilor și atitudinilor sănătoase, educația pentru sănătate contribuie la prevenirea îmbolnăvirilor, la menținerea unui echilibru fiziologic și emoțional și la facilitarea adaptării eficiente a tinerilor la cerințele mediului social și educațional.

- **Combaterea stresului academic și a afectivității negative.** În contextul noilor condiții educaționale, elevii se confruntă adesea cu stres academic, anxietate, epuizare emoțională și pierderea motivației, factori care pot afecta atât performanța școlară, cât și bunăstarea generală. Educația pentru sănătate răspunde acestor provocări prin dezvoltarea unor strategii eficiente de autoreglare emoțională, gestionare a stresului și consolidare a rezilienței psihologice, contribuind astfel la menținerea echilibrului emoțional și la creșterea capacității tinerilor de adaptare la cerințele mediului educațional și social.

- **Îmbunătățirea sănătății mintale și a stării de bine.** Noile paradigme educaționale pun accent pe promovarea bunăstării holistice, iar educația pentru sănătate contribuie în mod direct la realizarea acestui obiectiv prin prevenirea depresiei și a izolării sociale, susținerea echilibrului emoțional, consolidarea unei imagini de sine pozitive și crearea unui climat educațional sigur și suportiv. Prin aceste mecanisme, educația pentru sănătate nu doar protejează starea de bine a elevilor, ci și favorizează dezvoltarea armonioasă a personalității și integrarea lor eficientă în mediul școlar și comunitar.

- **Formarea competențelor de viață și a responsabilității personale.** Educația pentru sănătate contribuie la dezvoltarea competențelor esențiale pentru viața cotidiană, oferind elevilor capacitatea de a lua decizii sănătoase, de a-și gestiona autocontrolul și disciplina personală, de a comunica eficient și asertiv, de a rezolva conflictele și de a adopta un stil de viață echilibrat. Prin acumularea acestor

abilități, elevul devine un actor activ în menținerea propriei sănătăți și în promovarea unei stări de bine durabile, reușind să integreze principiile sănătății în viața de zi cu zi și în relațiile cu ceilalți.

- **Reducerea problemelor sociale asociate sănătății precare.** Sănătatea este strâns legată de integrarea socială, iar educația pentru sănătate joacă un rol important în diminuarea violenței și agresivității, a fenomenului de bullying, a marginalizării, a discriminării și a comportamentelor antisociale. Prin promovarea empatiei, a respectului reciproc și a responsabilității sociale, educația pentru sănătate contribuie la consolidarea coeziunii comunitare și la crearea unui mediu educațional armonios, sigur și incluziv.

- **Creșterea eficienței procesului educațional și a performanței școlare.** Un elev care beneficiază de o stare de sănătate fizică și emoțională bună prezintă o capacitate superioară de concentrare, o motivație crescută, implicare activă în procesul de învățare și performanțe academice mai ridicate. În acest context, educația pentru sănătate se conturează ca o condiție indirectă, dar esențială, a succesului educațional, întrucât susține dezvoltarea armonioasă a elevului și îi facilitează integrarea eficientă în mediul școlar.

- **Adaptarea educației la realitățile contemporane și la crizele sanitare.** Pandemia, schimbările sociale și noile riscuri globale au evidențiat importanța educației pentru sănătate, care presupune dezvoltarea cunoștințelor și abilităților necesare menținerii igienei și prevenirii bolilor, asumarea responsabilității față de comunitate, reacția adecvată în situații de criză și promovarea sănătății publice. În acest mod, educația pentru sănătate răspunde provocărilor contemporane, oferind indivizilor instrumentele necesare pentru protejarea propriei stări de bine și pentru contribuția activă la sănătatea colectivă.

Cunoașterea paradigmelor educaționale prezintă o relevanță deosebită din diverse considerente, mai ales în contextul educației pentru sănătate și al strategiilor pedagogice moderne, întrucât:

1. **Oferă un cadru teoretic și metodologic.** Paradigmele educaționale conturează modul în care percepem și abordăm procesul de învățare și educație. Ele oferă cadrul necesar pentru a: explica modalitățile prin care elevii sau studenții acumulează cunoștințe; fundamenta strategii didactice eficiente pentru dezvoltarea competențelor; selecta metode și tehnici pedagogice adecvate obiectivelor educaționale. Lipsa unei înțelegeri a paradigmelor poate conduce la aplicarea unor metode ineficiente sau nepotrivite pentru tipul de învățare vizat.

2. **Permite alegerea strategiilor potrivite pentru educația pentru sănătate.** Educația pentru sănătate nu presupune doar transmiterea de informații, ci și **formarea de atitudini și comportamente**. Cunoașterea paradigmelor ajută la: selectarea abordărilor care stimulează **participarea activă** (constructivism, socio-constructivism); crearea unui mediu în care elevul poate **dezvolta autonomia și responsabilitatea pentru sănătatea proprie** (umanism); transformarea profundă a atitudinilor și comportamentelor față de stilul de viață (transformativ).

3. **Sprrijină adaptarea la diversitatea elevilor.** Fiecare elev sau student prezintă particularități distincte în ceea ce privește stilul și ritmul de învățare, iar paradigmele educaționale oferă cadrul necesar pentru: înțelegerea diferențelor individuale; posibilitatea de a adapta metodele pentru **nevoi cognitive, emoționale și sociale diferite**; crearea unor programe educaționale **incluzive și echitabile**.

4. **Încurajează reflecția critică și profesională.** Pentru cadrele didactice, cunoașterea paradigmelor educaționale facilitează: **evaluarea critică a propriilor practici; alegerea argumentată a metodelor și resurselor; dezvoltarea competențelor pedagogice** adaptate la contextul social și cultural. Astfel, profesorul devine **facilitator al învățării**, nu doar furnizor de informații.

5. **Facilitează integrarea interdisciplinară și inovarea.** Paradigmele oferă un **cadru flexibil**, care poate fi combinat cu: tehnologii educaționale moderne; proiecte interdisciplinare; modele de promovare a sănătății integrate în curriculum. Aceasta permite **inovarea în educație** și adaptarea la cerințele secolului XXI.

După cum susțin M.C. Dumitrescu și C.S. Dumitrescu [7], cunoașterea paradigmelor educaționale depășește dimensiunea strict teoretică, constituind fundamentul oricărei intervenții

educaționale eficiente. Aceasta facilitează dezvoltarea competențelor, comportamentelor și atitudinilor sănătoase, în acord cu nevoile autentice ale elevilor sau studenților [7, p. 67].

Noile paradigme educaționale pun accent pe formarea competențelor de viață, pe responsabilizarea elevilor față de propriile alegeri și pe cultivarea unor comportamente sănătoase și echilibrate.

În rezultatul acestei abordări, educația pentru sănătate contribuie la dezvoltarea autonomiei personale, a capacității de autoreglare emoțională, a rezilienței și a competențelor sociale necesare adaptării eficiente la provocările cotidiene.

Integrarea educației pentru sănătate în sistemul educațional presupune adaptarea curriculumului și a strategiilor didactice la cerințele actuale.

Printre direcțiile relevante se numără:

- ✓ introducerea disciplinelor opționale sau modulelor de educație pentru sănătate;
- ✓ abordarea transversală în cadrul mai multor discipline;
- ✓ utilizarea metodelor interactive: joc de rol, studii de caz, proiecte;
- ✓ colaborarea cu specialiști din domeniul medical și psihologic;
- ✓ promovarea unui climat educațional pozitiv și sigur.

În mediul universitar, educația pentru sănătate devine tot mai importantă în prevenirea stresului academic, anxietății și afectivității negative, contribuind la bunăstarea generală a studenților.

Concluzii: Educația pentru sănătate se conturează ca o dimensiune esențială a noilor paradigme educaționale, reflectând orientarea sistemelor moderne spre dezvoltarea integrală a individului și promovarea stării de bine. Într-o lume marcată de riscuri sanitare, dezechilibre emoționale și provocări sociale, educația pentru sănătate trebuie să devină o prioritate strategică a instituțiilor educaționale. Implementarea eficientă a acesteia presupune abordări interdisciplinare, politici educaționale coerente și implicarea activă a comunității școlare și universitare

Bibliografie:

1. Antoci, D., Rusu, R. *Inteligența emoțională și starea de bine*. În: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Pedagogie în învățământul preșcolar și primar. Chișinău: Tip. UST, 2021, Vol. 4, pp. 22-29. ISBN 978-9975-76-321-9.
2. Avram, E., (coord), *Psihologia Sănătății / abordări aplicate*. București: Ed. Universitară, 2011. 200 p. 978-973-749-942-4
3. Briceag, S. *Sănătate psihică și stil de viață*. Bălți: Tip. din Bălți, 2013. 247 p. ISBN 978-9975-4252-5-4.
4. Brillon M. *Emoțiile pozitive, emoțiile negative și sănătatea*. Iași: Polirom, 2010, 264 p. 978-973-46-1704-3
5. Cazacu, D. *Sănătate psihică și stil de viață*. Note de curs. Bălți: Tip. Indigou Color, 2018. 160 p. ISBN 978-9975-3225-6-0.
6. Ciobanu, V. *Educația pentru sănătate factor important în promovarea sănătății*. Disponibil: http://www.medfam.ro/mf/mf4/educ_san.html
7. Dumitrescu M. C., Dumitrescu C.S. *Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mentală*. București: EDP, 2010. 150 p. ISBN 9737958667
8. Goraș M., Bodrug-Lungu V., Buruian E., Moroz S. *Educație pentru sănătate*. Suport didactic pentru cadre didactice. CE Pro Didactica. Chișinău: Tip. Bons Offices, 2019. 349 p. ISBN 978-9975-3259-6-7
9. Morinescu M. *Noile educații în societatea cunoașterii*. Ed. a II-a. București: Ed. Pro Universitaria, 2023. 314 p. ISBN 9786062616694
10. Rusu E., Moșanu-Șupac L. *Formarea culturii sănătății și promovarea modului sănătos de viață în rândul elevilor*. În: Materialele conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională „Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă”. Ed. III-a. UST/IPÎ Liceele Teoretice Orizont, Chișinău, 31 ianuarie-01 februarie 2020, p. 217-221, ISBN 978-9975-76-299-1

11. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice* (coord. Cojocă M., Petcu E-I, Milășan A-R.) <https://www.edumi.ro/wp-content/uploads/2022/01/Starea-de-bine.pdf>
12. Șova, Tatiana. *Pedagogie: Suport de curs*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2016. 181 p. ISBN 978-9975-132-72-5
13. Zarcovic G., Enachescu D. *Probleme privind politicile de sănătate în țările Europei Centrale și de Răsărit*. București: InfoMedica, 2008, 432 p. ISBN 978-9975-1267-6-3

УДК 338.43

ÜSTÜN AKADEMİK BAŞARIYA SAHİP ÖĞRENCİLER İÇİN TASARLANMIŞ BİR GELİŞİM MODELİ: GENÇ GELİŞİM AKADEMİSİ ÖRNEĞİ

Sarı Kübra

Marmara Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans
T3 Vakfı-Eğitim ve Arge Koordinatörlüğü- Uzman

İstanbul, Türkiye

e-mail: kubra.sari@turkiyeteknolojistikimi.org

orcid id: 0009-0004-2940-8808

Abstract. This study examines the *Young Development Academy* as a holistic development model designed to support high-achieving high school students beyond academic performance. Contemporary research emphasizes that academic excellence alone is insufficient for sustainable success, highlighting the importance of social, emotional, and personal competencies in students' overall development. In this context, the Young Development Academy was structured as a hybrid program integrating face-to-face trainings, online sessions, and asynchronous learning components.

The program targeted students who demonstrated high academic achievement in the national high school entrance examination and was implemented over an eleven-week period. Its content focused on 21st-century skills, communication and presentation skills, personal development, career awareness, entrepreneurship, and role model interactions. In addition, application-based activities such as an Ideathon were incorporated to enable students to transform their learning into concrete outputs.

To evaluate the effectiveness of the program, student feedback was collected through general evaluation surveys and face-to-face training assessment forms. The findings indicate that participants experienced positive developments in self-expression, communication skills, self-confidence, teamwork, and career awareness. Students also reported high levels of satisfaction with the hybrid structure of the program, particularly the complementary use of face-to-face and online learning environments.

Overall, the findings suggest that the Young Development Academy offers a scalable and adaptable model that integrates academic achievement with social-emotional learning and career development. The study contributes to the literature by presenting a holistic framework that can inform educational policies and practices for high-achieving students in different educational contexts.

Keywords: High-achieving students; holistic development; social-emotional learning; hybrid learning; youth development programs

Özet

Bu çalışmada, üstün akademik başarıya sahip lise öğrencilerinin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanan Genç Gelişim Akademisi programı bütüncül bir gelişim modeli olarak ele alınmaktadır. Güncel alanyazın, akademik başarının sürdürülebilirliğinin yalnızca bilişsel yeterliliklerle sınırlı olmadığını; sosyal, duygusal ve kişisel becerilerle desteklendiğinde daha anlamlı çıktılar ürettiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Genç Gelişim Akademisi, yüz yüze eğitimler,

çevrim içi canlı oturumlar ve asenkron öğrenme içeriklerini bir araya getiren hibrit bir yapı içerisinde kurgulanmıştır.

Program, ulusal düzeyde yapılan lise giriş sınavında yüksek akademik başarı göstermiş öğrencileri hedef almakta ve yaklaşık on bir haftalık bir süreçte uygulanmaktadır. Program kapsamında öğrenciler; 21. yüzyıl becerileri, iletişim ve sunum, kişisel gelişim, kariyer farkındalığı, girişimcilik ve rol model buluşmaları gibi alanlarda eğitimler almaktadır. Ayrıca Ideathon gibi uygulama temelli etkinliklerle öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri somut çıktılara dönüştürmeleri desteklenmiştir.

Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğrencilere yönelik genel değerlendirme ve yüz yüze eğitim değerlendirme anketleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin kendini ifade etme, iletişim, özgüven, ekip çalışması ve kariyer farkındalığı gibi alanlarda olumlu gelişimler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak Genç Gelişim Akademisi, akademik başarıyı sosyal-duygusal öğrenme ve kariyer gelişimi ile bütünleştiren, ölçeklenebilir ve farklı eğitim bağlamlarına uyarlanabilir bir gelişim modeli sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üstün akademik başarı; bütüncül gelişim; sosyal-duygusal öğrenme; hibrit öğrenme; gençlik gelişim programları

1. Giriş

Günümüzde üstün akademik başarıya sahip öğrencilerin eğitimi, yalnızca bilişsel performansın desteklenmesiyle sınırlı olmayan, çok boyutlu bir gelişim sürecini gerektirmektedir. Psikolojik ve Fletcher, yetenek gelişimi literatürü; üstün başarının doğuştan gelen sabit bir özellikten ziyade, uygun çevresel koşullar, motivasyonel faktörler ve eğitimsel desteklerle zaman içinde gelişen bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Bu bağlamda, akademik açıdan yüksek potansiyele sahip öğrencilerin yalnızca akademik başarılarının sürdürülmesi değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel becerilerinin de sistematik biçimde desteklenmesi önem kazanmaktadır.

Üstün yetenek ve başarıya ilişkin kuramsal modeller, bireysel yeteneğin yaratıcı üretkenliğe dönüşebilmesi için motivasyon, adanmışlık ve çevresel etkileşimlerin belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Renzulli'nin Üç Halka Kuramı, üstün başarıyı; genel yetenek, yaratıcılık ve göreve adanmışlık bileşenlerinin etkileşimi olarak ele almakta ve eğitim programlarının bu bütüncül yapıyı desteklemesi gerektiğini savunmaktadır (Renzulli, 2005). Benzer biçimde Gagné'nin Ayrımlı Üstün Yetenek ve Yetenek Gelişimi Modeli (DMGT), potansiyelin performansa dönüşmesinde bireysel ve çevresel katalizörlerin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Gagné, 2023).

Renzulli'nin Üç Halka Kuramı



Gagné'nin Modeli (DMGT)



Şekil 1. Renzulli'nin Üç Halka Kuramı ile Gagné'nin Ayrımlı Üstün Yetenek ve Yetenek Gelişimi Modelinin (DMGT) karşılaştırmalı gösterimi

Son yıllarda yapılan araştırmalar, sosyal ve duygusal becerilerin akademik başarı, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ile güçlü ilişkiler içinde olduğunu göstermektedir. Durlak ve arkadaşlarının

(2011) gerçekleştirdiği kapsamlı meta-analiz çalışması, sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programlarına katılan öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de sosyal davranışlarında anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde OECD raporları, iletişim, iş birliği, öz düzenleme ve problem çözme gibi sosyal-duygusal becerilerin öğrencilerin uzun vadeli başarıları açısından kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2021; OECD, 2023).

Bu çerçevede, üstün akademik başarıya sahip öğrenciler için geliştirilen eğitim modellerinin yalnızca akademik içeriklere odaklanması, çağdaş eğitim anlayışları açısından yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen, akademik başarı ile sosyal-duygusal öğrenmeyi bütünleştiren programlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Ayrıca, dijitalleşmenin hız kazandığı günümüz eğitim ortamlarında hibrit öğrenme modelleri, esneklik ve erişilebilirlik açısından önemli avantajlar sunmaktadır. Hibrit öğrenme yaklaşımlarının etkililiğine ilişkin çalışmalar, çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamlarının birlikte kullanıldığı modellerin, yalnızca yüz yüze ya da yalnızca çevrim içi uygulamalara kıyasla daha güçlü öğrenme çıktıları sağlayabileceğini göstermektedir (Means et al., 2010).

Bu çalışmanın amacı, üstün akademik başarıya sahip lise öğrencilerinin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanan Genç Gelişim Akademisi programını bütüncül bir gelişim modeli olarak ele almak ve programın yapısını, uygulama sürecini ve gözleme dayalı çıktılarını betimsel bir yaklaşımla incelemektir. Çalışma, Genç Gelişim Akademisi'nin akademik başarıyı sosyal, duygusal ve kişisel gelişim boyutlarıyla bütünleştiren ölçeklenebilir bir model sunduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir.

2. Genç gelişim akademisi programının yapısı

Genç Gelişim Akademisi, üstün akademik başarıya sahip lise öğrencilerinin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla yapılandırılmış, hibrit öğrenme temelli bir gelişim programı olarak tasarlanmıştır. Program, akademik başarının sürdürülebilirliğinin yalnızca bilişsel yeterliliklerle değil; sosyal, duygusal ve kişisel becerilerle birlikte ele alınması gerektiği anlayışına dayanmaktadır (Subotnik et al., 2011; OECD, 2023).

Programın hedef kitlesini, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında yüksek akademik başarı göstermiş öğrenciler oluşturmaktadır. Yaklaşık on bir hafta süren program, yüz yüze eğitimler, çevrim içi canlı oturumlar ve asenkron öğrenme içeriklerinden oluşan hibrit bir yapı içerisinde yürütülmüştür. Bu yapı, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına esneklikle yanıt vermeyi ve öğrenme sürecini mekân ve zaman sınırlarının ötesine taşımayı amaçlamaktadır (Means et al., 2010).

Program kapsamında sunulan eğitim içerikleri; 21. yüzyıl becerileri, iletişim ve sunum becerileri, kişisel gelişim, kariyer planlama, girişimcilik ve rol model buluşmaları gibi başlıklarda yapılandırılmıştır. Bu içerikler, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil; kendini ifade etme, eleştirel düşünme, iş birliği ve öz düzenleme gibi sosyal-duygusal becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine anlamlı katkı sunduğunu ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir (Durlak et al., 2011).

3. Uygulama süreci

Genç Gelişim Akademisi'nin uygulama süreci, kurumlar arası iş birliği temelinde planlanmış ve yürütülmüştür. Program sürecinde öğrenciler, pasif dinleyiciler olarak değil; öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak konumlandırılmıştır. Eğitimler, etkileşimli yöntemler, grup çalışmaları ve uygulama temelli etkinlikler aracılığıyla desteklenmiştir.



Şekil 2. Genç Gelişim Akademisi uygulama sürecinden örnekler: etkileşimli eğitim ve grup çalışması

Programın önemli bileşenlerinden biri olan Ideathon etkinliği, öğrencilerin program süresince edindikleri bilgi ve becerileri somut çıktılara dönüştürmelerine olanak sağlamıştır. Ideathon süreci, öğrencilerin problem çözme, ekip çalışması ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak gerçek yaşamla ilişkilendirilebilecek fikirler geliştirmelerini teşvik etmiştir. Bu yönüyle program, üstün yetenekli öğrenciler için önerilen üretkenlik ve uygulama temelli öğrenme yaklaşımlarıyla uyum göstermektedir (Renzulli, 2016).



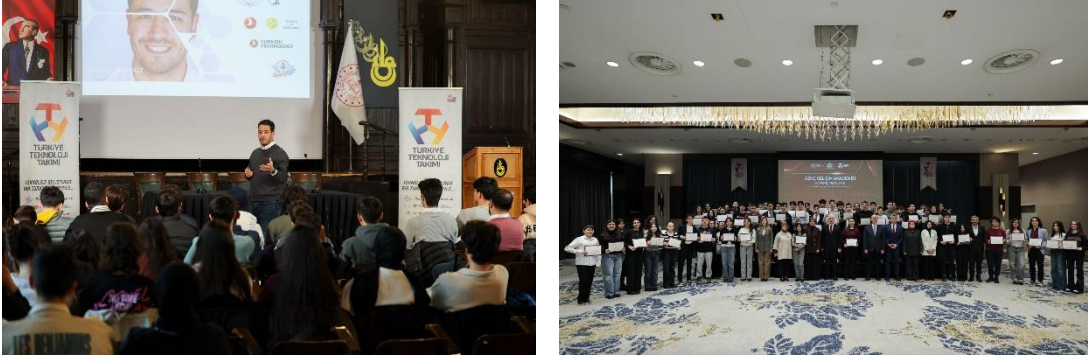
Uygulama süreci boyunca program yürütücüleri tarafından öğrencilerin katılım düzeyleri, etkileşimleri ve gelişimleri gözlemlenmiştir; program sonunda öğrencilerden geri bildirimler toplanmıştır. Elde edilen bu veriler, programın etkililiğinin değerlendirilmesinde önemli veri kaynağı oluşturmıştır.

Şekil 3. Genç Gelişim Akademisi metodolojisinin pedagojik bileşenleri ve öğrenen rolündeki dönüşüm

4. Bulgular ve gözlemler

Genç Gelişim Akademisi programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla, program sonunda öğrencilere yönelik genel değerlendirme anketi ile yüz yüze eğitim değerlendirme anketi uygulanmıştır. Bulgular, nicel geri bildirimler ve açık uçlu öğrenci görüşleri birlikte ele alınarak betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir.

Genel değerlendirme sonuçları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun programı “verimli” ya da “çok verimli” olarak nitelendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı program süresinin (11 hafta) uygun olduğunu belirtirken, daha sınırlı bir grup programın süresinin kısaltılabileceğine yönelik görüş bildirmiştir. Bu bulgu, programın genel yapısının öğrenciler tarafından kabul gördüğünü, ancak süre planlamasına ilişkin farklı beklentilerin bulunduğunu ortaya koymaktadır.



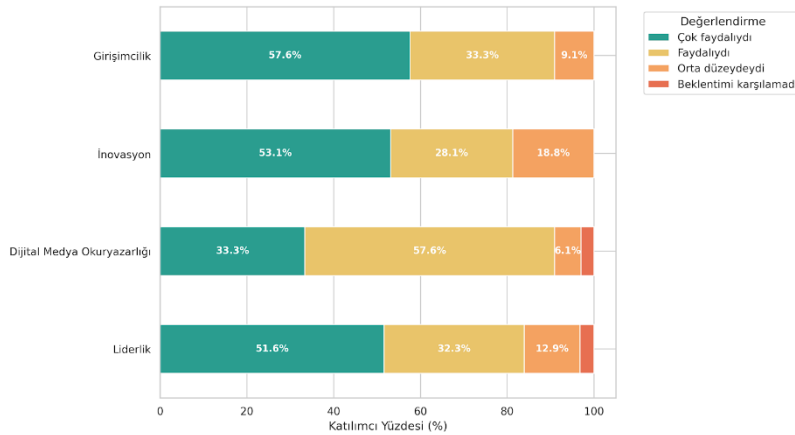
Şekil 4. *Genç Gelişim Akademisi uygulama sürecinden örnekler.*

Program bileşenlerine ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, yüz yüze eğitimlerin öğrenciler tarafından en faydalı bileşen olarak öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, çevrim içi canlı oturumlar, asenkron içerikler ve Ideathon etkinliği de öğrenciler tarafından yüksek oranda faydalı bulunmuştur. Özellikle Ideathon etkinliğine yönelik geri bildirimler, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürme fırsatı bulduklarını ve ekip çalışması deneyiminden olumlu şekilde etkilendiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, hibrit öğrenme modellerinin öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebildiğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Means et al., 2010).

Anket sonuçlarına göre programın öğrenciler üzerindeki en belirgin katkı alanları arasında kendini ifade etme becerileri, düşünme ve sorgulama becerileri, girişimcilik bakış açısı ve kariyer farkındalığı yer almaktadır. Öğrencilerin açık uçlu yanıtları, program sürecinde özgüvenlerinin arttığını, grup çalışmalarında daha aktif rol aldıklarını ve geleceğe yönelik hedeflerini daha bilinçli biçimde değerlendirmeye başladıklarını göstermektedir. Bu bulgular, sosyal-duygusal becerilerin yapılandırılmış eğitim programları aracılığıyla geliştirilebileceğini ortaya koyan meta-analiz bulgularıyla örtüşmektedir (Durlak et al., 2011; OECD, 2023).

Yüz yüze eğitim ve etkinliklere ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, liderlik, girişimcilik, dijital medya okuryazarlığı ve inovasyon temalı eğitimlerin büyük oranda “faydalı” ve “çok faydalı” olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca Baykar gezisi ve rol model buluşmalarına ilişkin geri bildirimler, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle karşılaşmalarının motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Asenkron eğitim içeriklerine yönelik değerlendirmeler de genel olarak olumlu olup, finansal okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve kişisel farkındalık temalı içeriklerin öğrenciler tarafından yüksek düzeyde faydalı bulunduğu belirlenmiştir.

Yüz Yüze Eğitim Değerlendirmeleri: Pozitif Geri Bildirim Oranları



Tablo1. *Yüz Yüze Değerlendirme Tablosu*

Genel olarak değerlendirildiğinde, anket sonuçları ve gözlemsel veriler, Genç Gelişim Akademisi'nin öğrencilerin akademik başarılarını desteklemenin ötesinde; sosyal, duygusal ve kariyer gelişimlerine anlamlı katkılar sunduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, programın üstün akademik başarıya sahip öğrenciler için bütüncül bir gelişim modeli olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

6. Sonuç ve değerlendirme

Bu çalışma kapsamında ele alınan Genç Gelişim Akademisi programı, üstün akademik başarıya sahip lise öğrencilerinin çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlayan bütüncül bir gelişim modeli olarak değerlendirilmiştir. Programın hibrit yapısı, içerik çeşitliliği ve uygulama temelli yaklaşımı; öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını sürdürmelerini değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel becerilerini geliştirmelerini hedeflemektedir.

Program sonunda elde edilen anket sonuçları ve gözlemsel bulgular, öğrencilerin kendini ifade etme, iletişim, özgüven, ekip çalışması ve kariyer farkındalığı gibi alanlarda olumlu gelişimler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, üstün başarıya sahip öğrencilerin gelişim süreçlerinin yalnızca bilişsel performansla sınırlı olmadığını; sosyal-duygusal öğrenme bileşenleriyle desteklendiğinde daha anlamlı ve sürdürülebilir çıktılar üretebildiğini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011; Durlak et al., 2011).

Ayrıca, programın hibrit öğrenme modeliyle yapılandırılmış olması, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına esneklikle yanıt verilmesini sağlamış; yüz yüze etkileşim ile çevrim içi ve asenkron öğrenme ortamlarının birbirini tamamladığı bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Bu durum, hibrit öğrenme modellerinin etkililiğine işaret eden önceki araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Means et al., 2010). Rol model buluşmaları ve Ideathon gibi uygulama temelli etkinlikler ise öğrencilerin öğrenme süreçlerini gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirmelerine katkı sağlamıştır.



Tablo 2. *Genç Gelişim Akademisi Katılımcı Değerlendirmeleri Tablosu*

Bu bulgular ışığında, üstün akademik başarıya sahip öğrencilere yönelik programların politika düzeyinde güçlendirilmesine yönelik üç öneri sunulabilir: (i) Programların yalnızca akademik destek değil, ölçülebilir sosyal-duygusal beceriler ve kariyer farkındalığı kazanımları içerecek şekilde bütüncül hedeflerle yapılandırılması (OECD, 2023); (ii) Hibrit modelin kurumsal bir standart olarak ele alınması ve yüz yüze-çevrim içi-asekron bileşenlerin pedagojik tasarım ilkeleriyle bütünleştirilmesi (Means et al., 2010); (iii) Program etkililiğinin izlenmesi için düzenli geri bildirim, izleme-değerlendirme ve mezun takibi gibi mekanizmaların kurulması. Bu tür politika adımları, üstün başarılı öğrencilerin potansiyellerini sürdürülebilir biçimde geliştirmeyi ve modeli farklı bölgeler/ülkeler için ölçeklenebilir hâle getirmeyi destekleyebilir.

Sonuç olarak Genç Gelişim Akademisi, üstün akademik başarıya sahip öğrenciler için akademik başarıyı sosyal-duygusal gelişim ve kariyer farkındalığı ile bütünleştiren, ölçeklenebilir ve farklı eğitim bağlamlarına uyarlanabilir bir gelişim modeli sunmaktadır. Bu tür programların yaygınlaştırılması, akademik başarıyı yüksek öğrencilerin potansiyellerini çok yönlü biçimde gerçekleştirmelerine ve geleceğin lider bireyleri olarak yetiştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça:

1. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
2. Gagné, F. (2023). The differentiated model of giftedness and talent (DMGT). In S. R. Smith (Ed.), *International handbook of giftedness and talent development* (pp. xx–xx). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003419426-7>
3. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education.
https://www.sri.com/wp-content/uploads/2021/12/effectiveness_of_online_and_blended_learning.pdf
4. OECD. (2021). *OECD survey on social and emotional skills: Technical report*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/innovation-education/social-emotional-skills/>
5. OECD. (2023). *Social and emotional skills for better lives*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264896762-en>
6. Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 framework definitions*. Battelle for Kids.
https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitionsbfk.pdf
7. Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
8. Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 55–86). Prufrock Press.
<https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2025/01/The-Three-Ring-Conception-of-Giftedness.pdf>
9. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>



CZU: 371.3+373.5:796

REPERE CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE REFERITOARE LA PREGĂTIREA TEORETICĂ A ELEVILOR DIN CLASELE A X-a – XII-a DIN CADRUL LICEELOR CU PROFIL SPORTIV

Sava Panfil,

conferențiar universitar,
Institutul de Educație Fizică și Sport/USM,
profesor de educație fizică (teorie), grad didactic superior,
Liceul Republican cu Profil Sportiv,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: panfil_sava@yahoo.com
orcid id: 0009-0000-9609-3587

Carp Ion,

doctor în pedagogie, profesor universitar,
Institutul de Educație Fizică și Sport /USM,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: ioncarp6351@yahoo.com
orcid id 0000-0002-2031-343X

Chiperi Anastasia,

doctor în pedagogie,
director, Liceul Republican cu Profil Sportiv,
mun. Chișinău, Republica Moldova,
e-mail: pinzarianastasia@yahoo.com
orcid id: 0009-0000-0271-5403

Abstract. The theoretical sports training of students in grades 10–12 in sports-oriented high schools is an important component of the educational process, ultimately aimed at forming/developing cognitive skills specific to the fields of physical education and sports. The targeted skills focus on the conscious and active acquisition of knowledge by students in the teaching-learning process, a process that culminates in the transfer of this knowledge into practical skills and experiences, which contribute to the achievement of objectives, problem solving, etc. frequently encountered in various educational contexts, motor skills training, or during sports competitions.

The depth and thoroughness of the knowledge acquired, as well as the flexibility of the student's thought processes in using this knowledge to solve specific tasks, is the prerogative of the sports teacher, who will train athletes taking into account important modern conceptual and methodological teaching-learning benchmarks.

Keywords: students, theoretical sports training, training lesson, sports competition, conceptual and methodological landmarks, knowledge, cognitive skills.

Pregătirea teoretică sportivă a elevilor din clasele a X-a – XII-a care își fac studiile în licee cu profil sportiv se realizează sub două aspecte:

- în cadrul antrenamentelor și cantonamentelor sportive specializate (pe genuri de sport), elevii, fiind ghidați de antrenori achiziționează, dominant, cunoștințe speciale referitoare la sportul practicat;
- în cadrul procesului didactic, prin predarea disciplinei de studii *Educație fizică (teorie)*, aceasta având statut obligatoriu, fiind parte a actului normativ-reglator - Planul-cadru al Ministerului Educației și Cercetării (MEC). Disciplina de studii vizată este realizată de un cadru didactic, acesta având studii, ca regulă, superioare speciale sau posedă diploma de Master în domeniul educației fizice și sportului.

Menționăm faptul că cunoștințele speciale, comunicate de către antrenor, în formă de diverse informații teoretice, prioritar, se referă la aspectul tehnico-tactic al pregătirii sportivului, cunoașterii regulilor competiționale și de securitate a sănătății acestuia în timpul antrenamentelor și concursurilor sportive. Relativ, pentru comunicarea cunoștințelor speciale, se acordă foarte puțin timp, acestea fiind expuse de antrenor după caz, în contexte concrete de exersare motrice.

Referitor la cunoștințele asimilate de către elevi în cadrul realizării disciplinei de studii *Educație fizică (teorie)* remarcăm, că acestea, dominant, poartă caracter conceptual, metodologic menite să contribuie la formarea conceptelor, viziunilor și convingerilor elevilor despre rolul educației fizice și sportului atât în dezvoltarea personală a omului, cât și despre importanța acestora în dezvoltarea societății. Disciplina de studii vizată, conform Planului-cadru al MEC, se predă pe parcursul a trei ani de studii (cl.10-12) pentru care, sumar, sunt programate un volum de 102 ore.

Finalmente, absolvenții liceelor cu profil sportiv susțin examenul național de bacalaureat la disciplina de studii numită - **Pregătirea sportivă**, examen, care include nu numai probe practice/motrice dar și proba teoretică (rezolvarea testului de competențe cognitive).

Analizând tematica subiectelor teoretice predate putem conchide că aceasta ține de șapte domenii pe care, succint, le caracterizăm:

Domeniul I. *Cunoștințe cu caracter socio-economic* (cunoștințe despre rolul social al culturii fizice în formarea unei națiuni sănătoase și relația dintre sănătate, condiția fizică a omului și progresul economic al țării).

Domeniul II. *Cunoștințe cu caracter medico-biologic* (cunoștințe despre impactul practicării sistematice a călirii organismului, exercițiilor fizice, sportului în scopul fortificării și menținerii sănătății omului).

Domeniul III. *Cunoștințe cu caracter sanitaro-igienic* (cunoștințe despre igiena personală, colectivă și despre condițiile și cerințele sanitaro-igienice de practicare a exercițiilor fizice și sportului).

Domeniul IV. *Cunoștințe cu caracter psihopedagogic* (cunoștințe despre rolul și importanța exercițiilor fizice și a sportului în formarea personalității omului contemporan).

Domeniul V. *Cunoștințe cu caracter teoretico-metodic* (cunoștințe despre noțiuni, definiții, principii, legități, mijloace, forme, metode etc. cu referire la dezvoltarea fizică armonioasă, fortificarea și menținerea sănătății etc. prin intermediul utilizării diverselor forme de practicare independentă a exercițiilor fizice și a sportului).

Domeniul VI. *Cunoștințe cu caracter evaluativ* (cunoștințe despre tehnici, probe funcționale, teste și norme motrice utilizate în evaluarea/autoevaluarea condiției fizice a omului/sportivului).

Domeniul VII. *Cunoștințe cu caracter evolutiv* (cunoștințe despre apariția și evoluția mișcării olimpice naționale, opțiunile/performancele sportivilor moldoveni la Jocurile Olimpice de vară).

Prin urmare, teoretic, deducem că tematica domeniilor vizate asigură formarea unui spectru larg și diversificat de cunoștințe potențiale să dezvolte competențele necesare într-un câmp absolvenții să fie pregătiți să rezolve calitativ testul docimologic din cadrul examenului național de bacalaureat.

În continuare am purces la analiza statistică a testului de competențe cognitive rezolvat în cadrul sesiunii de bază „BAC-2025” de către 211 elevi absolvenți din șase licee sportive din Republica Moldova. În tabelul 1 sunt indicate insușiile de învățământ cu profil sportiv din republică, numărul de participanți și rezultatele evaluării testelor.

Tabelul 1. Rezultatele evaluării testului (scris) de competențe cognitive

Nr. crt.	Instituția de învățământ	Nr. de teste	Nota (în %)									
			10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
1.	Liceul teoretic cu profil sportiv “Gloria”, Chișinău	50			2	6	30	36	12	12	2	

2.	Liceul teoretic cu profil sportiv municipal(Chișinău)	40				7,5	17,5	50	20	2,5	2,5	
3.	IP Liceul cu Profil Sportiv “Avante”, Chilinău	49					22,44	42,85	10,20	2,04	2,04	
4.	Liceul Republican cu Profil Sportiv	41		2,4 3	2,43	29,26	39,02	26,82				
5.	Liceul teoretic cu profil sportiv Lipoveni, Cimișlia	9					11,11	33,33	22,22	22,22	11,11	
6.	Liceul internat sportiv regional Comrat	22					4,54	50	27,27	18,18		
	Total	211		0,4 7	0,97	13,27	24,17	39,81	12,79	6,63	1,89	
			78,69						21, 31			
Nota medie calculată per elev = 5, 23 puncte (din 10 puncte)												

Așadar, în temeiul informației statistice reflectate în tabelul 1 constatăm următoarele:

- din 211 elevi absolvenți - 78,69 % au fost apreciați cu note pozitive, restul elevilor (21,31 %) au luat note negative;
- cu note de “9” și “8” au fost apreciați doar 1,44 % elevi;
- cel mai mare număr de elevi (63,98 %) au fost notați cu nota “5” și “6”;
- din șase instituții educaționale cu profil sportiv doar un singur liceu a înregistrat reușita 100%, fapt ce constituie 16,66% din numărul total al liceelor evaluate;
- nota medie calculată per elev alcătuiește 5,23 puncte (din 10 puncte).

Prin urmare, analiza statistică a rezultatelor obținute de către absolvenții liceelor cu profil sportiv în cadrul examenului național de bacalaureat-2025 denotă, că pregătirea teoretică a elevilor absolvenți din liceele vizate au o pregătire teoretică foarte slabă, fapt care indică la randamentul redus al calității și eficienței procesului educațional.

Pentru ameliorarea situației create propunem, spre atenția cadrelor didactice, unele repere conceptuale și metodologice, generalizate din propria experiență profesională a autorilor materialului în cauză, implementarea căror vor asigura eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare la disciplina de studii *Educație fizică (teorie)*, printre care punctăm următoarele:

- reconceptualizarea opiniilor, viziunilor etc elevilor de a trece totalmente de la învățarea reproductivă/mecanică la învățarea formativă, creativă - tip de învățare conștientă, temeinică care, finalmente, asigură formarea/dezvoltarea competențelor specifice disciplinei de studii *Educație fizică (teorie)*;
- abordarea sistemică a învățării diferențiate, axată pe dezvoltarea intelectului elevului, a dezvoltării proceselor psihice etc a acestuia, va favoriza incluziunea activă a elevilor, sporind interesul și motivația învățării sistematice, conștiente și responsabile;
- achiziționarea cunoștințelor, formarea competențelor cognitive, praxiologice este axată pe comunicarea verbală sau scrisă a elevului, proces, care trebuie intensificat prin aplicarea diverselor metode, forme/modalități de predare-învățare-evaluare;
- realizarea conexiunii între competențele cognitive și praxiologice asigură dezvoltarea personală a elevului, capabil să promoveze schimbarea spre bine a intelectului, fizicului și psihicului său,

astfel asigurând acestuia un comportament confortabil în orice tip activitate (educațională, competițională etc) la care el participă;

- elevul la ore trebuie, permanent, să devin participant activ al procesului de predare-învățare, fapt pentru care profesorul va utiliza strategii și tehnologii didactice moderne, astfel asigurându-i procesului de învățare caracter interactiv și motivant;
- dezvoltarea gândirii constructive, critice, analitice a elevului este favorizată dacă cadrul didactic, în timpul procesului de predare-învățare, folosește exemple, situații de probleme din practica sportivă și competițională sau impune sarcini de lucru rezolvarea căror rezultă din generalizarea propriei experiențe sportive/competiționale;
- inter- și trans-disciplinaritatea predării disciplinei de studii *Educație fizică (teorie)* are mare priză pentru învățarea operativă, temeinică și durabilă fiind axată pe aprofundarea și utilizarea cunoștințelor însușite de către elevi la alte discipline școlare;
- în scopul dezvoltării competențelor elevilor de diagnosticare/autodiagnosticare a gradului dezvoltării propriei condiție fizice este binevenită implementarea experienței pedagogice avansate a profesorilor inovatori din țara noastră cu referire la desfășurarea lecțiilor de laborator, familiarizând elevii cu diverse tehnici eficiente utilizate pentru determinarea indicilor antropometrici, fiziometrici și motrici care, finalmente, indică punctele forte și slabe a fizicului omului/sportivului.

Concluzie. Disciplina de studii *Educație fizică (teorie)* este un obiect de învățământ cu statut obligatoriu pentru elevii claselor liceale care învață în liceele sportive, menită să formeze tinerilor sportivi competențe, valori și experiențe pentru valorificarea potențialului asanativ, formativ, dezvoltativ, educativ etc al educației fizice, sportului. Eficientizarea procesului didactic la disciplina vizată depinde de conceptualizarea acestuia și de instrumentariul metodologic modern aplicat în procesul de predare-învățare-evaluare.

Bibliografie:

1. Curriculum național. Aria curriculară sport. Educație fizică. Clasele X-XII. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău 2019. -63p.
2. PREGĂTIREA SPORTIVĂ. Programă pentru examenul național de bacalaureat. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău 2021. -27p.

CZU: 371.3

ABILITĂȚILE SOCIO-EMOȚIONALE CA FUNDAMENT AL COMUNICĂRII PROFESIONALE ÎN ASISTENȚA MEDICALĂ

Slusar Adriana,

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: slusaradriana87@gmail.com

orcid id: 0009-0002-2535-8386

Abstract: Socio-emotional skills represent a fundamental component of professional communication in medical nursing practice. In a healthcare context increasingly focused on patient-centered care, the ability of nurses to understand, manage and express emotions appropriately contributes significantly to the quality of interpersonal relationships, therapeutic efficiency and patient satisfaction. This paper aims to analyze the role of socio-emotional skills in professional communication within nursing, highlighting their impact on the nurse-patient relationship, teamwork and professional development.

The study emphasizes the importance of integrating socio-emotional competencies into initial and continuous training programs for nurses, in order to improve communication effectiveness and healthcare outcomes.

Keywords: socio-emotional skills, professional communication, nursing, empathy, emotional intelligence

În contextul actual al sistemelor de sănătate, caracterizate de complexitate, ritm alert și presiune emoțională crescută, comunicarea profesională reprezintă una dintre competențele esențiale ale personalului medical. Asistentul medical, aflat în contact direct și constant cu pacientul, familia acestuia și echipa multidisciplinară, are un rol central în asigurarea unei îngrijiri eficiente, sigure și umane. Dincolo de competențele tehnice și științifice, practica medicală modernă reclamă dezvoltarea abilităților socio-emoționale, considerate fundamentale pentru o comunicare profesională de calitate [1, p. 23–25].

Abilitățile socio-emoționale reprezintă un ansamblu complex de competențe care permit individului să își recunoască, să își înțeleagă și să își gestioneze propriile emoții, precum și să relaționeze eficient cu ceilalți într-un cadru profesional și social. Aceste competențe includ capacitatea de autocontrol emoțional, empatia, comunicarea asertivă și construirea relațiilor interpersonale bazate pe respect, încredere și cooperare. În domeniul asistenței medicale, abilitățile socio-emoționale dobândesc o importanță deosebită, întrucât influențează în mod direct relația terapeutică, complianța pacientului la tratament și climatul organizațional din cadrul instituțiilor sanitare [2, p. 41–43].

Asistentul medical se află într-un contact permanent cu pacienții, aparținătorii acestora și membrii echipei multidisciplinare, fiind adesea interfața principală dintre pacient și sistemul de sănătate. În acest context, capacitatea de a recunoaște emoțiile pacientului, de a răspunde empatic și de a comunica clar devine esențială pentru asigurarea unei îngrijiri eficiente și umane. Lipsa sau dezvoltarea insuficientă a abilităților socio-emoționale poate conduce la dificultăți de comunicare, la apariția conflictelor profesionale și la scăderea calității actului medical, afectând atât satisfacția pacientului, cât și bunăstarea personalului medical [2, p. 41–43].

Din perspectivă teoretică, abilitățile socio-emoționale sunt definite ca acele competențe care permit individului să își gestioneze propriile emoții și să interacționeze armonios cu ceilalți. Acestea includ empatia, autoreglarea emoțională, comunicarea eficientă și capacitatea de cooperare în cadrul echipelor profesionale [3, p. 87–89]. În asistența medicală, aceste competențe nu reprezintă doar trăsături personale, ci adevărate competențe profesionale, indispensabile pentru menținerea unui climat de muncă sănătos și pentru prevenirea conflictelor interpersonale. Capacitatea de a comunica asertiv, de a asculta activ și de a oferi feedback constructiv contribuie la consolidarea relațiilor de colaborare în echipa medicală și la creșterea siguranței pacientului.

Un cadru conceptual esențial pentru înțelegerea abilităților socio-emoționale este reprezentat de inteligența emoțională, concept popularizat de Daniel Goleman. Potrivit acestuia, inteligența emoțională include cinci dimensiuni fundamentale: conștientizarea de sine, gestionarea emoțiilor, motivația internă, empatia și abilitățile sociale [1, p. 23–25]. În activitatea asistentului medical, conștientizarea de sine presupune recunoașterea propriilor stări emoționale și a modului în care acestea influențează comportamentul profesional. Gestionarea adecvată a emoțiilor este esențială pentru prevenirea reacțiilor impulsive, a stresului excesiv și a epuizării profesionale, frecvent întâlnite în mediile medicale cu un grad ridicat de solicitare emoțională.

Empatia ocupă un loc central în cadrul abilităților socio-emoționale ale asistentului medical, fiind definită ca abilitatea de a înțelege și de a răspunde adecvat emoțiilor pacientului. Manifestarea empatiei contribuie la crearea unui mediu terapeutic sigur, în care pacientul se simte ascultat, respectat și sprijinit. Studiile evidențiază faptul că pacienții care percep personalul medical ca fiind empatic manifestă un nivel mai ridicat de satisfacție față de serviciile primite și o mai bună complianță la tratament [4, p. 110–112]. În același timp, empatia facilitează comunicarea deschisă și reduce anxietatea pacientului, favorizând o relație terapeutică bazată pe încredere reciprocă.

Abilitățile sociale, ca dimensiune a inteligenței emoționale, sunt esențiale pentru colaborarea eficientă în cadrul echipei medicale. Asistenții medicali care dețin competențe socio-emoționale bine dezvoltate sunt mai capabili să gestioneze situațiile conflictuale, să ofere și să primească feedback constructiv și să contribuie activ la rezolvarea problemelor profesionale. Această capacitate de cooperare are un impact direct asupra calității actului medical și asupra siguranței pacientului, reducând riscul erorilor și al disfuncționalităților organizaționale.

În concluzie, abilitățile socio-emoționale constituie un pilon fundamental al practicii profesionale în asistența medicală. Prin conștientizare de sine, autoreglare emoțională, empatie și competențe sociale, asistentul medical poate gestiona eficient relația cu pacientul și colaborarea în echipa multidisciplinară. Dezvoltarea acestor competențe contribuie nu doar la creșterea calității îngrijirilor medicale, ci și la menținerea unui climat organizațional pozitiv, esențial pentru funcționarea eficientă a instituțiilor sanitare moderne.

Studiile recente arată că dezvoltarea socio-emoțională în rândul personalului medical nu este doar benefică pentru pacient, ci și pentru profesioniștii înșiși. Prin exercitarea competențelor emoționale, asistenții medicali reușesc să gestioneze mai bine stresul ocupațional, să comunice eficient în echipă și să își mențină motivația și satisfacția profesională [5, p. 56–58]. Astfel, aceste abilități nu sunt doar trăsături personale, ci competențe profesionale ce pot și trebuie dezvoltate prin instruire, experiență practică și reflecție continuă.

În cadrul echipei medicale, abilitățile socio-emoționale facilitează cooperarea, rezolvarea constructivă a conflictelor și schimbul eficient de informații. Personalul medical care comunică clar, manifestă empatie și își gestionează adecvat emoțiile contribuie la reducerea erorilor și la crearea unui climat organizațional pozitiv [6, p. 132–134]. În acest sens, instituțiile sanitare trebuie să promoveze formarea continuă, programe de mentorat și sesiuni de dezvoltare socio-emoțională pentru personalul medical.

De asemenea, relația cu pacientul este influențată direct de nivelul abilităților socio-emoționale ale asistentului medical. Pacienții se simt înțeleși, respectați și mai cooperanți atunci când asistentul medical demonstrează empatie, răbdare și comunicare clară. Această relație terapeutică pozitivă conduce la creșterea eficienței actului medical, la respectarea recomandărilor terapeutice și la reducerea anxietății pacientului [7, p. 75–77]. Prin urmare, formarea acestor competențe reprezintă o investiție în calitatea serviciilor de sănătate.

Comunicarea profesională reprezintă un pilon central al activității asistentului medical, fiind esențială nu doar pentru transmiterea corectă a informațiilor medicale, ci și pentru crearea unui climat de încredere și cooperare între pacient și personalul medical. O comunicare eficientă presupune claritate, concizie și adaptarea mesajului la nivelul de înțelegere al pacientului [8, p. 198–200]. De asemenea, implică ascultarea activă, observarea limbajului nonverbal și manifestarea empatiei, competențe ce derivă direct din abilitățile socio-emoționale ale asistentului medical.

Abilitățile socio-emoționale sprijină comunicarea profesională prin mai multe mecanisme. În primul rând, empatia permite înțelegerea perspectivelor și emoțiilor pacientului, ceea ce facilitează adaptarea modului de comunicare la nevoile acestuia. De exemplu, un pacient anxios sau confuz va răspunde mai bine la explicații calde, detaliate și formulate într-un mod calm, ceea ce reduce tensiunea și crește cooperarea [7, p. 75–77]. În al doilea rând, autoreglarea emoțională permite asistentului să-și gestioneze propriile reacții în situații stresante sau tensionate, prevenind conflictele și menținând profesionalismul [9, p. 64–66].

Un alt aspect important este comunicarea în echipa medicală. Cooperarea între colegi, schimbul eficient de informații și capacitatea de a rezolva conflicte într-un mod constructiv sunt condiții pentru siguranța pacientului și eficiența actului medical. Personalul medical care dezvoltă competențe socio-emoționale este mai capabil să mențină relații interpersonale armonioase, să ofere sprijin reciproc și să gestioneze situațiile critice cu calm și profesionalism [6, p. 132–134].

Relația terapeutică este profund influențată de modul în care asistentul medical își manifestă competențele socio-emoționale. Pacienții care se simt înțeleși și sprijiniți emoțional manifestă o mai mare încredere în personalul medical, respectă mai bine recomandările și raportează o satisfacție mai

mare față de serviciile primite [10, p. 91–93]. În acest sens, empatia, răbdarea și comunicarea clară devin instrumente indispensabile pentru orice asistent medical.

Autocontrolul emoțional este, de asemenea, esențial în situații sensibile, precum transmiterea veștilor negative sau gestionarea comportamentelor dificile ale pacientului sau aparținătorilor. Abilitățile socio-emoționale permit asistentului să mențină o atitudine profesională, să ofere sprijin psihologic și să minimizeze efectele stresului asupra pacientului și asupra propriei persoane [11, p. 117–119].

De exemplu, în cazul unui pacient care a suferit un accident grav, capacitatea asistentului de a rămâne calm, de a explica procedurile și de a manifesta empatie poate reduce anxietatea pacientului și poate facilita cooperarea în procesul de îngrijire. Astfel, comunicarea profesională nu este doar un transfer de informații, ci o interacțiune complexă, modelată de competențele socio-emoționale ale personalului medical.

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale în rândul asistenților medicali nu se limitează la practica clinică; ea începe încă din formarea inițială și continuă pe tot parcursul carierei. Integrarea acestor competențe în curriculumul educațional al programelor de asistență medicală este esențială pentru pregătirea profesională completă a viitorilor specialiști [12, p. 143–145]. Cursurile și modulele dedicate comunicării profesionale, gestionării emoțiilor și dezvoltării empatiei permit studenților să exerseze situații reale într-un cadru controlat și sigur.

Printre metodele eficiente de dezvoltare a abilităților socio-emoționale se numără simulările clinice, jocurile de rol și exercițiile de reflecție asupra experiențelor practice. Simulările permit studenților să experimenteze situații medicale complexe și să învețe să gestioneze reacțiile emoționale proprii și ale pacienților [13, p. 82–84]. Jocurile de rol facilitează dezvoltarea empatiei și a abilităților de comunicare verbală și nonverbală, ajutând la anticiparea reacțiilor emoționale ale pacienților în diverse contexte clinice. Exercițiile de reflecție asupra experiențelor proprii contribuie la conștientizarea reacțiilor emoționale și la adaptarea strategiilor de comunicare pentru eficiență maximă.

În practica profesională, asistenții medicali care și-au dezvoltat abilitățile socio-emoționale demonstrează o mai mare capacitate de adaptare la situații stresante, de rezolvare a conflictelor și de colaborare în echipă [14, p. 165–167]. De asemenea, aceștia contribuie la crearea unui climat pozitiv în instituțiile medicale, care influențează indirect satisfacția pacienților și eficiența actului medical.

Suportul organizațional joacă un rol crucial în consolidarea acestor competențe. Instituțiile care încurajează mentoratul, feedback-ul constructiv și programele de dezvoltare profesională continuă facilitează integrarea socio-emoțională a asistenților medicali în practica clinică. În plus, promovarea unui mediu de lucru bazat pe respect, colaborare și sprijin emoțional reduce riscul de burnout și contribuie la stabilitatea profesională [15, p. 52–54].

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale are impact direct asupra calității relației cu pacientul, asupra cooperării în echipă și asupra siguranței actului medical. În plus, aceste competențe facilitează adaptarea la schimbările din mediul profesional și la cerințele unei societăți în care comunicarea eficientă și relațiile interpersonale sunt tot mai apreciate [16, p. 97–99].

Concluzii: Abilitățile socio-emoționale reprezintă fundamentul comunicării profesionale în asistența medicală, având un impact direct asupra calității actului medical, satisfacției pacientului și eficienței echipei medicale. Prin empatie, autoreglare emoțională, comunicare clară și cooperare, asistentul medical poate gestiona eficient situațiile emoționale complexe, reducând stresul și conflictul și promovând un climat pozitiv în cadrul instituțiilor sanitare [1, p. 23–25; 7, p. 75–77].

Formarea profesională inițială și continuă are un rol esențial în dezvoltarea acestor competențe. Metodele interactive, precum simulările clinice, jocurile de rol și exercițiile de reflecție, permit viitorilor asistenți medicali să exerseze abilitățile socio-emoționale și să se pregătească pentru provocările reale ale practicii medicale [12, p. 143–145; 13, p. 82–84]. În plus, sprijinul organizațional, mentoratul și feedback-ul constructiv contribuie la consolidarea acestor competențe pe termen lung [14, p. 165–167].



În concluzie, integrarea și dezvoltarea abilităților socio-emoționale în educația și practica profesională a asistenților medicali nu este opțională, ci o necesitate a sistemului de sănătate modern. Personalul medical echilibrat emoțional, empatic și capabil să comunice eficient asigură nu doar îngrijiri de calitate, ci și siguranță, satisfacție și încredere în relația cu pacientul.

Bibliografie:

1. Goleman, D. (2008). Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, p. 23–25.
2. Roco, M. (2010). Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, p. 41–43.
3. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), p. 87–89.
4. Neacșu, I. (2015). Psihologia educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 110–112.
5. Piaget, J. (2005). Psihologia copilului. București: Cartier, p. 56–58.
6. Elias, M. J. et al. (2015). *Promoting Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press, p. 132–134.
7. Cucos, C. (2014). Pedagogie. Iași: Polirom, p. 75–77.
8. Zlate, M. (2009). Fundamentele psihologiei. București: Pro Humanitate, p. 198–200.
9. Oprea, C. L. (2016). Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, p. 64–66.
10. Ionescu, M., Radu, I. (2011). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, p. 91–93.
11. Pânișoară, I.-O. (2017). Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, p. 117–119.
12. Albu, G. (2012). Educația emoțională. București: Editura Aramis, p. 143–145.
13. Bocoș, M. (2013). Instruire interactivă. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, p. 82–84.
14. Dumitru, I. A. (2018). Dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Iași: Polirom, p. 165–167.

CZU: 373.3.015.31

TEHNOLOGII DE RECEPTARE-ÎNVĂȚARE A MESAJULUI ORAL ÎN CICLUL PRIMAR: PERSPECTIVE COGNITIVE ȘI DIDACTICE

Strah Lidia,

doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova,
mum. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: strah.lidia@gmail.com
orcid id: 0000-0002-1035-9725

Florea Veronica Alina,

doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
mum. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: florea_alina28@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-3245-0570

Abstract. The study examines the cognitive and instructional foundations of oral message reception and learning in primary education. Drawing on contemporary pedagogical theories, the article highlights the role of cognitive processes information processing, mental operations, and the gradual formation of skills and habits in developing pupils' oral comprehension. The analysis integrates classical and modern instructional models, emphasizing interactive, metacognitive, and cooperative

strategies that support pupils in understanding, interpreting, and reconstructing orally transmitted literary texts. The findings indicate that effective oral reception requires structured cognitive training, diversified teaching methods, and learning environments that stimulate active participation, reflection, and meaning-making. The study concludes with methodological recommendations for optimizing oral message reception in the primary cycle.

Keywords: oral reception, cognitive strategies, primary education, metacognition, literary text, interactive methods, comprehension, didactics, communication skills, learning processes.

Introducere

Receptarea mesajului oral în ciclul primar reprezintă un proces complex, în care dimensiunea cognitivă, expresivă și metacognitivă se împletesc pentru a facilita accesul elevului la sensul textului literar. Oralitatea constituie una dintre primele forme de contact ale copilului cu limbajul artistic, iar vocea – prin ritm, intonație și expresivitate – devine un instrument de modelare a percepției estetice. În acest cadru, ascultarea nu se reduce la decodarea unui mesaj, ci presupune o activitate mentală intensă, prin care elevul formulează ipoteze, verifică înțelesuri și construiește relații între elementele discursului [11, p. 12–14].

Tendențele actuale din didactică promovează trecerea de la transmiterea unilaterală a informației la un dialog formativ, în care elevul este încurajat să întrebe, să reformuleze și să reconstruiască sensul. Strategiile comunicative, asociate mecanismelor metacognitive, transformă receptarea orală într-un proces reflexiv, orientat spre înțelegere profundă și autonomie intelectuală [10, p. 44–46].

Metode

Studiul se bazează pe o metodologie descriptiv-analitică, orientată spre surprinderea modului în care elevii interacționează cu textul literar oral.

1. Observarea situațiilor de învățare

Activitățile analizate au inclus lecturi expresive, conversații euristice, exerciții de reconstrucție orală și momente de dramatizare, integrate în scenariile didactice centrate pe dialog și participare activă [10, p. 44–46; 5, p. 18–20].

2. Analiza strategiilor metacognitive

Au fost urmărite:

- pregătirea ascultării (anticipare, formularea de ipoteze) [1, p. 21–23];
- monitorizarea înțelegerii în timpul receptării [11, p. 12–14];
- reflecția asupra dificultăților întâmpinate [12, p. 33–35];
- utilizarea jurnalului metacognitiv ca instrument de autoreglare [13, p. 9–11].

3. Analiza textelor literare

Textele au fost examinate din perspectiva potențialului expresiv, a densității imagistice și a posibilităților de stimulare a interpretării orale [2, p. 5–7; 3, p. 41–43; 16, p. 22–24]. Poemul ocupă un loc privilegiat în ciclul primar, deoarece oferă o formă condensată de limbaj artistic, în care ritmul, repetiția și metafora facilitează o receptare intuitivă.

Dincolo de specificul liric, **textele literare în general**, fie ele narative, descriptive sau dialogice, prezintă un potențial formativ semnificativ în procesul de receptare orală. Structura lor internă, modul de organizare a ideilor și prezența elementelor expresive influențează direct modul în care elevii procesează și interpretează mesajul auzit. Textele narative, de exemplu, oferă o succesiune logică de evenimente, ceea ce facilitează urmărirea firului acțiunii și dezvoltarea capacității de anticipare. Textele descriptive stimulează formarea reprezentărilor mentale prin imagini clare și detalii senzoriale, iar textele dialogate sprijină înțelegerea relațiilor dintre personaje și a intențiilor comunicative.

În receptarea orală, aceste caracteristici devin repere cognitive esențiale: elevii identifică marcatori discursivi, recunosc structuri repetitive, observă schimbările de ritm și intonație și își construiesc sensul pornind de la indiciile oferite de text.

De asemenea, limbajul literar, prin metafore accesibile, comparații, personificări sau formule expresive, contribuie la dezvoltarea sensibilității estetice și la consolidarea vocabularului activ.

Prin urmare, selecția textelor literare pentru activitățile de receptare orală trebuie să țină cont de claritatea construcției, de accesibilitatea imaginilor și de potențialul lor de a stimula interpretarea, astfel încât elevii să poată reconstrui sensul într-un mod coerent, personal și reflexiv.

Rezultate și discuții

1. Procese cognitive implicate în receptarea orală

Conform lui Gagné, domeniul cognitiv include procese precum stocarea, recuperarea, procesarea și utilizarea informației [9, p. 50–90]. În receptarea mesajului oral, cunoștințele elevului devin operaționale atunci când acesta identifică tema, personajele, intenția comunicativă și relațiile logice dintre secvențele textului.

Pe baza acestor achiziții se formează priceperile, abilitatea de a aplica în mod conștient cunoștințele literare în situații de receptare orală: urmărirea firului narativ, formularea de predicții, extragerea informațiilor relevante. Deprinderile apar atunci când aceste operații devin rapide și eficiente, permițând recunoașterea structurilor narative fără efort suplimentar. În timp, prin exersare, se formează obișnuințele, aplicarea spontană a mecanismelor cognitive în orice situație de ascultare [3, p. 101–103].

2. Strategii didactice și modele de instruire

Strategiile interactive, euristice și algoritmice contribuie în mod esențial la dezvoltarea unei receptări active a mesajului oral, întrucât ele structurează modul în care elevul procesează, organizează și interpretează informația.

Literatura pedagogică subliniază faptul că aceste strategii nu funcționează izolat, ci se completează reciproc, oferind elevului atât repere clare de lucru, cât și oportunități de explorare și descoperire autonomă. Astfel, strategiile algoritmice se bazează pe parcurgerea unor pași riguroși și bine definiți, cele euristice stimulează investigarea și formularea de ipoteze, iar strategiile inductive, deductive sau analogice susțin construirea sensului prin raționamente variate. La acestea se adaugă strategiile de comunicare, investigare și transfer, care facilitează negocierea sensului și aplicarea cunoștințelor în contexte noi [12, p. 141].

Pentru a evidenția într-o manieră sintetică diversitatea și funcționalitatea acestor strategii în receptarea mesajului oral, prezentăm în continuare o structurare tabelară a principalelor categorii și a rolului lor formativ.

Tabel.1. Tipuri de strategii cognitive utilizate în receptarea mesajului oral

Categorie de strategie	Caracteristici	Relevanță pentru receptarea orală
Algoritmice	Pași riguroși, bine structurați	Urmărirea logică a firului narativ
Euristice	Descoperire, explorare	Formularea de ipoteze, interpretări multiple
Inductive / Deductive / Analogice	Raționamente variate	Construirea sensului și stabilirea relațiilor între idei
De comunicare	Interacțiune verbală	Negocierea sensului, clarificarea mesajului
De investigare	Explorare activă	Identificarea informațiilor esențiale
Practic-aplicative	Aplicarea cunoștințelor	Reconstruirea mesajului oral
De transfer	Adaptarea cunoștințelor la contexte noi	Conectarea mesajului cu experiența elevului
Mixte / combinate	Integrarea mai multor strategii	Flexibilitate cognitivă

Bazate pe organizarea activității	Individual, perechi, grup	Cooperare, responsabilitate, ascultare activă

Modelele educaționale relevante includ:

- abordările sintetice și analitice;
- modelele procedurale;
- modelele centrate pe proces;
- modelele focalizate pe conținut;
- modelele bazate pe competențe [15].

În plus, pot fi integrate modele internaționale precum: • *Group Investigation* (Sharan & Sharan) [20], • *Concept Attainment* (Bruner) [4], • *Advanced Organizer* (Ausubel) [2].

Pentru a evidenția într-o manieră sintetică diversitatea și funcționalitatea acestor strategii în receptarea mesajului oral, prezentăm în continuare o structurare tabelară a principalelor categorii și a rolului lor formativ.

Tabel.1. Tipuri de strategii cognitive utilizate în receptarea mesajului oral

Categorie de strategie	Caracteristici	Relevanță pentru receptarea orală
Algoritmice	Pași riguroși, bine structurați	Urmărirea logică a firului narativ
Euristice	Descoperire, explorare	Formularea de ipoteze, interpretări multiple
Inductive / Deductive / Analogice	Raționamente variate	Construirea sensului și stabilirea relațiilor între idei
De comunicare	Interacțiune verbală	Negocierea sensului, clarificarea mesajului
De investigare	Explorare activă	Identificarea informațiilor esențiale
Practic-aplicative	Aplicarea cunoștințelor	Reconstruirea mesajului oral
De transfer	Adaptarea cunoștințelor la contexte noi	Conectarea mesajului cu experiența elevului
Mixte / combinate	Integrarea mai multor strategii	Flexibilitate cognitivă
Bazate pe organizarea activității	Individual, perechi, grup	Cooperare, responsabilitate, ascultare activă

3. Metode și tehnici de receptare-învățare

Metodele utilizate în receptarea-învățarea mesajului oral în ciclul primar acoperă un spectru larg de abordări didactice, fiecare contribuind în mod specific la dezvoltarea competențelor de ascultare și interpretare.

Metodele interactive precum mozaicul, acvariul, turul galeriei sau interviul în trei etape stimulează cooperarea, responsabilitatea individuală și negocierea sensului în cadrul grupului. Metodele de rezolvare de probleme, între care se remarcă brainstormingul, cubul sau tehnica Frisco, favorizează flexibilitatea cognitivă și capacitatea elevilor de a formula soluții și interpretări alternative.

Metodele gândirii critice, precum SINELG, ciorchinele sau ghidul de anticipație, susțin autoreglarea cognitivă și permit elevilor să monitorizeze și să ajusteze propriul proces de înțelegere.

Metodele creative — sinectica, bulgărele de zăpadă, explozia stelară sau pălăriile gânditoare — facilitează o interpretare nuanțată a mesajului oral, stimulând imaginația și sensibilitatea estetică.

Metodele specifice limbajului (metoda directă, comunicativă, audio-linguală, TPR) contribuie la îmbunătățirea decodării și înțelegerii mesajului verbal, iar metodele de modelare și expunere (explicația, demonstrația) clarifică structura și intenția comunicativă.

Pentru a sintetiza aceste direcții metodologice și pentru a evidenția rolul fiecărei categorii în formarea competențelor de receptare, prezentăm în continuare o structurare tabelară a principalelor metode și a funcțiilor lor formative.

Tabel 2. Metode și tehnici didactice pentru dezvoltarea receptării orale

Categorie de metode	Exemple	Rol în receptarea orală
Interactive	Mozaic, acvariu, turul galeriei, interviul în trei etape	Stimulează cooperarea și negocierea sensului
Rezolvare de probleme	Brainstorming, cubul, Frisco	Dezvoltă gândirea divergentă și flexibilitatea cognitivă
Gândire critică	SINELG, ciorchinele, ghidul de anticipație	Susțin autoreglarea și analiza mesajului
Creative	Sinectica, bulgărele de zăpadă, explozia stelară, pălăriile gânditoare	Favorizează interpretarea nuanțată a textului oral
Specifice limbajului	Metoda directă, comunicativă, audio-linguală, TPR	Îmbunătățesc decodarea și înțelegerea mesajului verbal
Modelare și expunere	Explicația, demonstrația	Clarifică structura și intenția comunicativă

4. Evaluarea receptării orale

Evaluarea se realizează prin hărți conceptuale, metoda RAI, tehnica 3–2–1, proiecte și portofolii, care permit surprinderea progresului în înțelegerea mesajelor orale [5].

Concluzii

Receptarea–învățarea mesajului oral în ciclul primar reprezintă un proces intelectual activ, în care elevul devine co-constructor al sensului. Dezvoltarea competențelor de ascultare necesită integrarea strategiilor cognitive și metacognitive, utilizarea metodelor interactive și adaptarea conținuturilor la nivelul de dezvoltare al elevilor.

Un demers didactic coerent, bazat pe modele moderne de instruire, contribuie la formarea unei receptări profunde, reflexive și autonome.

Recomandări

- utilizarea constantă a strategiilor metacognitive în activitățile de receptare;
- selectarea textelor cu potențial expresiv ridicat, adecvate vârstei;
- integrarea activităților de reconstrucție orală pentru consolidarea înțelegerii;
- stimularea reflecției prin jurnale metacognitive și discuții ghidate;
- aplicarea metodelor interactive și creative pentru diversificarea experiențelor de învățare;
- evaluarea progresului prin instrumente variate, centrate pe procesul de înțelegere.

Bibliografie:

1. Afanas, A. *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013.
2. Ausubel, D. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. ISBN 978 0030696404.
3. Bontaș, I. *Pedagogie: Tratat*. Ediția a V-a. București: Editura ALL, 2001. ISBN 973 571 351 9.
4. Bruner, J. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960. ISBN 978 0674710016.
5. Cerghit, I. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a. Iași: Polirom, 2006. ISBN 973 46 0390 8.
6. Cucoș, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2002. ISBN 973 681 063 1.
7. Dogaru Ulieru, V.; Drăghicescu, L. *Educație și dezvoltare profesională*. Craiova: Scrisul Românesc, 2011. ISBN 978 606 8229 05 8.



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 35-a aniversării a Universității de Stat Comrat

8. Dumbrăveanu, R. *Centrarea pe student în contextul procesului de la Bologna*. Chișinău: Tempus, UPS „Ion Creangă”, 2014. ISBN 978 9975 48 090 5.
9. Gagné, R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985. ISBN 978 0030636882.
10. Grigore, E.; Macri, C. *Stiluri de predare, stiluri de învățare. Modulul 3*. POSDRU, 2011. ISBN 978 973 0 12140 8.
11. Ionescu, M. *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări și modele*. Arad: Vasile Goldiș University Press, 2007. ISBN 978 973 664 838 0.
12. Joița, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. ISBN 973 681 100 X.
13. Joița, E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European, 2010. ISBN 978 973 611 661 2.
14. Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 978 0194355742.
15. Marton, F.; Hounsell, D.; Entwistle, N. *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984. ISBN 978 0707303663.
16. Minder, M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier Educational, 2003. ISBN 9975 79 274 4.
17. Oprea, Crenguța Lăcrămioara. *Strategii metacognitive în învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. ISBN 978 973 30 2670 8.
18. Richards, J. C.; Rodgers, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 978 0521008433.
19. Sadovei, L. „Competența de comunicare didactică din perspectiva curriculumului ca produs.” În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*, Vol. 1. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010, pp. 252–260. ISBN 978 9975 46 103 4.
20. Sharan, S.; Sharan, Y. *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: Teachers College Press, 1992. ISBN 978 0807731718.

CZU 37:004.8

UTILIZAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ: OPORTUNITĂȚI, PERSPECTIVE ȘI LIMITE

Stratan Mihai,

profesor, magistr,

Centrul de Excelență în Energetică și Electronică

mun. Chișinău, R. Moldova

e-mail: mihai.stratan.88@gmail.com

orcid id: 0000-0002-7744-6794

Abstract. The article delves into the history of the emergence of AI, describes the opportunities, challenges and risks of its use, and presents the situation in the Republic of Moldova. It is emphasized that artificial intelligence (AI) is not a static technology, but a constantly expanding field. In recent years, AI has become one of the most dynamic factors in transforming the educational process, moving from an experimental tool to an integrated component in everyday teaching practice. AI offers unprecedented opportunities for streamlining and personalizing the teaching process, moving from the role of auxiliary support to that of an active partner in co-creating the educational process. The main opportunity offered by AI lies in its ability to personalize learning at an individual level. Unlike traditional textbooks, AI can generate in real time materials adapted not only to the cognitive level, but also to the pace, learning style and level of competence of each student. In order for artificial intelligence to become a real and responsible ally in teaching activity in the Republic of Moldova, a

balanced and strategic approach is essential. In conclusion, artificial intelligence is neither the savior nor the threat of education – it is an amplifier of pedagogical intentions and experiences.

Keywords: history of AI, artificial intelligence, teaching practice, opportunities, active partner, personalization of learning, balanced and strategic approach

Inteligența artificială (IA) reprezintă capacitatea sistemelor informatice de a efectua sarcini care necesită inteligență umană - raționament, rezolvarea de probleme, înțelegerea limbajului natural, recunoașterea imaginilor, luarea de decizii în contexte complexe [16]. IA modernă, spre deosebire de automatizarea clasică, bazată pe reguli fixe programate de om, menționează Goodfellow, I. et al. (2016), se bazează pe modele care învață singure din date masive, extinse și pot genera răspunsuri fără a fi programate pentru fiecare situație posibilă [6].

Istoria IA începe oficial în anul 1956, la Conferința de la Dartmouth (SUA), organizată de John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester și Claude Shannon. Aici s-a născut termenul „artificial intelligence” și s-a formulat pentru prima dată ideea că „fiecare aspect al învățării sau orice altă caracteristică a inteligenței poate fi descrisă cu precizie astfel încât o mașină să poată simula” [10]. Au urmat apoi ani de optimism inițial cu primele programe care jucau șah, rezolvau probleme logice sau demonstrau teoreme, apoi perioade de dezamăgire, cauzate de limitările hardware-ului, lipsa datelor masive și așteptări nerealiste.

În anii 1990–2000, odată cu progresele în puterea de calcul, disponibilitatea datelor mari și dezvoltarea algoritmilor de învățare automată [7], are loc renașterea IA. În 2017-2018 apar momente de cotitură odată cu apariția ulterioară a modelelor de limbaj de mari dimensiuni. Astfel, apariția arhitecturilor Transformer [19] și a modelelor GPT-3 (2020) [3], ChatGPT (OpenAI, 2022) și Gemini (Google, 2023) a adus IA în atenția publicului larg și a transformat radical modul în care oamenii interacționează cu tehnologia.

După cum observăm, IA nu este o tehnologie statică, ci un domeniu în continuă extindere. Astăzi, în 2026, ne aflăm într-un nou „AI”, unul mult mai matur și complex: oportunitățile sunt enorme, însă succesul depinde de modul în care societatea, și în special sistemul educațional, alege să o integreze responsabil, etic și echitabil.

Primele aplicații IA în educație apar în anii 1960–1970, odată cu sistemele tutoriale bazate pe reguli fixe. PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations, 1960) a fost primul sistem computerizat interactiv de învățare. După anii 1980, accentul s-a mutat pe e-learning tradițional și sisteme adaptive simple. Din 2012 IA a revoluționat prin deep learning [8]. În educație apar platforme precum Duolingo (2011–2015), Coursera și edX, care folosesc IA pentru recomandări și detectare de drop-out (abandon). Personalizarea devine mai precisă, iar sistemele încep să învețe din comportamentul real al elevilor. Pandemia COVID-19 a accelerat trecerea la online learning. Lansarea GPT-3 (2020) și ChatGPT (2022) a schimbat totul: IA devine accesibilă publicului larg. În doar două luni de la lansare, ChatGPT atinge 100 milioane utilizatori (OpenAI, 2023). Din 2023 apar reglementări la nivel european și politici instituționale [5; 9].

În Raportul de sondaj „IA în învățământul superior european” observăm că în UE 68–75 % de profesori folosesc IA săptămânal [5]. În Moldova, conform Raportului anual 2025 MEC, în mențiunea despre proiectul „Digital Moldova – Inteligența Artificială în Școli”, secțiunea „Digitalizare și proiecte educaționale” (pag. 45–52), constatăm că 42 % cadre didactice au folosit IA în 2024–2025 [11]. Conform raportului UNESCO (2024), peste 60 % dintre instituțiile de învățământ din Europa utilizează deja tool-uri bazate pe IA pentru generarea de conținut educațional, evaluare automată și personalizarea parcursurilor de învățare [17]. Țări, precum Finlanda, Olanda, Germania și Estonia au integrat IA în peste 80–90 % din școli, cu programe naționale de formare obligatorie pentru cadrele didactice și dotare universală cu dispozitive [5]. În Olanda (proiectul „AI in de Klas”), 78 % dintre profesori folosesc tool-uri adaptive (Knewton, Smart Sparrow, Century Tech) care generează parcursurile individuale în funcție de răspunsurile elevilor în timp real. În Finlanda, platforma ViLLE (Universitatea Turku) combină IA cu gamificare și analize predictive, rezultând o creștere cu 22–28 % a performanței la matematică și științe în școlile participante. În Germania,

programul „KI macht Schule” a integrat IA în peste 1.200 de școli, cu accent pe generarea de materiale diferențiate și feedback automat [ibidem].

Inteligența artificială a devenit, în ultimii ani, un instrument tot mai prezent și influent în activitatea didactică, unul dintre cei mai rapizi și profunzi factori de transformare a procesului didactic la toate nivelurile de învățământ. Aceste evoluții reflectă o tranziție accelerată de la o educație tradițională la una augmentată tehnologic, în care IA nu mai este doar un suport auxiliar, ci un factor activ de reconfigurare a pedagogiei.

Printre oportunitățile cele mai evidente ale utilizării IA este evidențiată personalizarea/individualizarea învățării, posibilitatea de a adapta conținutul la ritmul și nevoile individuale ale elevilor, generarea automată de materiale didactice (exerciții, teste, planuri, proiecte), feedback-ul imediat și obiectiv, precum și automatizarea sarcinilor (corectare, planificare, raportare). Tool-uri, precum ChatGPT, Google Gemini, Microsoft Copilot, Canva Magic Studio, Quizizz AI sau Grammarly permit profesorilor să creeze rapid diverse resurse, să traducă materiale în limbi de altă circulație, să genereze întrebări adaptive sau să ofere suport pentru redactare și corectare. În plus, IA facilitează simulări interactive, jocuri educaționale și chiar monitorizarea în timp real a implicării elevilor, ceea ce sporește motivația și eficiența procesului de învățare.

Adoptarea IA în educație a cunoscut o accelerare vizibilă în Moldova începând cu anul 2024. Raportul anual al MEC (2025) arată că în cadrul proiectului pilot „Digital Moldova – Inteligența Artificială în Școli”, tool-urile bazate pe IA (în special Microsoft Copilot și Google Workspace for Education) au fost implementate în 128 de instituții de învățământ preuniversitar, reprezentând aproximativ 18 % din totalul școlilor din țară [11, p. 34–38]. Același raport indică faptul că 42 % dintre cadrele didactice au utilizat cel puțin o dată instrumente de inteligență artificială în activitatea lor didactică în anul școlar 2024–2025, procentul crescând la 61 % în mediul urban și rămânând la doar 19 % în localitățile rurale.

În proiectele pilot MEC–Microsoft (2025), 67 % dintre profesorii participanți au declarat că utilizarea IA le-a redus cu 35–40 % timpul alocat corectării temelor și planificării lecțiilor, permițându-le să se concentreze mai mult pe interacțiunea cu elevii [12]. Totodată, tool-urile de tip text-to-speech, traducere automată și generare adaptivă de exerciții, au început să fie utilizate în școlile pilot pentru elevi cu nevoi educaționale speciale, demonstrând potențialul IA de a spori accesibilitatea conținutului educațional și posibilitatea de a participa activ [18].

Aceste date reflectă o tendință globală: IA nu mai este doar un suport auxiliar, ci un factor activ de reconfigurare a pedagogiei. Principala oportunitate oferită de IA constă în capacitatea sa de a personaliza învățarea la nivel individual. Spre deosebire de manualele tradiționale sau de lecțiile standard, IA poate genera în timp real materiale adaptate nu doar nivelului cognitiv, ci și la ritmul, stilul de învățare și nivelul de competență al fiecărui elev. Cu referire la metodele tradiționale, care aplică un parcurs uniform întregii clase, IA permite generarea de materiale diferențiate în timp real. De exemplu, un profesor poate introduce tema lecției în ChatGPT sau Google Gemini și, în câteva secunde, poate obține trei variante de dificultate pentru același exercițiu: una simplificată pentru elevii cu dificultăți, una standard și una avansată pentru cei cu performanțe ridicate. Sau, de pildă, un profesor introduce tema „Revoluția Franceză” în ChatGPT Edu sau Google Gemini și, în câteva secunde, primește trei variante: una narativă simplă pentru elevii cu dificultăți de lectură, una analitică cu surse primare pentru cei avansați și una vizuală cu infografice interactive pentru cei cu stil de învățare vizual. Această capacitate de diferențiere și adaptare instantanee reduce decalajele de învățare și crește motivația și implicarea elevilor, deoarece aceștia primesc sarcini care le corespund nivelului real, nu unui nivel mediu ipotetic.

O altă oportunitate majoră este generarea automată și rapidă de resurse didactice. Tool-uri, precum Microsoft Copilot (integrat în Microsoft 365 Education), Canva Magic Studio sau Quizizz AI permit profesorilor să creeze planuri de lecție, prezentări, infografice, teste cu răspunsuri multiple, studii de caz sau chiar simulări interactive fără a investi ore întregi în pregătire. În plus, IA oferă feedback imediat și obiectiv, transformând evaluarea din sumativă în formativă continuă: Grammarly Education corectează ortografia, gramatica și stilul în timp real, iar tool-uri, precum Gradescope sau

CoGrader pot evalua automat lucrările scrise, sugerând îmbunătățiri și note consistente, Diffit și Curipod generează întrebări adaptive care se ajustează în funcție de răspunsurile elevului. În loc să primească o notă la finalul lucrării, elevul poate primi comentarii detaliate și sugestii de îmbunătățire în timp real. În plus, elevul pune IA întrebări nelimitate, primește explicații pas cu pas, iar profesorul monitorizează interacțiunea și intervine doar unde este nevoie de nuanță umană sau încurajare emoțională. În școlile pilot din Moldova, această abordare a dus la o creștere cu 28–35 % a timpului efectiv petrecut de elevi în rezolvarea sarcinilor autonome [11; 12].

Automatizarea sarcinilor reprezintă, de asemenea, un beneficiu semnificativ. IA poate genera rapoarte de progres, planuri de recuperare pentru elevii cu restanțe, calendare de activități sau chiar comunicări standardizate către părinți. În contextul unei profesii cu încărcătură mare, cum este la profesori, această eliberare de timp permite o concentrare mai mare pe aspectele umane ale educației: mentorat, dezvoltare emoțională, rezolvarea conflictelor și sprijin individualizat - aspecte pe care nicio IA nu le poate înlocui.

Bețivu A. în studiul consacrat utilizării inteligenței artificiale și a datelor în domeniul educației și formării subliniază că ”sistemele de IA sunt folosite tot mai frecvent în sălile de clasă din toată Europa, IA fiind utilizată în diferite moduri pentru a sprijini practicile de predare, învățare și evaluare, de a ajuta școlile să își îmbunătățească modul de organizare și de funcționare” [2, p.9]. Autorul precizează că, uneori, sistemele de IA pot fi utilizate diferit pentru a sprijini predarea sau a facilita învățarea. În contextul moldovenesc, profesorii petrec în medie 12–14 ore pe săptămână doar cu pregătirea și corectarea, această eliberare de timp poate face diferența între o predare epuizantă și una creativă și empatică.

Totuși, cercetările privind impactul IA în domeniul educației sunt încă limitate, astfel că integrarea IA în activitatea didactică ridică provocări evidente, care nu pot fi nici omise, nici ignorate. Printre cele mai discutate sunt riscurile etice. Utilizarea necorespunzătoare a IA poate duce la plagiat academic, la reducerea gândirii critice și dependență accentuată de tehnologii [13]. În materie de etică privind utilizarea inteligenței artificiale (IA) și a datelor în procesul de predare-învățare-evaluare pentru cadrele didactice și pentru administrarea școlilor se face o distincție între sistemele de IA „orientate către cursanți”, „orientate către profesori” și „orientate către sistem”[apud, 2, p. 9]. “O implementare responsabilă și echitabilă a inteligenței artificiale în educație, menționează Beldiga M. și Bragaru T în cercetarea consacrată studiului de caz: aplicarea inteligenței artificiale în educație (2025), permite maximizarea beneficiilor și minimizarea riscurilor, contribuind astfel la crearea unui sistem educațional mai eficient și mai incluziv” [1, p.222].

Dar, pe lângă riscuri etice, se evidențiază și limitările la dispozitive și internet, mai ales în zone rurale sau familii social vulnerabile. 28 % dintre elevii din zonele rurale nu au acces stabil la internet de calitate acasă, iar 41 % dintre profesori consideră că dependența de IA poate reduce gândirea critică și creativitatea elevilor [18]. De asemenea, în literatura de specialitate frecvent sunt semnalate aspectele legate de nivelul cadrelor didactice în achiziționarea competențelor digitale. Raportul UNICEF Moldova (2025) subliniază că doar 31 % dintre cadrele didactice au primit formare structurată în utilizarea etică și pedagogică a IA, ceea ce creează un decalaj major de competențe [ibidem, p. 28–32]. Mulți profesori nu au primit formare formală în utilizarea IA, ceea ce are impact asupra relației profesor-elev. IA poate oferi feedback tehnic rapid, dar nu poate înlocui empatia, încurajarea personalizată sau capacitatea de a citi emoțiile și contextul elevului. 61 % dintre profesorii europeni consideră că utilizarea excesivă a IA riscă să reducă interacțiunea umană autentică, esențială pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor [5].

Pentru ca inteligența artificială să devină un aliat real și responsabil în activitatea didactică din Republica Moldova, este esențială o abordare echilibrată și strategică. În primul rând, este necesară elaborarea unui cadru național de reglementare etică privind utilizarea IA în instituții de învățământ, similar celor adoptate în Uniunea Europeană (ex. AI Act 2024, Legea UE privind IA, 2023 [9]). În acest sens, la nivel național sunt adoptate un șir de documente de politici, acte reglatorii și normative [12; 15; 20-23]. În al doilea rând, formarea continuă practică a cadrelor didactice trebuie extinsă și obligatorie, cu accent pe utilizarea pedagogică și etică a IA (minimum 40 ore/an, cu module

obligatorii). În al treilea rând, trebuie asigurată o infrastructură digitală echitabilă: dotarea instituțiilor de învățământ rural cu dispozitive și internet stabil, prin parteneriate cu operatorii de telecomunicații și programe europene. În fine, IA trebuie integrată ca instrument auxiliar, nu ca înlocuitor al profesorului – rolul central al acestuia rămâne cel de ghid, mentor și facilitator al relațiilor umane în educație.

În concluzie, inteligența artificială nu este nici salvarea, nici amenințarea educației – este un amplificator al intențiilor și experiențelor pedagogice. Ea a devenit, în ultimii ani, unul dintre cei mai dinamici factori de transformare a procesului educațional, trecând de la un instrument experimental la o componentă integrată în practica didactică cotidiană. IA oferă oportunități fără precedent pentru eficientizarea și personalizarea procesului didactic, dar succesul său depinde de modul în care este aplicată, integrată. IA trece de la rolul de suport auxiliar la cel de partener activ în co-crearea procesului educațional: profesorul și elevul pot colabora cu IA în timp real - elevul propune o idee, IA o dezvoltă, profesorul o rafinează. Tool-uri, precum Eduaide.Ai sau Curipod permit crearea de lecții interactive complete în 2–3 minute, cu întrebări, desene, sondaje și simulări.

În Republica Moldova, unde decalajele digitale și de competențe rămân semnificative, IA poate deveni un factor de progres doar dacă este susținută de politici coerente, formare continuă și o viziune centrată pe elev și pe relația umană. Așa IA va contribui la o educație de calitate, echitabilă și orientată spre viitor, fără a minimaliza și sacrifica esența pedagogiei.

Bibliografie:

1. BELDIGA Maria, BRAGARU Tudor. Studiu de caz: aplicarea inteligenței artificiale (ia) în educație. STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE. Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2025, nr. 5(185). p.214-223
2. BEȚIVU A. Utilizarea inteligenței artificiale și a datelor în domeniul educației și formării. Tradiție și inovare în cercetarea științifică. Ediția a XIII-a: Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 10-11 octombrie 2024 /comitetul științific: Natalia Gașitoi (președinte) [et al.].– Bălți: [S. n.], 2025 (CEU US). Vol. 1. – 2025. – 292 p. ISBN 978-9975-5-357-0. p.7-11
3. BROWN, T. B., et al. (2020). Language models are few-shot learners. Advances in Neural Information Processing Systems, 33, 1877–1901. <https://arxiv.org/abs/2005.14165>
4. Cadrul de competențe digitale ale cadrelor didactice din educație [online]. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_competente_digcompedu_compressed_1.pdf
5. EUA (European University Association). (2025). AI in European Higher Education: Survey Report. <https://eua.eu/resources/publications/1071>
6. GOODFELLOW, I., BENGIO, Y., & COURVILLE, A. (2016). Deep Learning. MIT Press. <https://www.deeplearningbook.org>
7. JORDAN, M. I., & MITCHELL, T. M. (2015). Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. Science, 349(6245), 255–260. <https://doi.org/10.1126/science.aaa8415>
8. KRIZHEVSKY, A., SUTSKEVER, I., & HINTON, G. E. (2012). ImageNet classification with deep convolutional neural networks. Advances in Neural Information Processing Systems, 25, 1097–1105. <https://papers.nips.cc/paper/4824-imagenet-classification-with-deep-convolutional-neural-networks>
9. Legea UE privind IA: prima reglementare a inteligenței artificiale. https://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/expert/2023/6/story/20230601STO93804/20230601STO93804_ro.pdf
10. MCCARTHY, J., MINSKY, M. L., ROCHESTER, N., & SHANNON, C. E. (1955/2006). A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. AI Magazine, 27(4), 12. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>
11. MECC. (2025). Raport anual privind implementarea proiectului „Digital Moldova – Inteligența Artificială în Școli” https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport_anual_2025_mecc.pdf

12. Microsoft Education Moldova (2025). Microsoft Education Impact Report – Moldova 2025. <https://www.microsoft.com/ro-md/education/stories/moldova-2025>
13. Orientări în materie de etică privind utilizarea inteligenței artificiale (IA) și a datelor în procesul de predare și învățare pentru cadrele didactice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al UE, 2022. 40 p. ISBN 978-92-76-54208-7 doi:10.2766/371099 NC-07-22-649-RO-N
14. Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027) [online] <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/action-plan>
15. Programul „Inovații digitale ale sistemului educațional din Republica Moldova,” finanțat de parteneriatul global pentru Educație și implementat de UNICEF Moldova [online]. <https://mec.gov.md/ro/content/prioritatile-strategice-privind-digitalizarea-domeniului-educatiei-discutatecu-expertii>
16. RUSSELL, S., & NORVIG, P. (2021). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.). Pearson.
17. UNESCO. (2024). Artificial Intelligence in Education: Opportunities and Challenges. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
18. UNICEF Moldova. (2025). Analiza decalajelor în educația incluzivă din Republica Moldova. <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/analiza-decalajelor-%C3%AEn-educa%C8%9Bia-incluziv%C4%83-din-republica-moldova>
19. VASWANI, A., et al. (2017). Attention is all you need. Advances in Neural Information Processing Systems, 30. <https://arxiv.org/abs/1706.03762>
20. <https://mded.gov.md/guvernul-a-aprobat-programul-de-implementare-a-strategiei-de-transformare-digitala-2025-2027/>. Programul de implementare a Strategiei de transformare digitală 2025–2027 al Strategiei de transformare digitală a Republicii Moldova 2023–2030, aprobată prin Hotărârea Guvernului 650/2023
21. https://mecc.gov.md/sites/default/files/1237_din_03.09.2024.pdf. Planul de acțiuni în domeniul educației digitale 2024-2027. Ordinul MEC nr.1237 din 03. 09. 2024. Anexa 1. Foaie de parcurs privind digitalizarea în domeniul educației și planul de acțiuni pentru perioada 2024 -2027.
22. <https://mec.gov.md/ro/content/prioritatile-strategice-privind-digitalizarea-domeniului-educatiei-discutate-cu-expertii> Programul de politici privind digitalizarea în domeniul educației pentru anii 2024-2027. Ministerul Educației și Cercetării în colaborare cu UNICEF MOLDOVA.
23. <https://proeducatie.md/transformarea-educatiei-din-moldova-prin-inovarea-digitala-si-invatare-steam/> Transformarea educației din Moldova prin inovarea digitală și învățare STEAM. Proiect finanțat de USAID, Guvernul Suediei și UKAid, decembrie 2024 - decembrie 2025. Fundația pentru DEZVOLTARE.



CZU: 376; 364.3; 364.7

CONDIȚII DE ACCES ȘI PARTICIPARE LA EDUCAȚIA INCLUZIVĂ A COPILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Stratan Valentina,

doctor în pedagogie, conferențiar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: vstratanmd@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-6490-9577

Abstract. Access and participation are not merely initial steps, but interconnected and indispensable conditions for inclusive education. They ensure equity within the educational system, fostering a tolerant society in which diversity becomes a resource rather than a barrier. Through easy access, all children benefit from equal opportunities, while active participation stimulates collective empathy and cooperation. For children with special educational needs (SEN) in particular, these conditions are critical: difficult access can delay essential early interventions necessary for development, and passive participation exacerbates social and emotional isolation, increasing the risk of school dropout. The research data convincingly demonstrates that weak access leads to limited participation, accompanied by partial adaptations and inadequate support. The presented results confirm that effective access and participation constitute the central pillars of inclusive education, guaranteeing equity and collective development. For children with SEN, they are existential conditions – without them, inclusion becomes an illusion.

Keywords: inclusive education, children with SEN, access and participation in inclusive education, equal right to education for all children, socio-educational partnership.

Introducere. Educația incluzivă, definită ca un proces care asigură accesul, participarea și realizările tuturor copiilor în medii educaționale obișnuite, cu adaptări personalizate, reprezintă un angajament internațional al statelor semnatare ale Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (CRPD, 2006) și Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (SDG 4) (UNESCO, 2020) [2]. Republica Moldova, ca stat aspirant să devină membru al UE, a adoptat reforme recente pentru a alinia sistemul educațional la aceste standarde.

Educația incluzivă reprezintă un pilon esențial al politicilor educaționale contemporane, definită ca procesul prin care toți copiii, inclusiv cei cu cerințe educaționale speciale (CES), beneficiază de oportunități egale de învățare în medii educaționale obișnuite, cu adaptări personalizate (UNESCO, 2020). Scopul este ca toți copiii, inclusiv cei cu dizabilități, tulburări de învățare, TSA, ADHD, întârzieri de dezvoltare etc., să aibă acces egal la educație de calitate, împreună cu ceilalți, în instituții de învățământ general (preșcolare, școli primare, gimnaziale, licee), cu suport adaptat nevoilor individuale. Educația incluzivă nu este o opțiune modernă, ci reprezintă dreptul fundamental al fiecărui copil de a învăța alături de ceilalți, indiferent de necesitățile sale speciale, dreptul garantat de Constituție în Republica Moldova.

Accesul la educația incluzivă este gratuit și obligatoriu, similar cu toți copiii. Educația incluzivă nu înseamnă doar prezența fizică a copilului cu CES în clasă, ci și participare activă la învățare, socializare (participare socială și extracurriculară - ore de dirigentie, cercuri, excursii, evenimente școlare). Prin activități comune de acest gen se promovează prietenia și acceptarea copiilor tipici și atipici. Aceste fiind menționate, ne determină să constatăm că în Republica Moldova, educația incluzivă nu este un privilegiu, ci o obligație legală și morală. Acest concept al educației incluzive este ancorat la cadrul legal național, inclusiv Codul Educației nr. 152/2014 (cu modificările ulterioare), Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2024-2027 (aprobat prin HG nr. 950/2023)

[1] și angajamentele internaționale, cum ar fi Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (CRPD) și Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (SDG 4) ale ONU [3].

Accesul și participarea la educația incluzivă sunt condiții importante de realizare a dreptului egal la educație pentru toți copiii și, totodată, derivă din rolul lor în combaterea excluziunii sociale și educaționale. Cercetările arată că educația incluzivă îmbunătățește nu doar rezultatele academice ale copiilor cu CES, ci și competențele sociale ale tuturor elevilor, reducând stereotipurile și promovând empatia [4; 5]. Condițiile menționate sunt cruciale pentru a preveni marginalizarea, care, în esență, crește riscul de sărăcie și dependență pe termen lung (World Bank, 2020) [6].

Ținem să subliniem, că aceste condiții nu sunt doar formalități administrative, ele reprezintă cheia pentru ca dreptul la educație să devină realitate, nu doar formalitate pe hârtie. Fără condiții clare și funcționale de acces și participare mulți copii cu CES rămân excluși sau marginalizați. Conform analizelor UNICEF și Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică, în aa.2022–2024 doar aproximativ jumătate din copiii cu dizabilități erau incluși în educație generală, iar accesul la echipamente asistive și specialiști era limitat, mai ales în zonele rurale [8; 9]. Pentru o societate egală și echitabilă, copiii cu CES, lipsiți de dreptul la incluziune educațională și socială, cresc cu risc mai mare de izolare, dependență și excluziune ulterioară din viața activă (studii, carieră, angajare, cetățenie). Și invers, când condițiile sunt clare și funcționează, beneficiile sunt enorme, incluziunea îmbunătățește calitatea educației pentru toți elevii, atât pentru copiii tipici, cât și pentru cei atipici, cu CES. Copiii cu CES progresează mai bine academic și social deoarece învață din interacțiunea cu colegii tipici, iar copiii tipici dezvoltă calități esențiale pentru o societate modernă și europeană - empatie, toleranță, abilități de cooperare și înțelegere/acceptare a diversității. Dar și întreaga comunitate devine mai echitabilă, mai puternică, sigură și incluzivă.

Metodologia cercetării. Dat fiind faptul că educația incluzivă reprezintă un proces complex care implică adaptări sistemice pentru a asigura condiții funcționale de acces și participare activă a copiilor cu CES în medii educaționale obișnuite, studiul nostru vine să sublinieze necesitatea evaluării acestor condiții, percepute de specialiștii din domeniu (profesori, psihopedagogi, cadre didactice, de sprijin, logopezi, kinetoterapeuți, asistenți sociali). Părinții reprezintă un actor esențial în procesul educațional: ei sunt parteneri ai instituției, observatori direcți ai progresului copilului și adesea primii care semnalează despre barierele reale. Din acest motiv am considerat să includem în lotul de respondenți și părinții copiilor cu CES, să explorăm perspectivele lor în contextul educației incluzive.

Această propunere de cercetare vizează elaborarea și aplicarea unor instrumente specifice pentru a identifica perspectivele specialiștilor asupra componentei condițiilor de acces și participare, modul în care văd realizarea lor actuală și potențialele strategii de creare/îmbunătățire. Abordarea se bazează pe un design inspirat din studii similare care au utilizat chestionare/interviuri pentru a evalua atitudini și practici în educație incluzivă. În asemenea ordine de idei, am elaborat și aplicat pe Google Forms un chestionar intitulat „*Educație incluzivă reală: acces, participare și calitate. Viziunea tuturor actorilor*” pentru toate categoriile de respondenți, implicate în educația incluzivă, inclusiv părinții copiilor cu CES.

Chestionarul includea câteva secțiuni, în care erau cuprinși itemii ce reflectau accesul la educația incluzivă, participarea efectivă și calitatea incluziunii, resursele și infrastructura, formarea profesională și atitudini, provocările principale, recomandările prioritare și sugestiile libere. La început de chestionar a fost descrisă intenția noastră de a înțelege cum funcționează educația incluzivă în Moldova pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, dacă sunt condiții de acces și participare. Respondenților li s-a accentuat că răspunsurile obținute sunt 100% anonime și vor ajuta la îmbunătățirea sistemului pentru toți copiii. La finalul chestionarului cercetătorii au mulțumit respondenții că își dau timpul pentru a răspunde la itemi, remarcând că fiecare părere contează! Pentru a îndemna respondenții să participe la chestionare, a fost lansat și distribuit pe rețelele sociale un text de promovare: „Vrei ca educația incluzivă să fie mai bună pentru copiii cu CES? Completează acest chestionar anonim (8–10 min). Opinia ta contează!”, însoțit de un link pentru accesare.

Ca și **scop al cercetării** a servit identificarea condițiilor reale de acces și participare la educația incluzivă de calitate, percepțiile, evaluările și recomandările tuturor actorilor implicați. Pentru a

realiza scopul propus s-a mers spre ideea de a evalua gradul de acces (orientare/înscriere în instituție, evaluare, certificare CES); calitatea participării (suport/servicii specializat/e, adaptări curriculare, incluziune socială); identificarea principalelor bariere; colectarea recomandărilor prioritare de îmbunătățire; compararea percepțiilor între roluri (părinți, cadre, manageri, specialiști). Publicul țintă au fost cadre didactice și cadre de sprijin (60), managerii/directorii instituțiilor de învățământ (12), specialiști (38 - psihopedagogi, logopezi, kinetoterapeuți, asistenți sociali), părinți de copii cu CES (14).

Necesitatea studierii condițiilor de acces și participare a fost impulsionată, dar și este susținută, de dovezi empirice. Indiscutabil că dezvoltarea copiilor cu CES este heterogenă, necesitând intervenții personalizate pentru a evita eșecul școlar, abandonul din cauza lipsei de adaptări. Legislația internațională, în special CRPD, Art. 24, obligă statele la incluziune non-discriminatorie, iar în Moldova mai persistă provocări în calitate, echitate. Condițiile de acces și participare facilitează realizarea dreptului egal la educație, transformând accesul formal în participare efectivă, astfel aliniind Moldova la standardele europene (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Programul de dezvoltare a educației incluzive în R. Moldova pentru aa. 2024-2027 țintește crearea condițiilor de acces și participare la educație incluzivă în 80% din instituțiile de învățământ general până în 2027 [1]. Condițiile analizate asigură și vor permite eliminarea provocărilor în echitatea educațională, aliniind Moldova la Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (SDG 4) ale ONU (United Nations, 2015) [3]. Cercetările recente subliniază nevoia de implementare riguroasă a condițiilor de acces și participare pentru o incluziune reală, eficientă și constantă, solidă și continuă cu o perspectivă de lungă durată (UNESCO, 2025) [7].

Rezultatele cercetării și discuții. Analiza rezultatelor din secțiunea 1. „Accesul la educație incluzivă” a chestionarului reflectă tendințe observate: optimism moderat la manageri, critici practice la cadre didactice, specialiști și părinți, decalaje rural-urban. În cadrul analizei datelor cantitative, procentajele au fost calculate pe baza răspunsurilor valide și rotunjite la numărul întreg cel mai apropiat, conform practicii standard în cercetările cu eșantioane de dimensiune medie, pentru a facilita citirea și interpretarea rezultatelor. Pentru majoritatea itemilor rezultatele au fost analizate folosind scala de aprecieri cu punctaj egal de la 1 la 5.

La întrebarea *Cât de ușor a fost accesul la educație incluzivă în instituția actuală?* scala de răspunsuri a permis evaluarea cu punctaj egal de la 1 la 5, unde 1 - foarte dificil; 2- dificil; 3 – ușor; 4 relativ ușor; 5 - foarte ușor. Accesul la educație incluzivă presupune înlăturarea tuturor barierelor care împiedică și nu permit realizarea egală a accesului la educație multiplelor categorii de copii cu varii dificultăți de învățare [11].

Tabelul 1

Accesul la educație incluzivă în instituția actuală (%)

Nr/o	Grup respondenți	Nr. respondenți	Scala de răspunsuri				
			1, f. dificil	2, dificil	3, relativ ușor	4, ușor	5, f. ușor
1.	Cadre didactice/sprijin	60	-	35	65	-	-
2.	Manageri/director	12	-	-	58	25	17
3.	Specialiști	38	-	42	21	-	-
4.	Părinți	14	-	43	28	29	-

Datele prezentate în Tabelul 1 evidențiază că managerii/directorii evaluează accesul cel mai pozitiv (58% au bifat varianta „ușor”), reflectând viziunea lor strategică și acces la resursele instituționale, unde văd progrese sistematice. Cadrele didactice și specialiștii sunt mai moderați, subliniind obstacolele practice zilnice, precum birocrăția și lipsă de suport imediat. Părinții sunt cei mai critici, dispuși să reflecte realitatea - doar 29% au ales varianta „ușor”. Aceste răspunsuri, posibil, vin adesea din cauza experiențelor personale de refuzuri informale sau amânări, ceea ce indică un decalaj între percepția managerială și cea operațională, reală. Comparativ, grupurile cu expunere

directă (cadrele didactice, specialiștii, părinții) raportează dificultăți mai mari (35%/42%/43% au subliniat răspunsul ”difícil”), sugerând necesitatea simplificării procedurilor pentru a crește accesul perceput. Totodată, majoritatea respondenților menționau valoarea necesității de consolidare a coeziunii serviciilor educaționale și sociale în educația copiilor cu CES. Interconectarea ambelor grupuri de servicii asigură un mediu sigur și protector pentru toți elevii, precum și o cultură a incluziunii care are șanse să dezvolte la copii competențe sociale și să contribuie la buna și eficiența lor integrare în societate.

La întrebarea *Cât de clar și accesibil a fost procesul de evaluare multidisciplinară și obținerea certificatului CES/PEI?*, cu scala de răspunsuri 1-5, unde 1 - deloc clar; 5 - foarte clar, s-au obținut următoarele rezultate, prezentate în fig 1.

Din datele incluse în fig.1 observăm că managerii instituțiilor de învățământ evaluează claritatea cel mai bine – în 67% alegând opțiunea „clar”. Presupunem că acest scor ține de faptul că ei au acces la procedurile instituționale și resursele administrative. Specialiștii, însă, sunt moderați în evaluări.

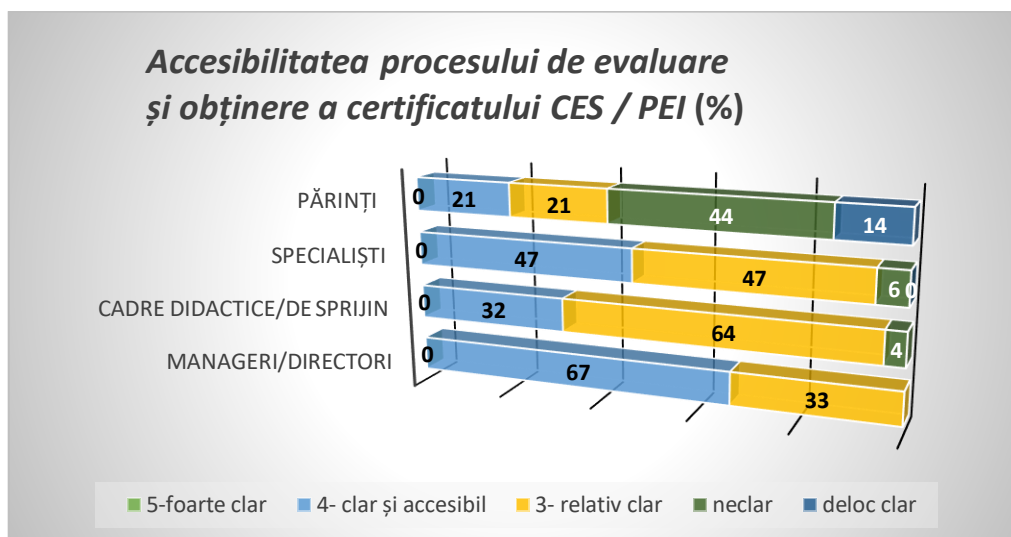


Fig.1. Claritatea și accesibilitatea evaluării și certificării CES/PEI

Astfel, 47% din respondenți au reflectat implicarea lor directă în evaluări, dar și-au exprimat frustrările în raport cu birocrăția și, pe alocuri, șablonizarea în evaluarea cerințelor speciale și recomandarea planului educațional individualizat (PEI). Cadrele didactice în 32% respondenți și doar 21% părinți au remarcat varianta de răspuns „clar”, fiind mai critici. Cadrele didactice manifestă rezerve și caracter mai moderat în aprecierea clarității și accesibilității procesului de evaluare multidisciplinară și certificarea CES cu recomandarea PEI. Părinții sunt mai critici (44% ”neclar”) și au raportat cel mai des despre confuziile și amânările, dar și obstacolele majore. Probabil acestea pot fi explicate din lipsa de informare necesară și accesibilă.

În aspect comparativ, acest decalaj subliniază existența unui șir de probleme, de genul transparență, birocrăție, prezența subiectivismului, uneori evitarea aplicării recomandărilor oficiale. Cadrele didactice și părinții, aflate în prima linie și implicați direct în activitățile zilnice, simt că procesul este lipsit de transparență și claritate în proceduri, în contrast cu managerii, din poziția lor de coordonare, care percep același proces cu o claritate relativă, ca fiind bine structurat și accesibil.

Analiza rezultatelor chestionarului la secțiunea 2. *„Participarea efectivă și calitatea incluziunii”* reflectă tendințe vizibil diferite: optimism la manageri, critici și rezerve la cadre, specialiști și părinți, decalaje în implementare. La întrebarea *În ce măsură copilul/elevul participă activ la ore (nu doar fizic)?*, cu scala 1–5, unde 1 - deloc activ; 2- pasiv; 3 - relativ activ; 4 – activ; 5 - foarte activ, rezultatele din Tabelul 2 demonstrează aprecieri comparativ diferite.

Datele din tabelul 2 constată aceiași apreciere pozitivă din partea managerilor, evaluând participarea activă a elevilor cel mai pozitiv – 50% la varianta de răspuns ”activ”. Probabil această

abordare vine dintr-o perspectivă instituțională, unde managerii văd progresele generale prin programe elaborate și rapoarte depuse.

Tabelul 2

Participarea activă a elevului cu CES la ore (%)

Nr/o	Grup respondenți	Nr. respondenți	Scala de răspunsuri				
			1, deloc activ	2, pasiv	3, relativ activ	4, activ	5, f. activ
1.	Cadre didactice/sprijin	60	0	32	40	28	0
2.	Manageri/directori	12	0	4	24	50	12
3.	Specialiști	38	0	26	40	34	0
4.	Părinți	14	28	37	14	21	0

Specialiștii și cadrele didactice sunt mai moderați în aprecieri (28%/34% cu varianța "activ"), reflectând observațiile lor zilnice asupra limitărilor - lipsa adaptărilor, servicii incluzive restrânse, lipsă de suport, toate, dar și alte lipsuri duc la pasivitatea copiilor cu CES. Ca și la itemii precedenți, părinții sunt cei mai critici. Doar 21% au evaluat participarea cu opțiunea „activ”. Aceste rezultate adesea sunt bazate pe feedback-ul copiilor acasă, indicând o trăire a percepției de marginalizare, ignorare. Procentele înalte de pasivitate din partea copiilor cu CES subliniază un decalaj între prezența lor fizică și implicarea reală. Mai pronunțat pasivitatea este menționată la părinți și cadre didactice. Aceasta sugerează că absența suportului zilnic reduce participarea necesară și percepută, recomandând consolidarea adaptărilor pentru a crește implicarea activă a elevilor la ore.

Rezultatele la itemul *Cât de adecvat este suportul specializat primit/ofert?*, de asemenea au fost analizate după scala de la 1–5, unde 1 - deloc adecvat; 2- relativ adecvat; 3 – puțin adecvat; 4 – adecvat; 5 - foarte adecvat. Privind adecvarea suportului specializat primit, distribuția răspunsurilor celor 124 de respondenți arată următoarele: 11% din respondenți au apreciat suportul ca fiind foarte adecvat, 16% ca adecvat, 39% relativ adecvat, 24% ca puțin adecvat, iar 10% ca deloc adecvat.

Analiza pe grupuri de respondenți relevă diferențe semnificative. Managerii au oferit cea mai favorabilă evaluare – 25% "foarte adecvat" și 33% "adecvat", bazată pe viziunea lor asupra resurselor instituționale și parteneriatele create. Totodată, părinții au fost cei mai critici, 57% dintre ei au acordat aprecierii "puțin adecvat" adesea din cauza accesului redus la servicii de logopedie/psihologie, sprijin, asistență socială. Aceste rezultate subliniază o discrepanță între viziunea strategică și cea reală, operațională. Procentul înalt de inadecvare a suportului indică un deficit sistemic care erodează participarea activă a elevilor cu CES și sugerează consolidarea echipelor multidisciplinare pentru a îmbunătăți adecvarea suportului incluziv specializat.

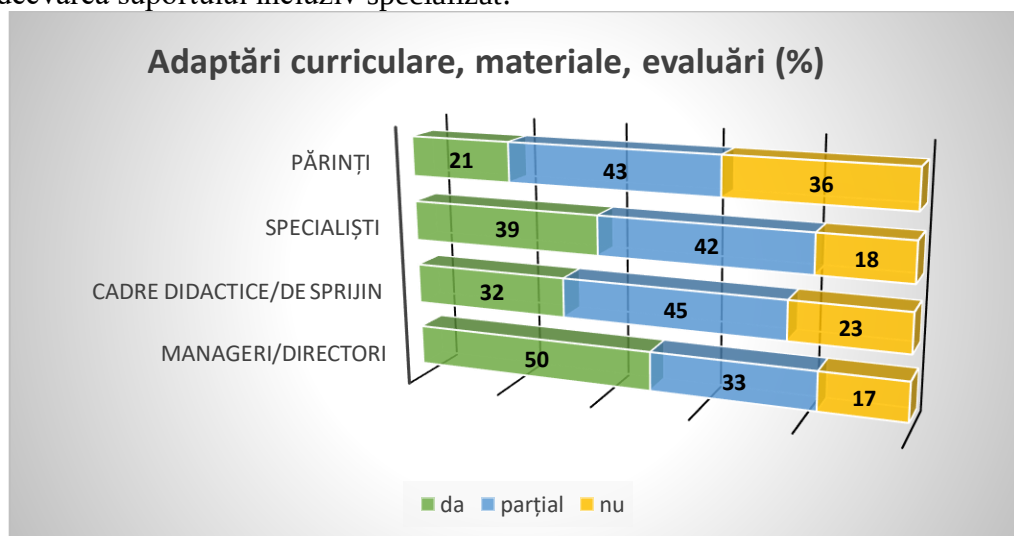


Figura 2. Existența adaptărilor curriculare, a materialelor și evaluărilor adaptate

Itemul *Există adaptări curriculare, materiale, evaluări adaptate?* a fost analizat din perspectiva de apreciere cu „da / parțial / nu”. În figura 2 sunt prezentate rezultatele obținute. Din aceste date evidențiem tendința managerilor de a evalua situația, reflectând rolul lor în alocarea resurselor și monitorizarea proceselor conforme educației incluzive de calitate pentru toți. Astfel, jumătate din manageri raportează cel mai des adaptări complete - 50% respondenți. Specialiștii și cadrele didactice sunt rezervați în 39% și 32% „da”, dar subliniază aplicarea parțială a adaptărilor (42%/45%), explicând adesea din lipsă de timp sau materiale. Părinții sunt cei mai pesimiști (doar 21% au bifat varianta „da”, 36% „nu”), indicând o insuficiență în adaptări și anume: evaluări neadaptate, materiale nejustificate și neconforme potențialului/particularităților copilului. Comparativ, procentul înalt de răspuns bifând varianta „parțial” - 43% respondenți din părinți sugerează adaptări existente, dar inconsistente, aplicare sporadică. Aceste rezultate implică și accentuează necesitatea cadrelor didactice și a specialiștilor în ghiduri practice și resurse suplimentare pentru a transforma adaptările din parțiale în complete.

Rezultatele obținute din cele două secțiuni analizate ale chestionarul aplicat unui eșantion divers de 124 de respondenți „Accesul la educație incluzivă” și „Participarea efectivă și calitatea incluziunii” subliniază rolul esențial al accesului și participării ca condiții fundamentale pentru o educație incluzivă de calitate. Acestea nu sunt doar etape procedurale, ci piloni centrali care determină dacă incluziunea devine un drept efectiv sau rămâne o aspirație formală. Educația incluzivă, în general, promovează echitatea și dezvoltarea armonioasă a tuturor copiilor, contribuind la o societate tolerantă și empatică. În particular, pentru copiii cu CES, accesul și participarea sunt condiții critice, deoarece aceștia se confruntă adesea cu bariere suplimentare, cum ar fi cele fizice, sociale, emoționale, iar absența acestor condiții poate duce la marginalizare, abandon școlar și impact pe termen lung asupra dezvoltării cognitive și socio-emoționale.

Secțiunea 3 a chestionarului, intitulată „Formare, atitudini și colaborare”, a cuprins itemi care reflectă gradul de formare practică a cadrelor didactice pentru incluziune, atitudinea față de copiii cu CES, colaborarea școală-familie. În tabelul 3 sunt prezentate datele obținute din chestionarea respondenților despre suficiența formării practice a cadrelor didactice pentru incluziune.

Tabelul 3

Formarea practică a cadrelor didactice pentru incluziune (%)

Nr/o	Grup respondenți	Nr. respondenți	Scala de răspunsuri				
		124	1, deloc suficientă	2, slabă	3, suficientă	4, bună	5, f. suficientă
1.	Cadre didactice/sprijin	60	0	28	42	26	4
2.	Manageri/directori	12	0	0	33	42	25
3.	Specialiști	38	0	26	50	24	0
4.	Părinți	14	0	42	44	14	0

Formarea practică este percepută de respondenți ca fiind cea mai slabă dimensiune a calității educației incluzive. Managerii, ca și în cazurile precedente, evaluează mai bine formarea practică a cadrelor didactice preocupate în educația incluzivă - 42% au bifat varianta „suficientă” și 25% „foarte suficientă”. Această apreciere e probabil făcută din perspectivă instituțională și strategică (cursuri organizate, stagii de formare, rapoarte de participare). Cadrele didactice și părinții sunt cei mai critici cu privire la nivelul de formare practică a cadrelor didactice (28%/42% au bifat varianta „slabă”). Reflectând experiența zilnică, cadrele se simt nepregătite să gestioneze crizele, situațiile complexe, adaptările sau comportamentele neadecvate, iar părinții observă rezultatele directe ale pregătirii slabe a cadrelor didactice în copiii care nu primesc intervenții adecvate și specializate.

Specialiștii în răspunsurile sale sunt puțin mai optimiști (50% au bifat varianta „suficientă” și 24% „bună”), dar totuși indicând că și ei resimt lacune în pregătirea colegilor profesori. Procentul foarte înalt de evaluări „slabe” (de la 26% la 42% total) evidențiază existența unei probleme sistemice

majoră: formarea actuală a cadrelor didactice este predominant teoretică, insuficient practică, fără valorizarea rezultatelor din cercetările existente de specialitate. Prin integrarea dovezilor științifice în formarea cadrelor didactice se poate contribui la un sistem educațional mai incluziv și promovarea valorilor echității și diversității, motiv pentru care educația, bazată pe dovezi științifice, ajută pedagogii, managerii de școală și toți actorii implicați să ia decizii informate și să optimizeze procesele de predare, asigurând acces egal la resurse și oportunități pentru toți copiii, inclusiv cei cu cerințe educaționale speciale.

Implicarea activă a părinților în terapiile recuperatorii și educaționale ale copilului cu dizabilități devine un element de maximă importanță. Participarea părintelui nu reprezintă doar o opțiune, ci o condiție indispensabilă și un factor decisiv pentru reușita educației incluzive [10].

Cu privire la întrebarea *Cât de bună este colaborarea școală-familie?* datele obținute dezvoltă existența formală a parteneriatului școală-familie. Rezultatele chestionării respondenților la itemul anunțat sunt plasate în figura 3.

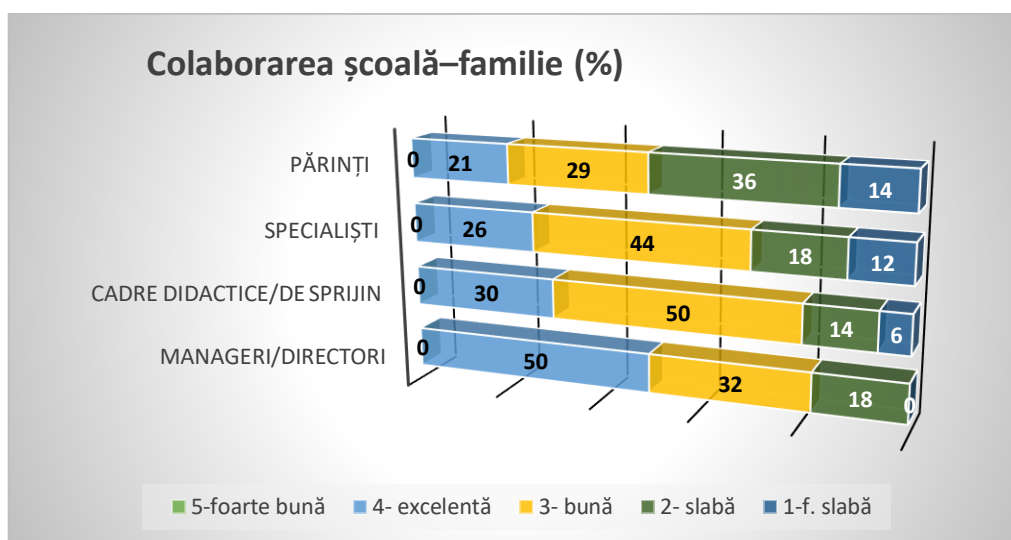


Figura 3. Aprecierea colaborării școală-familie

Colaborarea școală-familie este percepută de manageri cel mai pozitiv - 50% au bifat varianta "excelentă" și 32% "bună". Presupunem că aceste date reflectă statutul și rolul lor în instituție - organizează întâlniri și monitorizează parteneriatele. Specialiștii și cadrele didactice sunt mai moderați în aprecieri (44%/50% au bifat varianta "bună"), observând îmbunătățiri ale activităților parteneriale prin sesiuni comune, crearea cluburilor pentru părinți, asistări la lecții din partea părinților, sesiuni lunare, grupuri de suport, dar, totodată, și limitări, de tipul părinții care nu vin la ședințe, care refuză certificarea CES.

Părinții, ca de obicei, sunt cei mai critici - doar 29% au bifat varianta "bună", 36% "slabă". Asemenea aprecieri presupunem țin adesea din cauza sentimentului de izolare sau comunicare unilaterală. Comparativ, procentul de colaborare "slabă" (14% - 36%) sugerează că parteneriatul rămâne formal sau insuficient frecvent, mai ales în percepția părinților. Suntem ferm convinși că susținerea și încurajarea familiei copilului cu CES pentru a se implica în viața școlii constituie un obiectiv fundamental al motivației acesteia. O astfel de abordare favorizează crearea unui parteneriat autentic și eficient, fundamentat pe valorizarea școlii incluzive și pe consolidarea incluziunii educaționale a elevilor cu CES. În cadrul acestui parteneriat, un rol esențial îl joacă promovarea educației incluzive prin stabilirea unei colaborări reale și funcționale între școală și familie [ibidem].

Din rezultatele obținute la această secțiune constatăm că managerii sunt constant optimiști, cadrele și specialiștii sunt realiste, iar părinții – cei mai critici. Formarea practică este percepută ca insuficientă, iar colaborarea școală-familie moderată. Aceste aspecte sunt condiții esențiale pentru incluziune: formarea insuficientă limitează calitatea suportului, atitudinile negative perpetuează stigmatizarea, iar colaborarea slabă reduce implicarea părinților și eficiența intervențiilor. Rezultatele

obținute subliniază nevoia urgentă de formare continuă practică obligatorie a cadrelor didactice, bazată pe integrarea dovezilor științifice, campanii de sensibilizare anti-stigmatizare, mecanisme reale de colaborare școală–familie. Fără aceste consolidări, incluziunea riscă să rămână limitată la prezență fizică a copiilor cu CES, nu la participare activă și dezvoltare reală. Specialiștii reprezintă pilonul esențial și profesionist al sistemului de educație incluzivă, asigurând suportul multidisciplinar necesar pentru ca incluziunea să fie nu doar formală, ci efectivă și de calitate pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.

Cele relatate în partea de introducere, dar și rezultatele obținute în cercetare, confirmă presupunerea noastră că condițiile de acces și participare sunt cu cea mai mare valoare și cu impact maxim pentru promovarea educației incluzive de calitate. Dintre toate elementele, cele mai critice și clare condiții de acces și participare sunt:

1. *evaluarea multidisciplinară și certificarea CES*, care stabilește nevoile speciale reale ale copilului și deschide oportunitatea spre suport personalizat (prioritară în 80% din cazurile de succes, conform GEM Report 2025);
2. *planul educațional individualizat (PEI)*, document care adaptează curriculumul, metodele și evaluarea la cerințele speciale ale copilului (crește retenția școlară cu până la 25% UNICEF, 2023);
3. *orientarea și înscrierea în instituția de învățământ generală*, care devine prietenoasă copilului și creează premise pentru integrarea lui socială efectivă;
4. *suportul specializat în clasă și centru de resurse* (cadre didactice de sprijin), care permite participarea activă zilnică a copilului, nu doar prezența fizică;
5. *accesibilitatea fizică și materială* (rampe, mobilier adaptat, echipamente assistive, materiale vizuale/pictograme/auditive), care elimină barierele și oferă realizarea dreptului egal al tuturor copiilor la educație de calitate;
6. *formarea continuă a cadrelor didactice și schimbarea atitudinilor*, or profesori pregătiți înseamnă clase prietenoase, primitoare și eficiente;
7. *consolidarea serviciilor sociale și educaționale* în realizarea educației incluzive a copiilor cu CES care este pilonul de fundament al școlii pentru toți, bazate pe respectarea dreptului fiecăruia la o educație de calitate.
8. *motivarea părinților la colaborare* prin crearea grupurilor WhatsApp/Viber dedicate clasei, sesiuni de formare pentru părinți (cum să exerseze acasă abilitățile învățate la școală), recompensare mică pentru participare și comunicare bidirecțională reală (diplomă, surprize de participare).

Necesitatea acestor condiții subliniază odată în plus că legislația internațională și națională impune statului obligația de a asigura o educație de calitate, echitabilă și incluzivă, nu segregare în instituții speciale, doar decât în cazuri extreme și justificate. Totodată, dezvoltarea copilului cu CES este individuală și complexă, ea nu poate fi tratată uniform, ca la ceilalți copii tipici. Fără adaptări, copilul riscă să fie prezent, dar absent din procesul educațional, în rezultat nu înțelege lecția, devine frustrat, apar comportamente complexe problematice. Când aceste elemente funcționează împreună, copilul cu CES nu doar merge la școală, ci învață, se dezvoltă și se simte acceptat alături de ceilalți. Când aceste condiții sunt respectate și implementate, fiecare copil, indiferent de necesități, poate învăța, crește și contribui la o societate mai bună. Doar cu aceste condiții se realizează dreptul egal la educație, un drept constituțional care nu tolerează discriminarea pe bază de dizabilitate sau CES.

De menționat, că recomandările prioritare și sugestiile libere din secțiunea 3 a chestionarului, parvenite de la respondenți întăresc nevoia de soluții concrete, imediate și funcționale, fără aceste măsuri prioritare, incluziunea rămâne formală și inefficientă. Printre acestea menționăm: creșterea numărului de cadre de sprijin (81%), formare continuă practică (73%) și centre de resurse (63%), „mai multe ore de sprijin zilnic”, „ședințe lunare școală–părinți”, „buget dedicat materialelor adaptive/asistive”. Mesajele participanților către MEC cer „simplificarea birocrăției” și „investiții reale, nu doar politici”. Aceste recomandări arată un consens ce ține de investiții operaționale, subliniind că accesul și participarea depind de resurse consolidate.

Concluzii. Rezultatele obținute din chestionarul aplicat unui eșantion divers de respondenți oferă o imagine nuanțată și critică asupra educației incluzive în Republica Moldova. Cercetarea, structurată pe secțiuni cheie (Accesul la educație incluzivă, Participarea efectivă și calitatea incluziunii, Formare, atitudini și colaborare, Sugestii libere) subliniază rolul cheie al accesului și participării ca *condiții esențiale și interdependente* pentru o educație incluzivă de calitate. Acestea nu sunt doar etape procedurale formale, ci fundamentul pe care se construiește echitatea educațională, dezvoltarea armonioasă și integrarea socială a tuturor copiilor, cu un accent deosebit pe cei cu CES, care se confruntă cu bariere suplimentare (fizice, emoționale, cognitive și sociale). Absența sau imperfecțiunea lor perpetuează inechități sistemice, crescând riscul de marginalizare, abandon școlar și impact pe termen lung asupra calității vieții.

Rezultatele subliniază că accesul și participarea nu sunt doar pași inițiali, ci condiții interconectate și indispensabile pentru educația incluzivă, ele asigură echitatea sistemului educațional, promovând o societate tolerantă unde diversitatea devine o resursă, nu o barieră – prin acces facil, toți copiii beneficiază de oportunități egale, iar participarea activă stimulează empatia și cooperarea colectivă. Pentru copiii cu CES în particular, aceste condiții sunt critice: accesul dificil poate întârzia intervențiile timpurii esențiale pentru dezvoltare, iar participarea pasivă agravează izolarea socială și emoțională, crescând riscul de abandon școlar.

În concluzie, cercetarea demonstrează că accesul și participarea sunt *condițiile sine qua non* ale educației incluzive: esențiale pentru echitate generală și vitale pentru copiii cu CES, unde lipsa lor amplifică vulnerabilitățile și riscurile pe termen lung. Rezultatele evidențiază un sistem incluziv cu un potențial considerabil, însă limitat în prezent de resurse insuficiente, formare inadecvată și aplicare neuniformă și inconsistentă a măsurilor. Rezultatele cer investiții urgente și coordonate pentru a transforma aceste condiții din slabe în solide, asigurând o educație incluzivă nu doar declarată, ci armonioasă și echitabilă, trăită și eficientă pentru fiecare copil.

Datele din cercetare arată convingător: un acces slab duce la participare limitată, cu adaptări parțiale și suport inadecvat. Rezultatele prezentate confirmă că accesul și participarea efectivă sunt pilonii centrali ai educației incluzive, ele garantează echitate și dezvoltare colectivă. Pentru copiii cu CES, ele sunt condiții existențiale – fără ele, incluziunea devine iluzie.

Bibliografie:

1. Hotărârea Guvernului nr.950/2023 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027.
2. UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education. DOI: <https://doi.org/10.54676/JJNK6989> ISBN: 978-92-3-100388-2
3. UNESCO. (2025). GEM Report 2025: Lead for inclusion (Central and Eastern Europe). Raportul global de monitorizare a educației, ediție regională leadership în educație, Europa Centrală și de Est, Caucaz și Asia Centrală: a conduce pentru incluziune; sumar executiv. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392902>
4. UNICEF. (2023). Analiza decalajelor în educația incluzivă. <https://www.unicef.org/moldova/media/19591/file/Analiza%20decalajelor%20%C3%AEn%20educa%C8%9Bia%20incluziv%C4%83%20din%20Republica%20Moldova%20.pdf>
5. UNICEF. (2025). Analiza decalajelor în educația incluzivă. <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/analiza-decalajelor-%C3%AEn-educa%C8%9Bia-incluziv%C4%83-din-republica-moldova>
6. United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. UN. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2015/en/111816>
7. AINSCOW, M., & MESSIOU, L. (2000). Understanding the development of inclusive schools. Falmer Press.

8. FLORIAN, L., & BLACK-HAWKINS, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
9. World Bank. (2020). *Pathways to Inclusion and Equity*. World Bank.
10. STRATAN V. Motivarea familiei elevilor cu ces pentru implicare la activitățile cu părinții în școala incluzivă. Межд. научнопрактическая конференция "Наука. Образование. Культура": Сб. Статей. – Комрат: Т. 2: Психолого-Педагогические науки. - 2024, p.108-114. ISBN 978-9975-83-296-0.
11. STRATAN V. Fundamente ale consolidării serviciilor socio-educative în realizarea educației incluzive a copiilor cu ces. Международная научнопрактическая конференция "Наука. Образование. Культура": Сб. статей.– Комрат: Т. 2: Психолого-Педагогические науки. 2024, p.114-120. ISBN 978-9975-83-296-0.

CZU 37.013:821

CANONUL LITERAR ȘI NECESITĂȚILE NOILOR GENERAȚII DE ELEVI: PERSPECTIVE EDUCATIONALE CONTEMPORANE

Șchiopu Constantin,

doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: schiopu_constantin@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-0568-9615

Abstract. The article analyzes the relationship between the literary canon and the needs of new generations of students from the perspective of contemporary educational challenges. The study highlights the tension between preserving traditional literary values and the necessity of adapting them to current cultural and pedagogical realities. It discusses pedagogical arguments that support the relevance of the canon for students and its role in fostering critical thinking, alongside cultural and social arguments emphasizing the importance of diversity, inclusion, and representation. The article draws attention to the risks of an excessive reconfiguration of the canon, such as the loss of aesthetic value or cultural relativism, advocating instead for a balanced and reflective approach. The literary canon is interpreted as a dynamic instrument oriented toward the intellectual and cultural development of students, without losing its coherence of values. Finally, the article formulates recommendations for educational practice, focusing on the preservation of the canonical core, the integration of contemporary literature, the adoption of student-centered pedagogy, the recognition of the intercultural dimension, continuous teacher training, and the periodic evaluation of the literary canon.

Keywords: literary canon, reconfiguration, preservation, education, students, educational practice
Introducere.

Dezbaterea asupra canonului literar reprezintă una dintre temele recurente și totodată sensibile ale studiilor literare și ale științelor educației, mai ales în contextul transformărilor profunde pe care le traversează sistemele educaționale contemporane. Canonul literar, înțeles ca ansamblu de opere și autori validați de tradiția critică și instituționalizați prin intermediul școlii, nu mai poate fi abordat exclusiv din perspectiva stabilității și a continuității culturale. În ultimele decenii, acesta a devenit obiectul unor reevaluări constante, determinate de schimbările de paradigmă din educație, de dinamica societății globale și de mutațiile în modul de receptare a literaturii. Astfel, discuția despre canonul literar nu mai este doar de natură estetică, ci și una profund interdisciplinară, situată la intersecția dintre cultură, educație și identitate.

Importanța canonului literar în procesul educațional rezidă în rolul său fundamental în formarea identității culturale și intelectuale a elevilor. Prin intermediul operelor canonice, școala transmite valori, modele simbolice și repere axiologice care contribuie la construcția unei conștiințe culturale colective. Literatura canonică funcționează ca un spațiu al memoriei culturale, facilitând înțelegerea tradițiilor, a limbajului artistic și a marilor teme ale umanității. În același timp, canonul literar oferă cadrul necesar dezvoltării competențelor de lectură, interpretare și gândire critică, esențiale pentru formarea intelectuală a elevilor. Din această perspectivă, menținerea unui nucleu canonic coerent apare ca o condiție indispensabilă pentru asigurarea continuității culturale și pentru consolidarea identității educației literare.

Cu toate acestea, secolul XXI aduce schimbări socio-culturale și educaționale care problematizează statutul tradițional al canonului literar. Globalizarea, digitalizarea, diversificarea culturală și accesul rapid la informație au modificat profund raportarea tinerilor la lectură și la cultură scrisă. Noile generații de elevi se formează într-un mediu dominat de tehnologii digitale, de forme hibride de discurs și de o pluralitate de surse culturale, ceea ce influențează atât interesele lor, cât și modurile de receptare a textului literar. În paralel, educația contemporană se orientează tot mai accentuat către dezvoltarea competențelor, către abordări centrate pe elev și către valorizarea experiențelor de învățare relevante și aplicative. În acest context, canonul literar tradițional riscă să fie perceput ca rigid, distant sau insuficient adaptat realităților actuale ale elevilor. Aceste mutații generează o tensiune evidentă între necesitatea conservării patrimoniului literar și imperativele adaptării educației la noile contexte culturale. Problema care se conturează este aceea a modului în care canonul literar poate rămâne un instrument formativ relevant, fără a-și pierde funcția axiologică și identitară. Se ridică, astfel, întrebări esențiale privind criteriile de selecție a operelor literare, gradul de flexibilitate al canonului literar școlar și relația dintre literatura clasică și literatura contemporană în cadrul curriculumului. În acest sens, revizuirea canonului nu poate fi concepută ca o simplă înlocuire a textelor consacrate, ci ca un proces complex de reevaluare și reinterpretare, fundamentat pe principii pedagogice și culturale solide.

Definirea conceptului de canon literar

Conceptul de canon literar ocupă un loc central în reflecția teoretică asupra literaturii și educației, fiind strâns legat de procesele de selecție, valorizare și transmitere a operelor considerate reprezentative pentru o cultură. În spațiul teoretic românesc, definirea canonului literar a fost abordată din perspective multiple, care îmbină criteriul estetic cu dimensiunea cultural-identitară. Un reper fundamental îl constituie viziunea lui Titu Maiorescu, care, prin studiile sale critice – în special „O cercetare critică asupra poeziei române de la 1867” [1] – a impus principiul valorii estetice ca fundament al selecției canonice. T. Maiorescu a pledat pentru „forma care să corespundă fondului”, susținând ideea că numai operele autentice, validate estetic, pot constitui repere durabile ale culturii naționale. Deși nu utilizează explicit termenul de canon, demersul său critic poate fi interpretat ca un act fondator de constituire a canonului literar românesc modern.

Ulterior, criticul și istoricul literar Eugen Lovinescu a nuanțat această perspectivă, propunând o viziune dinamică asupra canonului, strâns legată de evoluția societății și de sincronizarea literaturii române cu literatura europeană. În „Istoria literaturii române contemporane” [2], E. Lovinescu susține ideea despre caracterul dinamic și istoric al valorilor literare, implicit, al canonului, subliniind că selecția operelor este influențată de gustul epocii și de mutațiile culturale. Din această perspectivă, canonul nu este un corpus fix, ci o construcție supusă revizuirilor succesive.

O abordare sistematică și de mare influență asupra canonului literar românesc aparține lui George Călinescu, a cărui lucrare, „Istoria literaturii române de la origini până în prezent” [3], reprezintă, în sine, un act major de canonizare. G. Călinescu definește canonul implicit, prin selecția și ierarhizarea autorilor și operelor, punând accent pe valoarea estetică, originalitate și forța de creație. Canonul călinescian se impune nu doar ca instrument critic, ci și ca model educațional, influențând decisiv programa școlară și percepția asupra literaturii române timp de decenii.

În a doua jumătate a secolului XX, reflecțiile cercetătorilor asupra canonului literar capătă valențe mai problematizante. Adrian Marino, în lucrările sale, precum „Critica ideilor literare” [4] și

„Hermeneutica ideii de literatură” [5], atrage atenția asupra caracterului ideologic al canonului, subliniind că acesta nu este doar rezultatul valorii estetice, ci și al unor mecanisme instituționale, culturale și politice. Canonul apare astfel ca o construcție culturală negociată, influențată de contexte istorice și de raporturi de putere simbolică. O perspectivă convergentă se regăsește și la Nicolae Manolescu, care, în „Istoria critică a literaturii române” [6], propune o revizuire a canonului tradițional, adaptată noilor sensibilități și criteriilor critice. N. Manolescu recunoaște necesitatea menținerii unui nucleu canonic stabil, dar susține, în același timp, deschiderea acestuia către reevaluări și reinterpretări, în funcție de evoluția gustului estetic și a cercetării literare.

Așa cum reiese din contribuțiile teoreticienilor români citați, canonul nu reprezintă doar o listă de opere consacrate, ci un construct cultural și educațional aflat într-un proces continuu de validare și reinterpretare. În educația contemporană, această perspectivă deschisă asupra canonului devine esențială pentru a asigura relevanța literaturii atât ca patrimoniu cultural, cât și ca experiență formativă pentru noile generații de elevi. Or în școală, canonul nu funcționează exclusiv ca o listă de opere consacrate, ci ca un mecanism complex de selecție și legitimare culturală, îndeplinind funcții multiple: axiologică, identitară și formativă.

Din perspectivă axiologică, canonul literar are rolul de a consacra și de a transmite valori estetice considerate reprezentative pentru o cultură. Prin selecția operelor incluse în programele școlare, sistemul educațional validează anumite modele de expresivitate artistică, de limbaj și de viziune asupra lumii. Canonul funcționează, astfel, ca un reper normativ, orientând gustul estetic al elevilor și oferind criterii de evaluare a valorii literare. Această funcție axiologică este strâns legată de tradiția critică, ce a stabilit, de-a lungul timpului, ierarhii și repere valorice. În educație, canonul contribuie la formarea sensibilității estetice și la familiarizarea elevilor cu opere care au rezistat probei timpului, consolidând ideea de continuitate culturală.

Funcția identitară a canonului literar derivă din capacitatea acestuia de a reflecta și de a construi identitatea culturală a unei comunități. Literatura canonică este adesea percepută ca expresie a spiritului național, a limbii și a valorilor fundamentale ale unei societăți. În context educațional, predarea operelor canonice contribuie la formarea conștiinței identitare a elevilor, oferindu-le acces la repere simbolice comune și la o memorie culturală partajată. Canonul devine, astfel, un instrument de coeziune culturală, facilitând integrarea individului într-o tradiție culturală mai largă. Această funcție a fost deosebit de importantă în sistemele educaționale tradiționale, unde literatura avea rolul explicit de a consolida identitatea națională și de a susține formarea cetățeanului.

Pe lângă dimensiunile axiologică și identitară, canonul literar îndeplinește și o funcție formativă esențială. Studiul literaturii canonice în școală contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive și interpretative ale elevilor, stimulând gândirea critică, capacitatea de analiză și sensibilitatea față de limbajul artistic. Textele canonice, prin complexitatea lor tematică și stilistică, oferă contexte fertile pentru exersarea lecturii aprofundate și pentru formarea unei relații reflexive cu textul. Din această perspectivă, canonul nu este doar un obiect de studiu, ci un instrument pedagogic care susține formarea intelectuală și morală a elevilor.

Educația contemporană și noile generații de elevi

Evoluția canonului literar în sistemele educaționale tradiționale reflectă dinamica raportului dintre cultură, ideologie și educație. În mod tradițional, canonul a fost perceput ca un corpus relativ stabil, alcătuit din opere clasice, validate de autoritatea criticii și a instituțiilor culturale. Manualele școlare și programele de învățământ au preluat aceste selecții, conferindu-le un statut normativ. Stabilitatea canonului era asociată cu ideea de permanență a valorilor și cu necesitatea transmiterii unui patrimoniu cultural comun. Totuși, această stabilitate a fost adesea însoțită de excluderi și de rigidități, reflectând ierarhii culturale și sociale specifice epocilor respective.

În a doua jumătate a secolului XX, canonul literar a devenit obiectul unor critici tot mai articulate. Criticile clasice au vizat caracterul său elitist și tendința de a privilegia anumite forme de expresie literară în detrimentul altora. În plan modern și postmodern, canonul este contestat pentru lipsa de reprezentativitate, pentru excluderea vocilor marginale și pentru rigiditatea criteriilor estetice tradiționale. În viziunea teoreticienilor contemporani, canonul este definit drept o construcție

culturală și ideologică, modelată de contexte istorice și de raporturi de putere, și nu ca un sistem neutru de valori absolute.

În educație, aceste critici au condus la reevaluări ale conținuturilor curriculare și la propuneri de adaptare a canonului literar la necesitățile și profilul elevului contemporan, acesta din urmă caracterizându-se printr-o serie de schimbări cognitive, sociale și culturale, ce diferă semnificativ de cele ale generațiilor anterioare. Din punct de vedere cognitiv, elevii actuali sunt mai expuși la informație rapidă și fragmentată, ceea ce influențează modul în care procesează textul literar. Capacitatea lor de concentrare pe lectură prelungită este adesea afectată, iar atenția se concentrează mai mult pe stimuli vizuali și multimodali decât pe textul scris tradițional. Impactul digitalizării asupra raportării la lectură și literatură este unul profund și complex. Accesul la platforme digitale, la baze de date, audiobookuri și resurse multimedia oferă elevilor multiple modalități de a interacționa cu textul, dar generează și provocări. Lectura digitală tinde să fie mai fragmentară, orientată spre extragerea rapidă a informației și mai puțin spre analiză profundă. Din perspectivă socială, elevul contemporan se formează într-un mediu caracterizat de diversitate culturală și de expunere constantă la valori, norme și perspective multiple. Această pluralitate influențează percepțiile asupra literaturii, favorizând o receptare mai critică și mai selectivă a operelor. Elevii se raportează la text nu doar din perspectiva conținutului, ci și din cea a relevanței sale în contextul experiențelor lor personale și al preocupărilor sociale actuale. În plus, socializarea digitală și interacțiunile în mediul virtual contribuie la dezvoltarea unui simț al comunității literare online, unde lecturile și opiniile sunt împărtășite și negociate în timp real, sporind astfel autonomia și implicarea elevului în procesul de învățare.

Noile paradigme educaționale accentuează necesitatea unei abordări centrate pe elev, în care competențele-cheie, gândirea critică și autonomia în învățare devin obiective centrale. În acest context, canonul literar trebuie perceput nu ca o listă obligatorie de opere, ci ca un cadru flexibil, care să anuleze discrepanța clară dintre canonul tradițional și interesele elevilor actuali, să permită explorarea tematicilor relevante, compararea textelor și dezvoltarea discernământului estetic și moral. E cert că multe dintre operele clasice sunt percepute de elevi ca inaccesibile, distanțate de experiența personală și lipsită de relevanță imediată. Temele și limbajul pot părea depășite sau dificil de interpretat fără suport pedagogic adecvat. În paralel, elevii manifestă un interes crescut pentru texte care reflectă probleme contemporane, diversitate culturală, experiențe individuale și dileme morale actuale. Această discrepanță ridică provocări importante pentru educația literară, punând în discuție modul de selecție a operelor și strategia de predare. Reconfigurarea canonului trebuie să țină cont de aceste nevoi, echilibrând valorile estetice și culturale tradiționale cu relevanța și atractivitatea pentru elevii contemporani.

Argumentele pedagogice pentru revizuirea canonului sunt multiple și se bazează pe nevoia de a adapta educația literară la competențele și interesele elevilor. În primul rând, un canon rigid, care privilegiază exclusiv literatura clasică, poate genera dezinteres în rândul elevilor, reducând eficiența procesului de învățare. Literaturile contemporane, literaturile minoritare sau cele care explorează teme de actualitate pot stimula implicarea elevilor, dezvoltând gândirea critică și capacitatea de analiză a diverselor perspective asupra realității. În al doilea rând, revizuirea canonului permite integrarea unor texte care oferă contexte de discuție interdisciplinară, favorizând înțelegerea literaturii ca parte a unui univers cultural și social mai amplu. Această abordare contribuie la formarea competențelor-cheie prevăzute de standardele educaționale contemporane, precum capacitatea de reflecție critică, de argumentare și de conexiune între text și experiența personală.

Argumentele culturale și sociale pentru reconfigurarea canonului se concentrează asupra nevoii de diversitate, incluziune și reprezentativitate. Canonul tradițional a fost deseori criticat pentru selecția limitată a autorilor și pentru marginalizarea vocilor feminine, etnice sau ale grupurilor minoritare. Integrarea unor texte care reflectă perspective diverse nu înseamnă doar o actualizare a curriculumului, ci și afirmarea valorii culturale a pluralității și recunoașterea identităților multiple în formarea elevilor. Astfel, literatura canonică poate deveni un instrument de promovare a empatiei și a înțelegerii interculturale, facilitând dezvoltarea unei gândiri critice asupra normelor și valorilor dominante. În plus, adaptarea canonului la realitățile contemporane sprijină relevanța socială a

educației literare, permițând elevilor să găsească în textul literar reflecții ale propriilor experiențe și preocupări. Menținerea nucleului canonului clasic este esențială pentru păstrarea identității culturale și pentru transmiterea modelelor estetice și morale validate de tradiția critică. Totuși, un exces de conservatorism poate conduce la depășirea utilității educaționale a literaturii, transformând-o într-un obiect formal, lipsit de relevanță pentru elevi. Pe de altă parte, o adaptare excesivă, orientată exclusiv către relevanța contemporană, poate diminua coerența și autoritatea canonului, riscând să transforme selecția operelor într-o listă arbitrară, lipsită de criterii estetice solide. Această tensiune trebuie gestionată printr-o strategie echilibrată, care să permită simultan valorizarea tradiției și integrarea noilor perspective.

Riscurile unei reconfigurări excesive includ, în primul rând, diminuarea valorii estetice a canonului. Dacă selecția operelor se face preponderent pe criterii de popularitate sau relevanță imediată, fără o evaluare critică a calității literare, canonul poate pierde statutul de reper pentru formarea gustului estetic și pentru dezvoltarea sensibilității literare a elevilor. În al doilea rând, există riscul unui relativism cultural, prin care toate perspectivele și toate tipurile de literatură ar fi considerate egal valoroase, eliminând criteriile de selecție și evaluare care conferă sens și coerență canonului. În consecință, profesorul și cercetătorul trebuie să adopte o abordare reflexivă, fundamentată pe principii teoretice și pedagogice, care să permită includerea unor texte diverse și contemporane, fără a sacrifica standardele estetice și culturale fundamentale.

Direcții și perspective actuale asupra canonului literar în educație

În contextul noilor paradigme educaționale, reconfigurarea canonului literar poate fi concepută doar prin îmbinarea următoarelor direcții și perspective ce influențează selecția și predarea operelor literare: a) păstrarea nucleului de opere clasice consacrate, dar introducerea progresivă a textelor contemporane, interdisciplinare sau reprezentative pentru perspective diverse - abordare ce permite, pe de o parte, menținerea coerenței valorice și estetice a canonului, pe de altă, îl face mai accesibil și relevant pentru elevi; b) integrarea valorilor educaționale centrate pe elev: studierea literaturii nu mai poate fi concepută ca un proces unilateral, în care elevul primește pasiv cunoștințele stabilite de canon; c) concentrarea pe dimensiunea interculturală și de incluziune socială, strategie ce contribuie la formarea empatiei, a înțelegerii interculturale și a competențelor sociale ale elevilor, consolidând totodată relevanța literaturii pentru o societate pluralistă; d) dimensiunea interdisciplinară: abordarea literaturii în legătură cu istoria, filosofia, arta, psihologia, studiile media care permite elevilor să înțeleagă literatura ca parte a unui ecosistem cultural mai larg, să observe interdependențele dintre text și context și să dezvolte capacitatea de analiză complexă. Astfel tratat, canonul devine mai flexibil, dar și mai relevant pedagogic.

Implementarea acestor direcții trebuie realizată cu precauție, pentru a evita riscurile unei reconfigurări excesive. Strategiile pedagogice trebuie să mențină un echilibru între inovare și tradiție, între relevanță contemporană și autoritate canonică, astfel încât literatura să rămână un reper formativ și un instrument de dezvoltare intelectuală, morală și culturală.

Concluzii și recomandări

Necesitatea reconfigurării canonului literar rezultă din tensiunea dintre conservarea valorilor tradiționale și adaptarea la cerințele prezentului. Argumentele pedagogice subliniază importanța relevanței pentru elevi și a stimulării gândirii critice, în timp ce argumentele culturale și sociale evidențiază nevoia de diversitate, incluziune și reprezentativitate. În același timp, riscurile unei reconfigurări excesive, precum diminuarea valorii estetice sau relativismul cultural, impun o abordare echilibrată și reflexivă. În această perspectivă, canonul literar trebuie tratat ca un instrument viu, flexibil și orientat către dezvoltarea intelectuală și culturală a elevilor, fără a compromite autoritatea și coerența valorică a operelor incluse.

Pe baza acestor constatări, se pot formula câteva recomandări concrete pentru practica educațională: a) păstrarea nucleului canonic – menținerea unui set de opere clasice cu valoare estetică și culturală recunoscută, pentru a asigura continuitatea identitară și dezvoltarea gustului literar; b) introducerea graduală a literaturii contemporane și a textelor diversificate – adaptarea canonului la experiențele și interesele elevilor, fără a diminua coerența valorică; c) adoptarea unei pedagogii active

și centrate pe elev – utilizarea metodologiilor interactive, a proiectelor tematice, a portofoliilor digitale și a dezbaterilor pentru a stimula implicarea și reflecția critică; d) integrarea dimensiunii interculturale și sociale – includerea operelor care reflectă diversitatea culturală, perspectivele minoritare și problemele contemporane relevante pentru elevi; e) formarea continuă a profesorilor – instruirea cadrelor didactice în privința noilor metodologii, a tehnologiilor digitale și a abordărilor interdisciplinare pentru a putea media eficient canonul literar; f) evaluarea periodică a canonului – proces reflexiv și colaborativ, care să permită adaptarea acestuia la schimbările culturale și educaționale, fără a compromite criteriile estetice fundamentale.

Bibliografie:

1. Maiorescu T. *Critice*. B: Minerva, 1984.
2. Lovinescu E. *Istoria literaturii române contemporane*. vol I, II, III. B: Minerva, 1981.
3. Călinescu G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. B: Minerva, 1982.
4. Marino A. *Critica ideilor literare*. Cluj-Napoca: Dacia, 1974.
5. Marino A. *Hermeneutica ideii de literatură*. Cluj-Napoca: Dacia, 1974.
6. Manolescu N. *Istoria critică a literaturii române*. Pitești: Paralela 45, 2008. ISBN 978 -973-47-035903.

CZU: 37.036(478)

DIMENSIUNI CONCEPTUALE ȘI NORMATIVE ALE EDUCAȚIEI ARTISTICE PENTRU TOLERANȚĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Talpă Svetlana,

doctor în științe ale educației, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: talpa.svetlana@upsc.md
orcid id: 0000-0001-5829-736X

Abstract. The article examines the conceptual and normative foundations of arts education in fostering tolerance in the Republic of Moldova, highlighting the role of the arts in shaping a democratic, inclusive, and intercultural educational ethos. It outlines the theoretical dimensions of tolerance, the pedagogical mechanisms for its implementation in arts education, as well as the national and international legal framework supporting these processes. The study argues that arts education represents a strategic instrument for preventing discrimination, strengthening social cohesion, and developing civic competencies.

Keywords: arts education, tolerance, intercultural education, educational inclusion, civic values, intercultural dialogue, educational policies, social skills, non-discrimination, social cohesion.

Cercetarea este concepută ca studiu teoretico-normativ cu elemente aplicative și urmărește analiza relației dintre educația artistică și formarea toleranței în contextul politicilor educaționale din Republica Moldova. Demersul răspunde necesității actuale de consolidare a competențelor interculturale și civice ale elevilor prin intermediul artelor, într-un spațiu social caracterizat prin diversitate etnică, lingvistică și culturală.

Metodologic, cercetarea se sprijină pe analiza documentelor curriculare și legislative, corelarea acestora cu repere internaționale și valorificarea literaturii de specialitate din domeniul educației pentru toleranță și educației artistice.

Educația generală, iar în mod particular educația artistică pentru toleranță, constituie un domeniu strategic al politicilor educaționale contemporane ale Republicii Moldova, orientat spre

formarea unei culturi civice democratice, consolidarea coeziunii sociale și prevenirea discriminării, excluderii și radicalizării. Conceptul renovat al educației pentru toleranță își are fundamentul în paradigma europeană a educației incluzive și a drepturilor omului, fiind corelat cu principiile UNESCO [6], Consiliului Europei și cadrul internațional privind educația pentru cetățenie democratică și interculturalitate.

Conceptul de educație artistică pentru toleranță se întemeiază pe mai multe repere teoretice:

- umanismul educațional artistic, care consideră persoana valoarea centrală a procesului educațional;
- axiologia democratică, ce promovează respectul pentru demnitatea umană și diversitate culturală;
- teoria capitalului social, care susține consolidarea legăturilor sociale prin valori comune;
- perspectiva interculturală, prin care școala devine spațiu al dialogului între identități etnice, lingvistice, culturale și religioase.

În accepțiunea contemporană, *toleranța* nu mai este definită doar ca acceptare pasivă a diferențelor, ci ca competență socială activă, formată prin procese cognitive, afective și comportamentale. Conceptul renovat operează cu o structură multidimensională prezentat în Figura 1.

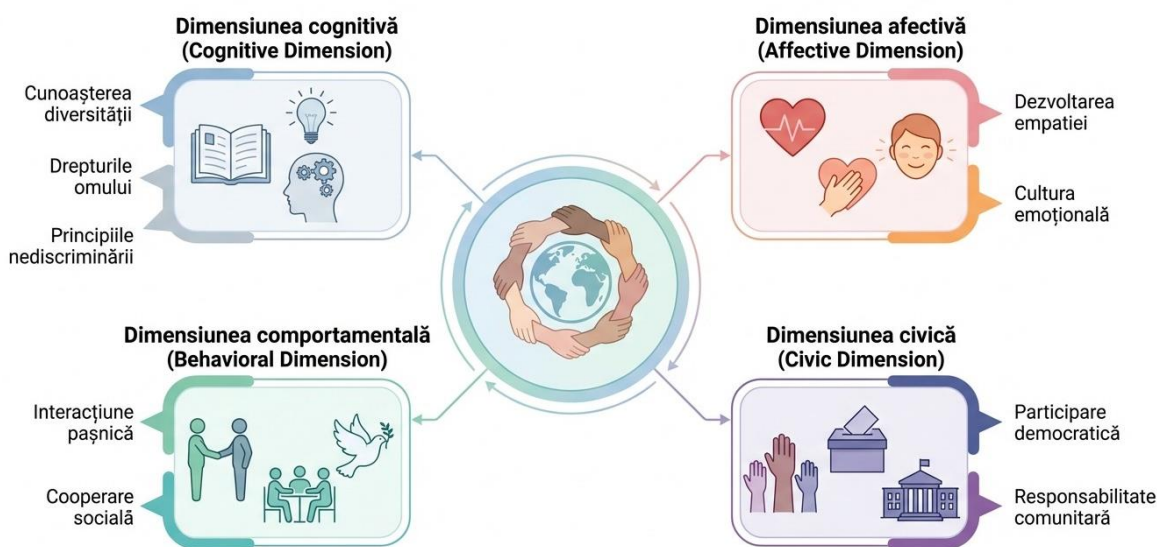


Figura 1. Dimensiunile toleranței

Sursa: Creat/ dezvoltat de autorul publicației

Totodată, conceptul vizează următoarele funcții:

- funcția formativă, orientată spre dezvoltarea competențelor sociale și civice;
- funcția preventivă, vizând reducerea fenomenelor de bullying, discurs al urii, violență și intoleranță;
- funcția integrativă, contribuind la coeziunea socială într-un stat multicultural și multilingvistic;
- funcția cultural-identitară, promițând respectul față de identitate și patrimoniu cultural, concomitent cu deschiderea către universalitate.

În Republica Moldova documentul curricular definește educația pentru toleranță ca o componentă cheie în dezvoltarea atitudinilor civice și sociale ale elevilor. Curriculumul opțional propune obiective, conținuturi și metode pedagogice centrate pe promovarea respectului pentru diversitate, prevenirea discriminării și dezvoltarea empatiei prin activități integrate în sistemul școlar [4].

Documentul oficial „Conceptia educației pentru toleranță în Republica Moldova” stabilește cadrul strategic și normativ al educației pentru toleranță, subliniind importanța acesteia în promovarea coeziunii sociale și a valorilor democratice în Republica Moldova. Acesta include principii fundamentale, direcții prioritare de acțiune, rolul instituțiilor educaționale și metodele de implementare în curriculum și formarea cadrelor didactice [Idem].

În conținutul ghidului metodologic „Educație Incluzivă” este prezentată o abordare practică și teoretică a incluziunii în educație, evidențiind legătura strânsă dintre incluziune și educația pentru toleranță. Sunt descrise metode de adaptare a procesului didactic pentru elevii cu nevoi speciale și diverse, precum și strategii anti-discriminare, care contribuie la formarea unui mediu educațional respectuos și deschis diversității [10].

Aceste documente tratează educația interculturală ca parte esențială a educației pentru toleranță. Ele oferă modele de predare centrate pe recunoașterea și valorizarea diversității culturale, promovarea dialogului intercultural și prevenirea prejudecăților. Sunt prezentate strategii și instrumente pentru cadrele didactice din școlile moldovenești.

Lucrarea „Educația pentru toleranță” de S. Cristea [1] abordează dimensiunile pedagogice și sociale ale educației pentru toleranță, discutând concepte-cheie precum acceptarea diferențelor, empatia, și comportamentul non-discriminatoriu. Autorul oferă un cadru teoretic solid pentru înțelegerea modului în care educația poate modela atitudini tolerante în rândul elevilor, cu exemple aplicabile în contextul local.

Autorul Tomilina, L. [8] analizează procesele de dezvoltare a toleranței pedagogice în rândul studenților de la instituțiile superioare de învățământ. El evidențiază importanța formării acestei competențe în pregătirea viitorilor profesori, cu metode educaționale specifice ce pot fi adaptate și pentru cadrele didactice din Republica Moldova.

Autorii Gutu, V. și Boghian I. [5] propun un model psihopedagogic bidimensional ce combină factorii cognitivi și emoționali în educația pentru toleranță. Lucrarea oferă o abordare integrată, sugerând instrumente de evaluare și intervenție pedagogică ce pot susține dezvoltarea unei culturi a toleranței în mediul școlar moldovenesc.

Volumul explorează tematica diversității culturale și a dialogului intercultural în contextul educațional. Sunt oferite fundamente teoretice și propuneri de activități practice ce susțin formarea unor atitudini deschise și tolerante în rândul elevilor, în special în zonele multi-etnice [3].

Totodată, autorul Cucos, C. [2] analizează dimensiunile culturale ale educației și impactul acestora asupra formării valorilor, inclusiv a toleranței. Se discută metode de abordare interculturală în educație, care pot fi aplicate pentru consolidarea unor atitudini pozitive față de diversitate.

Lucrarea „Toleranța – calea spre pace” este o referință fundamentală despre toleranță ca valoare universală și obiectiv educațional. Autorul argumentează că educația pentru toleranță este indispensabilă pentru promovarea păcii și a drepturilor omului, oferind strategii și exemple aplicabile inclusiv în contextul Republicii Moldova [6].

Educația artistică pentru toleranță în Republica Moldova se integrează:

- transversal, în toate disciplinele școlare;
- prin discipline socio-umane (educație civică, istorie, cultură);
- prin activități extrașcolare, proiecte comunitare și programe de formare a culturii

dialogului;

- prin politici educaționale care promovează incluziunea, egalitatea de șanse și cultura respectului.

Se pune accent pe pedagogia dialogului, învățarea experiențială, studiul de caz, activități cooperative și contexte educaționale care permit interacțiune reală cu diversitatea.

Educația artistică pentru toleranță urmărește formarea:

- unui cetățean democratic, responsabil și solidar;
- unei personalități capabile să conviețuiască în diversitate;
- unei societăți bazate pe respect reciproc, coeziune socială și securitate culturală.

Deși nu există o lege separată „Educația pentru toleranță”, Constituția Republicii Moldova asigură cadrul general al drepturilor fundamentale care stau la baza toleranței: dreptul la educație și egalitate de șanse fără discriminare – implicit incluzând respectul față de diversitate; drepturile omului și libertățile fundamentale – garantate tuturor persoanelor, oferind temeiul juridic pentru politici educaționale care promovează toleranța.

Codul Educației prevede dreptul la educație echitabilă și la promovarea valorilor fundamentale, inclusiv *toleranța, dialogul intercultural și egalitatea de șanse* – elemente integrate în principiile sistemului educațional [7].

Politicile educaționale oficiale menționează explicit formarea comportamentelor și atitudinilor tolerante, corelate cu educația pentru pace, democrație și drepturile omului, ca obiective ale reformei educaționale.

Codul Educației este cadrul general care reglementează sistemul educațional, inclusiv principiile fundamentale ce includ toleranța, egalitatea, nediscriminarea și respectul pentru diversitate [Idem]:

- Principii fundamentale — Codul Educației prevede explicit principiile de egalitate, non-discriminare, incluziune socială, libertatea de gândire, precum și principiul non-violenței în educație. Acestea constituie temeiul legal pentru promovarea unui mediu educațional artistic tolerant și respectuos față de diferențe culturale, etnice, religioase sau de altă natură.

- În același document, sunt incluse dispoziții legate de acces egal la educație, fără discriminare, și susținerea competențelor interculturale.

Acest Cod este legea-cadru pentru toate instituțiile educaționale din RM și oferă baza juridică pentru politici educaționale care includ toleranță socială și diversitate.

Există prevederi legislative care stabilesc cadrele pentru învățământul artistic în totalitate, în curs de actualizare: *LP294/2024* — document legal ce reglementează elaborarea standardelor educaționale pentru toate tipurile de învățământ artistic, inclusiv disciplinele artistice (muzică, arte vizuale, dans etc.) [11].

Aceste documente influențează modul în care instituțiile educaționale pun în practică valorile de toleranță și respect reciproc prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Fundamentare legislativă a educației pentru toleranță în RM

Nr.	Act normativ	Articole relevante	Relevanță
1	Constituția RM	Art.16; Art.35	Egalitate, dreptul la educație
2	Codul Educației nr.152/2014	Art.5, 7, 14, 135	Incluziune, dialog intercultural, nediscriminare
3	Legea nr.121/2012	—	Combaterea discriminării
4	Legea nr.60/2012	—	Educație incluzivă
5	Ordin MEC nr.861/2015	—	Etica profesională a profesorilor

Sursa: Creat/ dezvoltat de autorul publicației

Legislația educațională din RM include ca surse și o serie de convenții internaționale care obligă promovarea diversității, egalității și drepturilor omului în educație:

Tabelul 2. Instrumente internaționale relevante

Nr.	Document	Relevanță
1	Declarația UNESCO (1995)	Definirea toleranței
2	Convenția UNESCO (1960)	Eliminarea discriminării
3	CRC ONU	Protecția copilului
4	Carta Consiliului Europei	Cetățenie democratică

Sursa: Creat/ dezvoltat de autorul publicației

Aceste tratate asigură un cadru suplimentar pentru încorporarea toleranței și incluziunii în programele educaționale.

Analiza cadrului conceptual și normativ evidențiază faptul că educația artistică dispune de un potențial formativ ridicat în dezvoltarea toleranței, prin caracterul său expresiv, participativ și intercultural. Integrarea valorilor toleranței în activitățile artistice contribuie la formarea empatiei, a respectului pentru alteritate și a competențelor de cooperare socială.

Rezultatele teoretice indică faptul că:

- artele facilitează învățarea experiențială a valorilor civice;
- proiectele artistice interculturale stimulează dialogul și reduc stereotipurile;
- cadrul didactic devine mediator cultural și facilitator al relațiilor sociale pozitive.

Școlile de arte și centrele culturale contribuie la promovarea valorilor toleranței prin programe artistice. Cadrele didactice devin facilitatori ai dialogului intercultural și ai dezvoltării emoționale.

Persistă nevoia de formare continuă a profesorilor, resurse didactice adecvate și politici coerente care să integreze sistematic educația artistică pentru toleranță la toate nivelurile educaționale.

Educația artistică pentru toleranță reprezintă un pilon al dezvoltării unei societăți incluzive și democratice în Republica Moldova. Prin valorificarea creativității și a patrimoniului cultural, arta devine un instrument eficient de formare a respectului, dialogului și coeziunii sociale. Drept exemplu de activități artistice pentru toleranță sunt menționate:

- festivaluri interculturale;
- expoziții tematice;
- teatru forum;
- proiecte comunitare etc.

Educația artistică pentru toleranță în Republica Moldova este o componentă vitală a unui sistem educațional orientat spre dezvoltarea unei societăți incluzive și democratice. Prin valorificarea expresiei artistice și a patrimoniului cultural divers, educația artistică stimulează deschiderea, respectul și înțelegerea reciprocă, consolidând astfel fundațiile toleranței și coeziunii sociale.

Bibliografie:

1. Cristea, S. (2019). *Educația pentru toleranță*. București: Didactica.
2. Cucuș, C. (2014). *Educația: dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom.
3. Goraș-Postică, V. (2003). *Educație interculturală în Republica Moldova*. Chișinău: ARC.
4. Goraș-Postică, Viorica ș.a. – *Educație pentru toleranță* (Curriculum Opțional, MEC, 2015).
5. Guțu, V., Boghian, I. (2016). A bidimensional psycho-pedagogical model for tolerance education. *Journal of Educational Sciences*, 3(1), 45–56.
6. Reardon, B. A. (1995). *Tolerance: The threshold of peace*. New York: UNESCO.
7. Republica Moldova. (2014). *Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014*. Chișinău.
8. Tomilina, L. – *Formation of pedagogical tolerance in students of higher educational institutions*.
9. UNESCO. (1995). *Declaration of principles on tolerance*. Paris: UNESCO.
- Surse online:
10. Educație Incluzivă – Ghid metodologic (Keystone / MEC <https://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Guide-inclusive-education.pdf>).
11. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=146547&lang=ro .



CZU: 376; 364.3; 364.7

PROCESUL DE INCLUZIUNE AL ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ DIN PERSPECTIVA MEMBRILOR DIN ECHIPA MULTIDISCIPLINARĂ

Toma Mihaela

Doctorandă,

Universitatea de Stat din Moldova,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: tmihaela86@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-9912-6089

Darii Ludmila

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Moldova,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: ludmila.darii@usm.md

orcid id: 0000-0002-9912-6089

Abstract. This article addresses the process of inclusion of students with special educational needs in mainstream education institutions from the perspective of the members of the multidisciplinary team at the school level, which includes management staff, teachers, parents, students, the local community and other specialists who are involved in facilitating their inclusion, alongside typical students. Each actor involved in the inclusion process contributes to the development of training based on the adaptation and individualization of the educational environment, as well as teaching methods and materials, learning content, by capitalizing on the individual potential of each student, respectively providing support, depending on the special needs they require in the instructional-educational, therapeutic and recuperative approach. It will also emphasize the importance of the partnership between school - family - community, by facilitating access to and participation in an adequate and quality education, in order to ensure equal opportunities for all children, for optimal development on all levels. Thus, theoretical and praxiological aspects related to the roles and responsibilities of each part of the multidisciplinary team in the process of inclusion of students with special educational needs in mainstream education will be highlighted.

Keywords: students with special educational needs, inclusion, multidisciplinary team, mass education.

În cadrul sistemului de învățământ general, procesul de incluziune a elevilor cu dizabilități generează o serie complexă de provocări pentru conducerea unității școlare, precum și pentru cadrele didactice care lucrează în clasele unde se solicită integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale. Procesul de incluziune al elevilor cu cerințe educaționale speciale este unul complex și presupune colaborarea strânsă a echipei multidisciplinare, fiecare membru având un rol clar și complementar. Din perspectiva acestei echipe, incluziunea nu înseamnă doar integrarea fizică a elevului în școala de masă, ci asigurarea participării reale, a progresului școlar și a bunăstării emoționale. Aceste cerințe pot fi identificate și diagnosticate precoce de către membrii familiei, în colaborare cu medicul pediatru sau alți specialiști din domeniile conexe. Într-un scenariu ideal, în care părinții conștientizează importanța consultării unui specialist pentru obținerea unui diagnostic precis, în urma unei evaluări complexe, intervenția timpurie realizată în colaborare cu personalul de specialitate facilitează procesul compensator sau recuperator al stării generale de sănătate a copilului. Aceasta contribuie ulterior la implementarea eficientă a procesului de incluziune educațională, atât în mediul școlar, cât și la nivel societal. În realitatea cotidiană, numeroși copii care necesită sprijin suplimentar nu sunt diagnosticați corespunzător de specialiști, fiind identificați doar de către cadrele didactice, din variate

motive. Printre acestea se numără reticența părinților de a recunoaște existența unor necesități educaționale speciale, teama de stigmatizare asociată unui diagnostic oficial sau dorința de a conserva aparențele în mediul social.

Abordând relația dintre general și particular, devine evidentă importanța colaborării dintre reprezentanții comunității locale și ceilalți membri ai acesteia în procesul de incluziune a copiilor cu dizabilități. Incluziunea nu trebuie limitată la mediul școlar, ci extinsă și în spațiul social, prin stimularea participării active a copiilor în activități extracurriculare, culturale sau comunitare, desfășurate la nivel local, județean sau național.

Colaborarea dintre școală și comunitate contribuie la dezvoltarea educației interculturale și a dialogului intercultural, promovând respectarea drepturilor copiilor, valorizarea diversității și acceptarea tuturor categoriilor de beneficiari, indiferent de natura dizabilităților, etnie, religie sau statut socio-economic. Fiecare copil are dreptul la o educație de calitate într-un mediu incluziv, iar realizarea acestui deziderat presupune asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea procesului educațional adaptat nevoilor individuale. Printre actorii implicați în incluziunea elevilor cu dizabilități, personalul de conducere al instituției, respectiv directorul, directorul adjunct și personalul administrativ deține un rol esențial. Atitudinile acestora față de problematica dizabilităților și față de procesul incluziv în ansamblu influențează deciziile și strategiile adoptate pentru asigurarea accesului egal la educație.

Elaborarea unor planuri și soluții adaptate tipului și gradului dificultăților fiecărui elev constituie o condiție indispensabilă pentru succesul procesului incluziv, caracterizat prin complexitate și dinamism. Etapa inițială a implementării incluziunii presupune promovarea conceptului la nivel instituțional, atât prin intermediul documentelor oficiale, cât și prin implicarea cadrelor didactice deschise către practicarea educației incluzive. Pentru eficientizarea acestor demersuri, profesorii au nevoie de sprijin constant și de oportunități de formare continuă în domeniul educației incluzive.

Formarea profesională a cadrelor didactice reprezintă un proces complex, continuu și dinamic, care subliniază importanța corelării dintre dimensiunea teoretică a formării și experiența practică, considerată esențială pentru dezvoltarea competențelor profesionale autentice. Din perspectiva formării profesionale, cadrele didactice necesită învățare pe tot parcursul vieții ce presupune colaborare, utilizarea metodelor incluzive, reflecție critică asupra propriei practici didactice și adaptării permanente la schimbările din sistemul educațional, care susține dezvoltarea identității profesionale și creșterea calității actului educațional [3, p. 127].

Participarea la programe de specializare favorizează dezvoltarea empatiei și a competențelor necesare pentru integrarea elevilor cu dizabilități, facilitând conștientizarea beneficiilor și gestionarea barierelor specifice acestui proces. Profesorii pot modela atitudinile comunității educaționale, stimulând acceptarea, toleranța și cooperarea între actorii implicați. Prin activități de sensibilizare și informare, aceștia pot cultiva în rândul elevilor și părinților o înțelegere profundă a particularităților copiilor cu dizabilități, determinând o implicare colectivă bazată pe colaborare și sprijin reciproc. În acest context, colaborarea între cadrele didactice este fundamentală, promovându-se practica educațională de tip *team-teaching*, bazată pe încredere, comunicare, respect și flexibilitate.

Schimbările cadrului metodologic vizează tranziția de la modele tradiționale, centrate pe elev, către modele funcționale și incluzive, care pun accent pe competențe, autonomie și participare activă. În acest context, strategiile educaționale devin flexibile, personalizate și fundamentate pe evaluare continuă, interdisciplinaritate și colaborare între specialiști (profesori, psihologi, logopezi, consilieri școlari) [5, p. 74].

De asemenea, profesorul de sprijin, mediatorul școlar și psihologul dispun de un rol determinant în procesul de incluziune. Activitățile de terapie recuperatorie individuală, consilierea psihologică și sprijinul acordat familiei contribuie la dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor. Este esențială păstrarea confidențialității informațiilor și asigurarea unui climat de siguranță și încredere în relația dintre copil, părinți și instituție. Stabilirea obiectivelor educaționale personalizate, monitorizarea continuă a progresului elevilor prin fișe de observare și furnizarea de feedback

părinților reprezintă componente indispensabile ale unui demers incluziv eficient. Revizuirea periodică a programelor individualizate permite ajustarea strategiilor educaționale, consolidarea rezultatelor pozitive și optimizarea planului de intervenție.

În cadrul implementării educației incluzive, profesorul de la clasă are datoria de a aplica competențele dobândite în formările de specialitate, utilizând metode și mijloace didactice incluzive, adaptând procesul instructiv-educativ la nevoile reale ale elevilor și creând un climat educațional pozitiv, favorabil dezvoltării integrale a tuturor copiilor [1, p. 37].

În continuare, vom sintetiza și etapele procesului de incluziune al elevilor cu cerințe educaționale speciale în context social și educațional:

- Identificarea și evaluarea nevoilelevilor cu cerințe educaționale speciale în context social, cultural și educațional;
- Elaborarea planului de intervenție personalizat sau a planului educațional individualizat pentru fiecare elev cu cerințe educaționale speciale, în conformitate cu nevoile și particularitățile psiho-individuale speciale;
- Implementarea unor strategii incluzive la clasele din învățământul de masă unde sunt incluși și elevi cu cerințe educaționale speciale;
- Monitorizarea progresului școlar de fiecare elev în parte, prin crearea situațiilor pedagogice atât pentru valorificarea potențialului de care dispune individual elevul cu cerințe educaționale speciale, cât și pentru șansa de a obține rezultate școlare mai bune;
- Revizuirea și adaptarea intervențiilor pedagogice, prin monitorizarea și îmbunătățirea permanentă a programelor școlare adaptate și individualizate.

Principii ale incluziunii din perspectiva echipei multidisciplinare are în vedere:

- Centrarea pe elev în pocesul instructiv-educativ, terapeutic și recuperator al elevilor cu cerințe educaționale speciale;
- Colaborare interdisciplinară în cadrul echipei multidisciplinare între membrii acesteia care sunt implicați în procesul de incluziune al elevilor cu C.E.S.;
- Respectarea diversității tuturor categoriilor de beneficiari din școală;
- Flexibilitate și adaptare curriculară, în funcție de nevoile pe care le reclamă fiecare elev cu cerințe educaționale speciale în plan educațional;
- Comunicare și colaborare continuă între membrii echipei multidisciplinare [6, p. 164].

Tabelul 1: Actorii implicați în favorizarea incluziunii elevilor cu C.E.S. în învățământul de masă [2, p. 23].

<i>Personalul de conducere</i>	<i>Cadrele didactice și specialiști</i>	<i>Elevii tipici și cu C.E.S.</i>	<i>Părinții elevilor tipici și a celor cu C.E.S.</i>
-are un rol determinant în promovarea și implementarea educației incluzive; -trebuie să manifeste atitudini favorabile față de incluziune și față de elevii cu C.E.S., susținând valorile egalității de șanse și ale respectului pentru diversitate;	-joacă un rol central în implementarea efectivă a educației incluzive, prin manifestarea interesului, a deschiderii și a unor atitudini pozitive față de elevii cu C.E.S.; -trebuie să demonstreze disponibilitate pentru participarea la programe de formare continuă în domeniul	-interacțiunea dintre elevii tipici și cei cu dizabilități constituie un factor esențial al procesului de incluziune; -bazarea pe o comunicare eficientă, respect reciproc și oferirea de sprijin, prin dezvoltarea toleranței, empatiei și acceptării diferențelor individuale;	-sunt parteneri esențiali în procesul de incluziune educațională, contribuind la succesul acestuia prin comunicare și colaborare deschisă și eficientă; -informarea și sensibilizarea părinților cu privire la incluziunea elevilor cu dizabilități în clasă favorizează

-este responsabil de elaborarea și implementarea documentelor strategice care să promoveze educația incluzivă și să reglementeze practicile educaționale adaptate; -are sarcina de a identifica nevoile specifice ale elevilor cu dizabilități din cadrul școlii și de a stabili adaptările curriculare, organizaționale și logistice necesare realizării procesului de incluziune; -are rolul de a informa cadrele didactice și asigurarea formării continue a acestora în domeniul educației incluzive; -monitorizează și îmbunătățește constant, în funcție de particularitățile și evoluția elevilor, cu scopul transformării instituției de învățământ într-o școală incluzivă, accesibilă tuturor copiilor.	educației incluzive, în vederea dezvoltării competențelor necesare adaptării procesului instructiv-educativ; -colaborează cu alți specialiști din cadrul școlii (psihologi, profesori de sprijin, logopezi), pentru a asigura o educație adecvată și sprijin suplimentar personalizat elevilor cu C.E.S.; -au responsabilitatea de a crea și menține condiții psihopedagogice favorabile incluziunii, de a încuraja relațiile interpersonale dintre elevi și de a consolida relația profesor – elev; -facilitează incluziunea elevilor cu dizabilități atât în mediul educațional, cât și în cel social.	-formarea unor atitudini pozitive față de elevii cu C.E.S. este susținută de modelul comportamental oferit de adulți, atât în mediul școlar, cât și în cel familial; -menținerea unui climat educațional favorabil învățării, caracterizat prin siguranță emoțională și cooperare, contribuie la implicarea activă a tuturor elevilor în activitățile educative; -colaborarea, participarea și munca în echipă facilitează integrarea socială și școlară a elevilor cu C.E.S.; -asigurarea egalității de șanse, prevenirea discriminării și a marginalizării conduc la creșterea stimei de sine și a imaginii de sine pozitive în rândul elevilor cu C.E.S., precum și la diminuarea sentimentelor de inferioritate în raport cu elevii tipici; -relațiile elev - elev sunt consolidate, iar sentimentul de apartenență la grup și integrarea în învățământul general sunt permanent optimizate.	dezvoltarea unei atitudini de acceptare și susținere; -stabilirea unor activități extrașcolare care au rolul de a îmbunătăți relațiile de cunoaștere și de prietenie dintre elevi; -adaptarea programului și flexibilizarea activităților elevilor cu C.E.S. trebuie realizate astfel încât să nu perturbe desfășurarea procesului educațional al elevilor tipici și să prevină apariția tensiunilor între părinți; -construirea unui parteneriat solid între profesori, elevi și părinți, implicarea acestora în propunerea și organizarea activităților educative comune, participarea la ședințe și lectorate, precum și monitorizarea constantă a situației școlare a copiilor; -sprijinul oferit de părinți în realizarea temelor pentru acasă și în activitățile educative desfășurate în timpul liber, alături de organizarea activităților recreative în familie.

Perspectivile membrilor echipei multidisciplinare sunt următoarele:

- Profesorul de la clasă observă zilnic comportamentul și performanța elevului;

- Adaptează curriculumul școlar și pentru activitățile extrașcolare, metodele didactice, procesul de predare și evaluare a progresului înregistrat de elevii cu cerințe educaționale speciale în demersul educațional;
- Creează un mediu școlar favorabil și un climat bazat pe acceptare, cooperare atât în sala de clasă, cât și în afara ei;
- Colaborează cu ceilalți membri din echipa multidisciplinară pentru elaborarea și implementarea unui plan de intervenție personalizat (PIP) sau a planului educațional individualizat (PEI).

Provocările principale întâlnite de aceștia sunt lipsa formării profesionale continue specializate în domeniul educației incluzive, numărul mare de elevi din clasele primare pot limita favorizarea procesului de incluziune al elevilor cu C.E.S. în învățământul de masă.

Profesorul de sprijin / itinerant îndeplinește următoarele atribuțiuni în procesul de incluziune:

- Evaluează nevoile educaționale specifice unui proces educațional adaptat și individualizat, în concordanță cu acestea;
- Elaborează, implementează și monitorizează rezultatele în urma aplicării programelor școlare personalizate;
- Oferă intervenții personalizate permanente, prin ajustarea și revizuirea periodică a programelor școlare adaptate și individualizate a elevilor cu C.E.S.;
- Asigură furnizarea de servicii de sprijin și consiliere psiho-pedagogică a profesorilor de la clasă, pentru elevii și părinții acestora.

Psihologul școlar are următoarele responsabilități:

- Evaluează dezvoltarea cognitivă, emoțională și comportamentală a elevilor cu cerințe educaționale speciale;
- Sprijină adaptarea socio-emoțională a elevului cu cerințe educaționale speciale în context social și educațional;
- Oferă ședințe de consiliere psihologică a elevilor, părinților și a cadrelor didactice, în vederea redării unui confort și echilibru psihic și emoțional optim;
- Previne stigmatizarea și excluderea elevilor cu cerințe educaționale speciale la nivel cultural și socio-educational.

Logopedul școlii se ocupă cu următoarele:

- Intervine în tulburările de limbaj și comunicare ale elevilor cu cerințe educaționale speciale în plan educațional;
- Sprijină dezvoltarea competențelor de comunicare funcțională a elevilor cu C.E.S.;
- Colaborează cu ceilalți membri din echipa multidisciplinară pentru adaptarea conținuturilor și sarcinilor de lucru la disciplinele de studiu curpînse în aria curriculară Limbă și comunicare.

Medicul / asistentul medical se implică în:

- Monitorizarea stării de sănătate a elevului cu cerințe educaționale speciale;
- Oferirea de recomandări privind adaptările necesare atât în mediul familial, cât și în cel școlar, pentru a le asigura protecție, siguranță și a le menține o stare de sănătate generală bună;
- Colaborează în cazurile cu afecțiuni cronice sau dizabilități grave.

Familia elevului cu cerințe educaționale speciale are rolul de a:

- Oferi informații esențiale cu privire la datele personale și medicale ale copilului cu cerințe educaționale speciale;
- Asigurarea unui mediu familial prielnic dezvoltării și evoluției optimeale copilului cu cerințe educaționale speciale, prin crearea unui climat psihologic favorabil derulării procesului de învățare;
- Susține intervențiile educaționale, prin colaborarea permanentă cu membrii și specialiștii din echipa multidisciplinară și continuarea instruirii și în mediul familial [4, p. 75].

Parteneriatul educațional școală - familie - comunitate în procesul de incluziune al elevilor cu cerințe educaționale speciale joacă un rol esențial în reușita acestui proces prin dezvoltarea unor relații bazate pe colaborare, responsabilitate comună și comunicare eficientă.

➤ *Rolul școlii în parteneriatul educațional.* Școala este principalul cadru instituțional în care se realizează incluziunea elevilor cu C.E.S. Din această perspectivă, școala:

- asigură un mediu educațional sigur, adaptat și incluziv;
- identifică și evaluează nevoile educaționale ale elevilor;
- elaborează și implementează plan de intervenție personalizat (P.I.P.) sau planuri educaționale individualizate (P.E.I.);
- colaborează cu specialiști (profesori de sprijin, psihologi, logopezi);
- promovează acceptarea diversității și prevenirea discriminării.

Prin cadrele didactice, școala devine un mediator al relației dintre elev, familie și comunitate, având responsabilitatea de a coordona intervențiile educaționale [7, p. 47].

În cadrul experimentului nostru științific dintre cei 25 de cadre didactice participante, constatăm că inițial doar 12% dintre cadrele didactice interacționează frecvent cu colegii și lucrează în echipă, în vederea favorizării educației incluzive și a incluziunii elevilor cu C.E.S., 20% dintre profesori cooperează uneori, iar 68% dintre cadrele didactice participante creează rareori relații de colaborare.

Totuși, în etapă finală, relația de cooperare și lucru în echipă între cadrele didactice în unitatea școlară s-a ameliorat, astfel că 88% dintre profesorii participanți relaționează frecvent cu ceilalți cadre didactice, 4% dintre cadrele didactice rareori, iar 8% dintre ei uneori, ceea ce susține la favorizarea incluziunii elevilor cu C.E.S. în instituțiile din învățământul de masă.

➤ *Rolul familiei în procesul de incluziune*

Familia este primul și cel mai important factor educativ în viața copilului cu C.E.S.

Implicarea activă a familiei presupune:

- furnizarea de informații relevante despre dezvoltarea și nevoile copilului;
- susținerea activităților educaționale desfășurate la școală;
- participarea la luarea deciziilor privind parcursul educațional;
- menținerea unei comunicări constante cu cadrele didactice și specialiștii.

Un parteneriat eficient cu familia contribuie la continuitatea intervențiilor educaționale și la creșterea încrederii copilului în propriile capacități.

➤ *Rolul comunității în susținerea incluziunii*

Comunitatea completează eforturile școlii și a familiei incluzând:

- autorități locale și instituții publice;
- servicii de asistență socială și medicală;
- organizații nonguvernamentale și asociații pentru persoane cu dizabilități;
- centre de consiliere și recuperare;
- activități culturale, sportive și recreative incluzive.

Implicarea comunității contribuie la integrarea socială a elevilor cu C.E.S. și la reducerea stigmatizării.

➤ *Beneficiile parteneriatului școală - familie - comunitate*

- dezvoltarea armonioasă a elevului cu C.E.S.;
- creșterea succesului școlar și a autonomiei personale;
- asigurarea coerenței intervențiilor educaționale;
- promovarea unei culturi incluzive și a respectului pentru diversitate;
- responsabilizarea tuturor actorilor implicați [7, p. 48].

Concluzii

Din perspectiva echipei multidisciplinare, incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale este un proces dinamic, bazat pe cooperare, responsabilitate comună și adaptare permanentă. Succesul incluziunii depinde de coerența intervențiilor și de angajamentul tuturor actorilor educaționali, având ca scop final dezvoltarea maximă a potențialului fiecărui elev.

Parteneriatul educațional dintre școală, familie și comunitate reprezintă un pilon esențial în procesul de incluziune al elevilor cu C.E.S.

Numai printr-o colaborare reală, bazată pe încredere, comunicare și respect reciproc, se poate asigura egalitatea de șanse și valorizarea potențialului fiecărui copil.

Incluziunea devine astfel un demers colectiv, cu impact pe termen lung asupra elevului și asupra societății.

Bibliografie:

1. Bălan, V., Bortă, L., Botnari, V. *Educație incluzivă*. Chișinău: Bons Offices, 2017. 37 p.
2. Booth, T., Ainscow, M. *Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. 4thedn. Cambridge: Index for Inclusion Network, 2016, 23 p.
3. Frumos, F.; Labăr, A. - V. *Formarea pentru cariera didactică – demersuri teoretice și empirice*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2021, 452 p.
4. Gherguț, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Iași: Polirom, 2016, 75 p.
5. Gherguț, A. *Psihopedagogie specială: fundamente teoretice și perspective practice*. Ediția a IV-a. Iași: Polirom, 2023, 632 p.
6. Jigău, M. *Educația incluzivă: ghid metodologic pentru profesori*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2020, 164 p.
7. Racu, A., ș.a. *Incluziunea socială a persoanelor cu cerințe educaționale special prin dezvoltarea parteneriatului: familie-echipă multidisciplinară-comunitate*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019. pp. 47- 48.

УДК: 37.016:530.12

DISCOVERY-BASED TEACHING OF SPECIAL AND GENERAL RELATIVITY IN INFORMAL LEARNING ENVIRONMENTS AT AN EARLY AGE AN INFORMAL WORKSHOP EXPERIENCE

Tozal Zehra,
Education Specialist,
Türkiye Technology Team Foundation
Graduate Student,
Marmara University ,Türkiye
e-mail: zehra.tozal@turkiyeteknolojistikimi.org
orcid id: 0009-0009-8882-6539

Abstract. Introducing the concepts of special and general relativity—the cornerstones of modern physics—at an early age is of vital importance for developing students' scientific literacy and higher-order thinking skills. This study presents a discovery-based lesson plan example designed for students aged 12-14, intended for implementation in informal learning environments. Structured according to the 5E instructional model (Engage, Explore, Produce, Elaborate, and Evaluate), this two-hour workshop experience encompasses a wide range of activities, from Einstein's thought experiments to the concretization of the fabric of spacetime through physical models. Within the scope of this study, it is aimed to model gravitational waves in a gelled medium and to relate relativity theory to daily life through current technologies such as GPS. This paper serves as a practical guide for integrating complex physical theories into early-age education.

Keywords: Special relativity, general relativity, discovery-based teaching, informal learning, lesson plan, gravity, speed of light, space-time.

Introduction

This study is designed to enable students in the 12-14 age group to comprehend the concepts of special and general relativity through discovery-based methods. Modern research in physics education suggests that complex topics such as Einsteinian physics, traditionally reserved for late



secondary or tertiary education, can be successfully introduced at an earlier age when supported by visual models and interactive methodologies (Kaur et al., 2017; Kersting & Steier, 2018). Introducing these cornerstones of modern physics early is vital for fostering scientific literacy and higher-order thinking skills.

The following workshop content consists of thought experiments, concrete modeling activities, and real-life applications. This curriculum is grounded in the 5E instructional model, which emphasizes the transition from conceptual engagement to practical production. This text has been written for the purpose of providing a practical lesson plan for the integration of modern physics topics into informal education processes, addressing the need for structured yet flexible pedagogical guides in out-of-school learning environments (Rennie, 2014).

REELATIVITY WORKSHOP CONTENT

GRADE/AGE: 12-14

SUBJECT: Special and General Relativity

DURATION: 2 Hours

PREREQUISITES: Students are familiar with the concepts of light, speed, time, motion, the speed of light, length measurement, and mass.

LEARNING OUTCOMES:

- Can define special relativity.
- Can define general relativity.
- Comprehends the difference between special and general relativity.
- Can explain the connection between gravity and general relativity.

PREPARATORY NOTES FOR THE INSTRUCTOR:

- The instructor must review all lessons in the package program before the class.
- The instructor is expected to examine the links provided in the bibliography section prior to the session.
- Experiments should be tested beforehand to prevent any potential issues during the lesson.
- The lesson duration is 2 hours. The instructor must manage the lesson planning effectively to ensure that experiments are not disrupted and the flow of the session is maintained.

OVERVIEW

1. Engage: We will start the lesson with Einstein's thought experiment and discuss special relativity.
2. Explore: We will explain general relativity through the "Gravity Visualized" experiment. Subsequently, we will explain the difference between special and general relativity.
3. Produce: We will conduct an experiment to model gravitational waves.
4. Elaborate: We will explain the relationship between gravity and general relativity. We will discuss the real-life applications of general relativity.
5. Evaluate: We will ask students to conduct research on general relativity, special relativity, and gravity, and present their findings.

IMPLEMENTATION

STEP 1: ENGAGE

We will begin the lesson with Einstein's thought experiment.

In 1905, a young physicist named Albert Einstein came up with a question while traveling by train: If the train were traveling at the speed of light, how would a passenger inside see the outside world? Would the clocks outside stop, or would time flow differently for the passenger?

Based on this thought experiment, Einstein developed the Special Theory of Relativity. According to this theory, the speed of light is the ultimate speed limit in the universe, and nothing can move faster than this speed. Time and space are not absolute; they change depending on speed.

Answer: The train passenger would see the outside world as if it were moving very slowly because at high speeds, time dilation occurs—meaning time flows more slowly. Simultaneously, an outside observer would notice that time has slowed down inside the train.

STEP 2: EXPLORE



We will start this section with the Gravity Visualized (The Sheet Experiment). It is not necessary to provide definitive information to the students while conducting this experiment. Instead, their curiosity can be piqued by asking questions related to the experiment.

Materials:

- A large and flexible sheet (represents the fabric of spacetime)
- A large ball (represents a planet or a star)
- A small ball (represents a low-mass object or a planet)

Experimental Procedure:

- Four students hold the sheet to make it taut.
- Place the large ball in the center of the sheet (this represents a massive star or planet). Observe how the sheet curves.
- Roll a small ball from the edge of the sheet. Watch how the small ball traces an orbit around the large ball. This is similar to the motion of planets around stars.

Discussion Questions:

- Why doesn't the small ball follow a straight path?
 - Answer: Because the large ball (star or planet) is warping spacetime. This curvature causes objects to move in an orbit.
- What warps spacetime?
 - Answer: Massive objects (such as stars or planets) warp spacetime.
- Is there an example of this in daily life?
 - Answer: Planets and stars revolve around each other thanks to gravity. The Earth orbiting the Sun is a result of spacetime being warped in this manner.

Explanation: This experiment provides a foundation for understanding Einstein's General Theory of Relativity. According to this theory, massive objects create the effect of gravity by warping spacetime. The revolution of planets around stars is explained this way. Spacetime is not a flat fabric; massive objects warp this fabric, influencing the motion of other objects.

At the end of the experiment, a video can be shown to the students, or the instructor can use the video as a resource while conducting the experiment.
(<https://www.youtube.com/watch?v=OKXVRu6JL54>)

What is the difference between special and general relativity?

Perspectives on Space and Time

- Special Relativity: It argues that space and time are relative and that the speed of light is constant for all observers. Phenomena such as time dilation and length contraction occur solely depending on the speed of motion.
- General Relativity: It states that space and time can be warped and shaped by mass. Massive objects curve spacetime, thereby affecting the motion of other objects around them.

Relationship with Gravity

- Special Relativity: Gravity is not included in this theory. It focuses primarily on observers and objects moving at a constant speed.
- General Relativity: It explains gravity as the curvature of spacetime. Large masses warp spacetime, creating the effect of gravity.

Now, let's look at how we relate gravity and general relativity.

STEP 3: PRODUCE

In this section, we will model gravitational waves in spacetime with the students. Before this modeling process, the following videos are shown to the students:

(https://youtu.be/tQ_telUb3tE)

(https://storage.evrimagaci.org/old/content_media/00697b4259b230543e67cd0d520c2f52.mp4) The following video can be utilized as a resource for conducting the experiment. It is not necessary to show this video to the students, as we will perform the experiment ourselves.

(https://youtu.be/w5_xvRLie4M)

- Pour 5 cups of water into the heat-resistant container.



- Add approximately 2.5 teaspoons of agar-agar powder and stir.
 - Heat the mixture until bubbles begin to form.
 - Then, pour the mixture into the glass container.
 - Wait for a few hours for the mixture to cool and solidify into a gel.
 - Fix the mirror into the solidified gel at one of the corners of the glass container, positioned at a 45-degree angle.
 - Draw a circle with a diameter of 1.5 cm on a piece of paper.
 - Fix the paper onto a box so that it stands upright, and place the box to the right of the glass container.
 - Place the laser light source outside the glass container so that the light reflects off the mirror and is directed into the circle drawn on the paper.
 - Fix one of the marbles into the solidified gel, positioned at the opposite corner from the mirror.
 - Aim the laser light toward the mirror.
- Note: You can secure the button of the laser light source with tape to ensure the light remains on continuously.
- Release the second marble from a height of approximately 20 cm, directly above the marble already embedded in the gel.
 - Observe the changes in the laser light reflecting off the mirror onto the paper when the two marbles collide.

STEP 4: ELABORATE

After performing the experiment, the following video is shown to the students.

(<https://www.youtube.com/watch?v=zLAmF0H-FTM>)

(<https://www.youtube.com/watch?v=qI22gbZmYkQ>)

This section is conveyed verbally to the students. A discussion environment can be established.

So, what is the connection between general relativity and gravity?

Gravity and general relativity are two fundamental physical concepts that explain the structure and motion of the universe, and they are closely interrelated.

- Gravity (Newton's Law of Universal Gravitation): In classical physics, gravity describes the attractive force between two masses. According to Newton's law of gravitation, there is an attractive force between any two masses that is directly proportional to the product of their masses and inversely proportional to the square of the distance between them. In this view, gravity is treated as a force, and space and time are considered two separate, absolute entities.

- General Relativity (Einstein's Theory): Einstein's theory of general relativity approaches gravity more profoundly. According to this theory, gravity is not actually a force but is explained by the curvature of spacetime. Massive objects warp spacetime, affecting the motion of other objects around them. For example, a large mass like the Sun warps spacetime, causing the Earth to revolve around it. According to general relativity, masses tend to move in a straight line in spacetime, but the curvature of spacetime alters their paths.

The Connection: Gravity can be seen as a special case of general relativity. Newton's law of gravitation yields very accurate results in conditions of weak gravity. However, in cases of strong gravity (such as black holes or movements near the speed of light), Newton's law becomes insufficient, and Einstein's theory of general relativity explains these situations more accurately.

Where do we use general relativity in daily life?

1. "Have you ever used navigation? Do you know how it finds the shortest path for you while going somewhere?" GPS satellites orbit the Earth at very high speeds. These satellites contain highly precise clocks, and the time on these clocks must be constantly synchronized with clocks on the ground. However, two primary physical effects influence this synchronization:

- Special Relativity (Time Dilation): Because satellites move at very high speeds, according to relativity, the clocks on the satellites run slower than those on Earth.

- General Relativity (Gravitational Effect): Since satellites are far from Earth, gravity is weaker. According to Einstein's general relativity, time flows faster in places where gravity is weak. Therefore, clocks on satellites run faster than those on Earth due to the effect of gravity.

These two effects counteract each other to some extent; however, if the satellite clocks operated without precise adjustments for these relativistic effects, a deviation of approximately 38 microseconds would occur every day. This deviation could cause the GPS to be off by several kilometers. Consequently, continuous corrections are made based on both the special and general theories of relativity.

- Example: If a plane goes in the wrong direction due to a mistake of a few kilometers, accidents can occur. Similarly, incorrect location information in a military operation could lead to significant losses.

2. "What could relativity possibly have to do with Nuclear Energy Reactors?" Timing and precise measurements are vital in nuclear power plants. Atomic clocks provide precise time measurements adjusted according to the theory of relativity. If these clocks do not function correctly, safety risks could arise in nuclear reactors. In other words, time synchronization is performed by taking the effects of general relativity and gravity into account.

3. "How can we relate the rules of relativity to the measurement of cosmic distances? For example, what should we consider when measuring the distance between two stars?" Astronomers take relativistic effects into account when measuring distances between galaxies, stars, and other cosmic bodies. Time and distance measurements of objects moving at speeds close to the speed of light are corrected according to the theories of relativity. If these calculations are not performed correctly, inaccurate information regarding the positions and speeds of objects in the universe would be obtained.

STEP 5: EVALUATE

The class is divided into 3 groups. Each group is provided with 1 tablet for their research.

- Group 1 Task: Research Special Relativity.
- Group 2 Task: Research General Relativity.
- Group 3 Task: Research Gravity.

Building on the knowledge gained during the lesson, all three groups are expected to conduct research and deliver a presentation. Each group is allotted 10 minutes for research and 5 minutes for their presentation.

The instructor corrects any misconceptions that may have formed during the presentations.

CONCLUSION

This workshop was implemented as the final phase of an educational series covering speed and motion, standard and non-standard units of measurement, mass, time, light, and the speed of light, with the participation of 18 students. In the satisfaction survey conducted at the end of the implementation, the average satisfaction rate was found to be 4.45 out of 5. A Q&A session with a physics professor at the end of the lesson allowed students to reinforce their theoretical knowledge and explore their questions in depth with an expert. Feedback from the students revealed that these physics topics, often considered abstract and complex, were much more easily comprehended when supported by concrete experiments, and the lesson was found to be highly clear and effective.

References:

1. Benibol, Ç., Bakırcı, Ç. M., Wilhelm, [Initial]., & Şenyiğit Özdi, [Initial]. (2016, November 2). *Kütleçekim dalgaları nedir? LIGO neyi, nasıl keşfetti?* [What are gravitational waves? What and how did LIGO discover?]. Evrim Ağacı. <https://evrimagaci.org/s/4665>
2. Esmer, S. S. (2023, May 29). *Kütle çekimsel dalgaların etkisini gözlemleyelim* [Let's observe the effect of gravitational waves]. TÜBİTAK Bilim Genç. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/kutle-cekimsel-dalgalarin-etkisini-gozlemleyelim>

3. Kaur, T., Blair, D., Moschilla, J., Stannard, W., & Zadnik, M. (2017). Teaching Einsteinian physics at schools: From concepts to curriculum. *Physics Education*, 52(6), 065012. <https://doi.org/10.1088/1361-6552/aa83e4>
4. Kersting, M., & Steier, R. (2018). Understanding curved spacetime: The role of comparison in learning abstract concepts. *Science & Education*, 27(1), 59-82. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-9964-6>
5. LIGO Lab Caltech : MIT. (2016, February 11). *LIGO: The first observation of gravitational waves* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/qI22gbZmYkQ>
6. LIGO Lab Caltech : MIT. (2016, February 11). *Most precise ruler ever constructed* [Video]. YouTube. https://youtu.be/tQ_teIUb3tE
7. LIGO Lab Caltech : MIT. (2016, February 11). *Ripples in spacetime pond* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/zLAmF0H-FTM>
8. NASA Night Sky Network. (2016, August 24). *Why doesn't the moon fall to earth? Exploring orbits and gravity* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OKXVRu6JL54>
9. Piled Higher and Deeper (PHD Comics). (2016, February 11). *Gravitational waves explained* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/4GbWfNHtHRg>
10. Rennie, L. J. (2014). Learning science outside of school. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 120-144). Routledge.
11. TÜBİTAK Bilim Genç. (2023, May 29). *Kütle çekimsel dalgaların etkisini gözlemleyelim* [Video]. YouTube. https://youtu.be/w5_xvRLie4M

CZU: 37.014.6

CALITATEA EDUCAȚIEI ÎN SECOLUL XXI ÎNTRE PROVOCĂRI CONTEMPORANE ȘI PRACTICI EDUCAȚIONALE INOVATIVE

Țurcanu Alina,

specialist principal,

Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: linutzatzurcanu@gmail.com

orcid id: 0000-0002-4655-2228

Șargu Lilia,

doctor, conferențiar universitar

Universitatea de Studii Europene din Moldova

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: lilia.sargu@usem.md

orcid id: 0000-0001-7495-0656

Summary: The authors in this research addressed an important topic for the education system, its quality. The main objective of the research was to identify contemporary challenges and innovative educational practices for the 21st century. Certain national and international strategies and policies oriented towards the quality of education were analyzed, through which the dominance of formal indicators and procedural compliance in quality assurance and measurement were identified. At the same time, arguments were made in support of authentic pedagogical quality as an innovative educational practice through the possibility of reconfiguration and adaptation to contemporary processes.

Keywords: quality of education, authentic pedagogical quality, educational strategies and policies.

Introducere

Problematica necesității calității în educație – rămâne insuficient abordată la nivel conceptual și practic, precum și tipologia proiectată și care urmează să o implementăm. Aceasta constituie o afirmație retorică, filosofică sau eventual una matematică. Cert este că calitatea educației în secolul XXI, nu mai poate fi limitată la simpla transmiterea de cunoștințe sau la respectarea formală a unor standarde instituționale. O asemenea abordare riscă să genereze, în era digitalizării, a tehnologiilor accelerate, absolvenți cu capacitate scăzută de adaptare, contribuind astfel la configurarea unui sistem educațional lipsit de relevanță socială.

Paradigma calității este greu de demonstrat din motive reale, rezultatele educației se văd în timp cu apariția unei noi generații, educate pe principiile și valorile promovate. Una dintre principalele afirmații ale secolului XXI ar fi - calitatea educației este esențială pentru formarea competențelor. Se presupune că accesul la educație nu garantează și rezultatul, avem nevoie de procese calitative, dar cum se explică cele mai mari descoperiri din evul mediu când calitatea educației nu era măsurată. Cele mai recunoscute descoperiri nu pot infirma necesitatea calității educației, dar pot concretiza că adevărata calitate nu poate deveni o măsurare metrică.

În prezent, asistăm la un proces de educație în masă, diferit de modelele asociate perioadei marilor descoperiri, de tip excepțională, bazată pe indivizi cu abilități și grupuri restrânse. Educația funcționează ca un sistem public cu vocație universală, ceea ce exclude caracterul aleatoriu al organizării sale și fundamentează necesitatea evaluării și măsurării sistematice a calității educației. Totuși, măsurarea calității prin parametrii metrici poate deveni un proces foarte toxic mai ales pentru distrugerea calității pedagogice autentice sau poate sufoca creativitatea transformând inovarea într-un proces strategic fără substanță. Atunci când analizăm procesul educațional în sistem, avem și abordarea calității la nivel global, prin strategii și politici publice orientate spre atingerea anumitor obiective bazate pe necesitățile societății.

În Tabelul 1 avem analiza strategiilor și politicilor publice orientate pe diverse obiective, în baza strategiilor orientate pe calitatea educației.

Tabelul 1 Analiza obiectivelor din strategiile și politicile orientate pe calitatea educației

Nr.	Strategie sau document	Dimensiunea aplicării	Obiectiv bazat pe calitate	Instrumentul cheie
1	Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4 (SDG 4) ¹	Global	Educație incluzivă și echitabilă de calitate; rezultate ale învățării	Ținte globale, indicatori ONU, monitorizare periodică
2	Agenda Educația 2030 – UNESCO ²	Global	Calitate ca proces + rezultate + echitate	Cadru normativ, politici bazate pe date, guvernanta educațională
3	Education Policy Outlook – OECD ³	Internațional (state membre)	Calitatea predării, competențe relevante, eficiență sistemică	Analize comparative, recomandări de politici, indicatori
4	SABER – Systems Approach for Better Education Results – World Bank ⁴	Global / Național	Calitate măsurabilă și evaluare a performanței sistemului	Instrumente de diagnostic, evaluare pe domenii

¹ [Goals 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all;](#)

² [Global Education Cooperation Mechanism;](#)

³ [Education Policy Outlook;](#)

⁴ [Education, access to inclusive and equitable quality education and lifelong learning opportunities for all by 2030;](#)

5	Strategia „Educația 2030” – Republica Moldova ⁵	Național	Îmbunătățirea calității educației și relevanței curriculare	Reformă curriculară, evaluare instituțională, formarea cadrelor didactice
6	Standardele ESG pentru asigurarea calității în Învățământul Superior – ENQA ⁶	European (UE)	Calitate orientată spre rezultate și responsabilitate instituțională	Evaluare externă, feedback, îmbunătățire continuă
7	Spațiul European al Educației (European Education Area) – European Commission ⁷	UE	Calitate, mobilitate, recunoaștere și echitate	Convergență politici, indicatori UE, reforme structurale

Sursa: adaptat de autori în baza resurselor cu trimiterea în tabel

În urma analizei strategiilor, conform Tabelului 1, observăm că majoritatea din ele tratează calitatea educației ca obiectiv, iar implementarea este dominată de indicatori formali și conformitate procedurală. Astăzi, evaluarea se concentrează preponderent asupra aspectelor care pot fi cuantificate cu ușurință, în detrimentul celor cu adevărat esențiale. Se constată că apariția inteligenței artificiale accentuează calitatea pedagogică autentică pe care o considerăm depășită și intenționăm să o orientăm spre marginalizare și eventuala dispariție a acesteia, prin tehnologizarea proceselor educaționale. Nu se contestă contribuția tehnologiilor digitale care vin să ajute individul, dar se impune de a menține relația intelectuală directă dintre profesor - elev și cunoașterea, la baza căreia stă rigoarea, sensul și autonomia. De menționat că calitatea pedagogică autentică a creat condiții ca marile descoperiri științifice pentru omenire să fie posibile și să rămână esențiale și în educația secolului XXI.

Rezultate și discuții

Maturitatea profesională ne permite să reflectăm asupra unor fenomene rezumate din experiența trăită zilnic, iar folosirea unor interpretări filosofice în cadrul acestei secțiuni are drept scop de a provoca la discuții. Calitatea actului pedagogic se fundamentează pe cinci piloni precum cei prezentați în Figura 1.

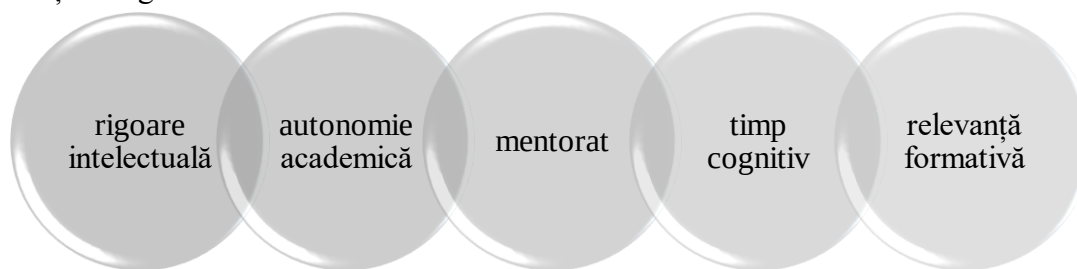


Figura 1. Pilonii calității pedagogice autentice

Pentru susținerea acestui demers aducem argumente pe care le considerăm temeinice în fundamentarea afirmației, care au supraviețuit în timp și astăzi, mai mult ca niciodată sunt actuale.

✓ *Educația minții fără educația caracterului nu este educație deloc* – Aristotel, deci calitatea educației nu derivă din cantitatea informației transmise sau acumulate, dar din capacitatea de a forma gândire riguroasă.

✓ *Iluminarea este ieșirea omului din minoratul de care el însuși este vinovat* – Immanuel Kant, rezultă că fără libertate intelectuală, educația devine un model conformist, care pune sub semnul întrebării inovația reală.

⁵ HOTĂRÂRE Nr. 114 din 07-03-2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025;

⁶ Standards and Guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG);

⁷ European Education Area, Quality education and training for all.

✓ *Nu pot învăța pe nimeni nimic. Pot doar să-l fac să gândească* – Socrate, evidențiază că o educație de calitate se realizează printr-un dialog intelectual și o formare personalizată și nu prin transmitere impersonală de conținuturi.

✓ *Cea mai mare primejdie a timpurilor moderne este lipsa gândirii* – Hannah Arendt, argumentează timpul apariției inovației prin prisma gândirii, erorii și a maturizării conceptului.

✓ *Scopul adevărat al educației nu este omul pregătit pentru o profesie, ci omul dezvoltat pe deplin* – Wilhelm von Humboldt, astfel prin educația de calitate nu obținem un specialist ce răspunde cerințelor actuale ale pieței muncii, dar formăm un specialist care are capacitatea de adaptare pe termen lung în câmpul muncii.

Aceste argumente nu pot fi considerate fundamentale și convingerea că nu poți schimba nimic nu este una descurajatoare. Este necesar de a face schimbarea local, să readucem calitatea pedagogică autentică ca fiind una primordială. Principiile susținute de tradiția filosofică și științifică pot demonstra că calitatea pedagogică autentică poate fi integrată în sistemul public universal al educației contemporane. Evident forma clasică a calității pedagogice autentice va evolua și se va transforma într-o formulă nouă, dar important principiile să rămână neschimbate.

Subiectul este unul sensibil pentru intelectualitatea contemporană, cert rămâne ideea existenței și întreținerii unui mentorat bazat pe dialog construit pe feedback intelectual real, sau de lipsa unor întrebări incomode bazate pe rigoare intelectuală din partea elevului. Astăzi, este dificil de a convinge generația digitalizată, să renunțe de tehnologiile informaționale și să folosească timpul cognitiv pentru reflecție, pentru că trăim într-o lume dinamică și cu presiune imediată pe rezultat. Unicul argument rezonabil în aceste condiții - este ciclul istoric din evoluție, care se poate repeta, iar perioada acestuia poate fi provocată inclusiv și de factori nesemnificativi, drept exemplu aducem perioada pandemică, care a declanșat perturbări sociale și economice grave în întreaga lume. Schimbarea bruscă la capitolul calității educației întâmpină rezistență, dar ar fi cazul să fim pregătiți pentru anumiți factori de risc.

În concluzie, considerăm că practica educațională inovativă în asigurarea calității educaționale trebuie să fie bazată pe mecanisme, datorită căror calitatea pedagogică autentică poate fi operaționalizată în educația contemporană, iar inovația pedagogică nu va substitui tradiția academică, dar o va reconfigura prin posibilitatea de a pune în masă cei cinci piloni ai calității pedagogice autentice.

Bibliografie:

1. [Goals 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all;](#)
2. [Global Education Cooperation Mechanism;](#)
3. [Education Policy Outlook;](#)
4. [Education, access to inclusive and equitable quality education and lifelong learning opportunities for all by 2030;](#)
5. [HOTĂRÂRE Nr. 114 din 07-03-2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025;](#)
6. [Standards and Guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area \(ESG\);](#)
7. [European Education Area, Quality education and training for all.](#)

CZU: 316.624-053.6

IMPACTUL FACTORILOR SOCIALI ÎN DECLANȘAREA DEVIANȚEI JUVENILE

Zubenschi Ecaterina,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău,
mun Chișinău, Republica Moldova
e-mail: ecaterinazubenschi@gmail.com
orcid id: 0000-0002-1822-7460

Abstract. The article highlights the influence of the triggering factors of social inequalities on the family and the child, with a decisive impact in generating juvenile deviant behaviors. The article highlights the need to prevent minor deviance, as a primary form of juvenile delinquency, which can evolve into various forms of crime. At the same time, the issue of cooperation between various community partners involved in the education of minors (family, school, community) in eliminating this negative social phenomenon is raised.

Key-words: social factors, inequity, family, juvenile deviance, deviant behaviors, etc.

Orice societate prin procesul de socializare transmite membrilor săi modelul său normativ și cultural, “rolurile sociale” pe care trebuie să le îndeplinească. La baza comportamentului social stau modelele acceptate și respectate de către societate, ce ogindesc valorile morale și obiceiurile, oglindite în legi scrise și nescrise în modelarea comportamentului normal social. Conduita normală este reprezentată de comportamente socialmente acceptate, compatibile cu modelele culturale ale societății din care face parte minorul. Termenul “devianță” a fost utilizat pentru prima dată în anul 1938 de către sociologii americani T. Sellin, semnificând „ansamblul comportamentelor îndreptate împotriva normelor de conduită sau a ordinii instituționale”. R. Merton, considera devianța drept „o reacție normală a oamenilor normali în condiții anormale” [10, p. 9].

Devianța, desemnează nonconformismul indivizilor, abaterea sau îndepărtarea acestora față de normele și valorile, scrise sau nescrise, recunoscute și acceptate în cadrul unei societăți [9, p.27].

Devianța reprezintă abaterile comportamentale de la așteptările instituționalizate, împărtășite sau recunoscute ca legitime în cadrul unui sistem social. Manifestările devianței pot avea un caracter evolutiv spațial temporar, relativ cultural [3, p.70].

Sinonimele aplicate unui comportament deviant, specific unor minori

- Abatere comportamentală; - Comportament social nedorit; - Comportament neconformat normei sociale.	- Comportament inadaptat; - Comportament dezadaptat; - Comportament aberant;	- Comportament adictiv; - Tulburare de comportament etc.

Julian Fichter, profesor la Institutul de Știință și Tehnologie din Austria, în cartea sa “Gândește ca un spion”, face o distincție între devianța pozitivă, prin care individul se abate de la stereotipurile conformității și adoptă creativ norme și valori superioare și devianța negativă, care se caracterizează prin încălcarea și refuzarea indicațiilor normelor medii [5, p. 31].

Tabelul 1. Devianță caracteristică minorilor

Devianța pozitivă	Devianța negativă
Ascultare și asiduitate exagerată în învățare, studii, în realizarea responsabilităților, invenții etc.	Neascultare, încăpățănare, impulsivitate, agresivitate verbală, suspiciune, dușmănie, minciună, isterie, emotivitate instabilă, furie, lene, întârzieri, absenteism, dependență de internet, exchivare de responsabilități, comportamente provocatoare și aberante, hoinăreală, consum exagerat de hrană, tabacism, etc.

Din punct de vedere al finalităților, devianța poate fi pozitivă (cercetări, invenții, inovații), și negativă (orientată împotriva normelor și valorilor), conducând la alterarea și distrugerea societății. În unele societăți contemporane, diferite comportamente umane ale devianței negative, pot fi considerate „normale”, (fumat, consum exagerat de alcool, drog, agresivități verbale, întârzieri, minciuni, acte necinstite, comportamente aberante, viteză exagerată a automobilului, ținută dezgolită în societate, râs, scuipat, comunicare gălăgioasă, etc. Fiind manifestate sau practicate de segmente largi ale populației, aceste comportamente negative care fac parte din devianța negativă „normală” sunt considerate ca fiind o practică firească în societatea sau grupul din care acestea fac parte. Oricând comportamente specifice devianței negative ”normale”, pot ajunge să facă parte din sfera devianței patologice, specifice delincvenței [9].

Edwin Lambert (1951) susține că devianța primară, este caracteristică oricărei persoane care trece temporar, din când în când peste reguli, comportamentul persoanei rămânând acceptat din punct de vedere social. Devianța secundară, față de devianța primară, apare la persoanele care acceptă devianța ca rol, acceptând consecințele asupra identității sale sociale și asupra conceptului de sine. În situațiile în care devianța primară capătă caracter repetitiv și se impune prin această repetitivitate este pasibil de etichetat în mod public ca deviant, el angajându-se în devianță secundară. Subiectul, modelând conduita sa, acceptă treptat devianța ca rol, comportând consecințe asupra conceptului de sine și a identității sale sociale. Relativitatea normelor, antrenează prin relativitatea criteriilor, distincția dintre drept și nedrept: - un act va fi condamnat dacă are loc într-o anumită situație și nu va fi condamnat în alte împrejurări; - un act va fi sau nu deviant în funcție de statutul sau rolul social al infractorului; - devianța va depinde de contextul normativ în care apare [6,7].

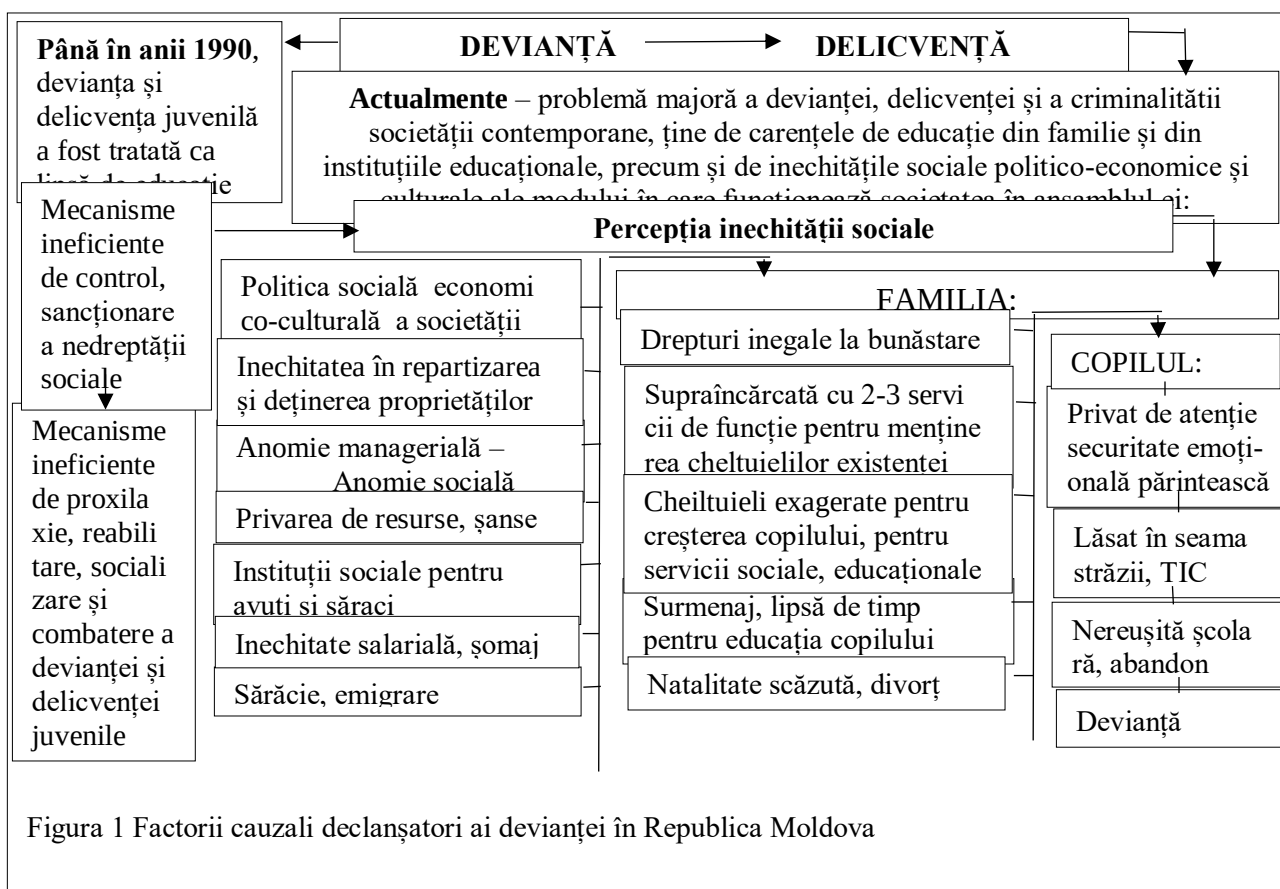


Figura 1 Factorii cauzali declanșatori ai devianței în Republica Moldova

comportamente deviante. Devianța este dependentă de fiecare societate, existînd pretutindeni [1, p. 27].

În Republica Moldova, explozia amplexării și intensității devianței și delincvenței juvenile a avut loc, după anul 1990, datorită schimbărilor calitative noi, de trecere de la societatea socialistă la cea capitalistă, cu achiziționarea inechitabilă a bunurilor sociale comunitare, insecuritate, lipsa

locurilor de muncă, creșterea șomajului, sărăciei, dezinstituționalizării orfanilor și a copiilor cu CES din instituțiile educative de stat (față de perioada anterioară), cu mecanisme ineficiente de control și sancționare a nedreptății sociale, fapt ce s-a concretizat în creșterea gravității infracțiunilor comise, în special a celor comise cu violență și agresivitate, precum și în tendința minorilor lipsiți de protecția de stat, de a se asocia în grupuri organizate, în vederea săvârșirii de infracțiuni, pentru satisfacerea cerințelor vitale. Din figura nr.1, se observă, că factorii provocatori ai devianței, îi constituie inegalitățile sociale, care influențează determinativ bunăstarea familiei și a copilului. Supraangajarea familiei în mai multe funcții de servicii, pentru a face față cheltuielilor exagerate înaintate de societate, au condus la lipsa de timp în comunicarea cu discipolii săi. Copilul, lipsit de atenție, comunicare, afectivitate părintească, simțindu-se singuratic și înstrăinat, lăsat "de capul" lui, a fost nevoit să-și rezolve de unul singur, dificultățile apărute în procesul de integrare în colectivul școlar, grup și societate, precum și diversele probleme de insecuritate emoțională și socială. Acest fapt, l-a nevoit să-și caute relații de comunicare, acceptare și înțelegere în afara familiei lui. Influențele negative de ordin social intervenite în procesul de socializare, reprezintă un factor deviant în creșterea normală a minorului, manifestat de minori prin stări de negație, indiferență, neconformanță, dezamăgiri, frustrări, izolări, anxietăți, furii, etc. În procesului de formare a personalității, copilul mai este influențat și de un ansamblu de factori și condiții endogene (interne) și exogene (externe) cu impact determinativ. Aceste condiții interne se combină (prin diferențiere și integrare) la nivelul fiecărei persoane, determinând anumite caracteristici și trăsături psihice, relativ stabile, care permit anticiparea unei anumite evoluții a individului. În tabelul 2 am prezentat factorii sociali în declanșarea devianței juvenile, pe care i-am sistematizat convențional în două categorii de factori: exogeni și endogeni.

Tabelul 2. Factorii determinativi în formarea comportamentelor deviante.

	Condiții:	Consecințe cu impact social
A. Factori exogeni ambientali (externi)	Politici socio-economice de insecuritate și de menținere a inegalităților sociale; - Nivel de trai, bunăstare economică scăzută; șomaj, sărăcie; - Servicii de sănătate și de educație pentru avuți și săraci; - Religii, culte, secte diversificate; - Politici antinataliste, antifamiliale, prosexuale; - Poluarea ecologică: solului, apelor, aerului, climei etc;	- Contaminarea mediului cu substanțe nocive; - Afectarea sănătății umane: boli psihice, boli ereditare etc: - Neînțelegeri, divorțuri, conflicte dintre generații, etnii, religii, culte, migrațiune; - Corupție, - Genocid; Anomie, criminalitate, trafic, prostituție, proxetinism, conflicte armate etc.
	Ereditari: - Patologii cromozomiale: - Femei cu 47 XXX; - Bărbați cu XXYY; - Bărbați 47, XXY; - Bărbați XYY; - Bărbați YY etc. - Schizofrenii; - Psihogenii; - Tulburări psihice; etc. II. Caracteriali; III. Temperamentali	- Tulburări psihice, senziomotorii; - Tulburări psihice emoționale (afective) și de comportament; - ADHD; - Autism; - Egocentrism; - Imaturitate afectivă etc.
B. Factori endogeni (interni) și de personalitate	Familiali: Greșalele părinților în educația copilului: Comunicare insuficientă sau greșită; - Cicăleală; - Hipertutelar; Lipsa cerințelor unice dintre părinți față de creșterea și educația copilului; - Lipsa de securitate emoțională a copilului; - Lipsa de control adecvat; Inactivitatea copilului în familie – Lipsa de responsabilități; - Indiferența părinților față de interesele, ocupațiile, dificultățile și de succesele școlare, grupul de prieteni ai copilului etc.	- Neascultare; - Încăpățănare; - Impulsivitate; - Agresivitate verbală; - Minciună; - Isterie; - Emotivitate instabilă; - Furie; - Lene; - Dependență de internet etc.

	Educaționali: - calitate joasă a sistemului de învățământ: - lipsa mecanismelor eficiente de evaluare și monitorizare, curriculum neactualizat; - pregătire insuficientă a cadrelor didactice și resurse limitate. Management instituțional inadecvat; - lipsa de cunoaștere a elevului, stării psihice, emoționale, familiale; - educația insuficientă a valorilor cetățenești; - inechitate în evaluare, aprecierea cunoștințelor; - corupție etc.	- Favoritism educațional; - Tulburări de învățare; - Absenteism, eșec școlar, abandon școlar; - Hoinăreală; - Suspiciune, - Tabacism; - Dușmănie, exchivare de responsabilități; - Comportamente provocatoare și aberante; - Alcoolism; - Toxicomanie; - Violență; - Prostitue; - Microgrupuri de socializare și autoafirmare (grupuri de prieteni); - Fenomenul bandelor; - Criminalitate;etc.

Este știut faptul că sărăcia și inegalitățile economice sunt factori importanți care contribuie la devianță. Din cele menționate în tabelul 2, se observă, că factorii exogeni influențează factorii endogeni. Este știut faptul, că ființa umană este considerată un sistem bio-psiho-sociocultural, ce se constituie progresiv în condițiile existenței și activității individuale în societate. Ca urmare, comportamentul uman reprezintă un ansamblu coerent de reacții determinate de factori biologici, psiho-individuali, politici și socio-culturali [2, p. 10].

Sănătatea mintală a populației și copilului depind în mare măsură de bunăstarea politicilor socio-economice și culturale, de nivelul de echitate promovat în societate în ansamblul tuturor sferelor sociale. Acestea influențează bunăstarea familiei și a copilului. Lipsa de insecuritate și de menținere a inegalităților sociale duce la devianță, care nefiind preîntâmpinată și combatută la timp, prin norme sociale raționale, dezvoltă diferite forme de criminalitate. Cu cât valorile morale cetățenești sunt mai înalt respectate, securitatea economică echitabilă tuturor păturilor sociale, cu atât sănătatea mintală a generației tânăre este mai sănătoasă, starea economică mai dezvoltată, statul și societatea mai puternică, mai dezvoltată, mai independentă. Anomia comportamentală este caracteristică societăților corupte, unde persistă inechitatea și sărăcia socială.

Sociologul Emil Durkheim definește anomia, ca stare de "fără lege" sau "anomie" (din grecescul a- fără, nomos lege), unde aspirațiile individuale nu mai sunt limitate de normele colective. Anomia își face apariția atunci când se manifestă o diferență între obiectivele culturale acceptate și mijloacele legitime aflate la îndemână pentru a le putea atinge. Această diferență poate conduce cu ușurință la tipuri de comportament deviant, criminalitate, sinucidere. În lucrarea "Diviziunea muncii" E. Durkheim ajunge la concluzia, că anomia, ca stare patologică a societăților moderne, este generată de unele aspecte, dintre care, ar fi: - absența reglării raționale a acțiunii sociale datorită lipsei de coordonare a funcțiilor sistemului social; - normele existente n-au caracter rațional, realităților sociale existente, continuând să funcționeze în mod parazitar, intrând în contradicție cu valorile morale, cu noile norme și cu noile tendințe ale vieții sociale.; - Discriminarea manifestată prin excludere socială sau lipsa disponibilității accesului la resurse și servicii poate, să contribuie la formarea și manifestarea comportamentelor deviante. Durkheim argumentează că, atunci când societatea nu mai poate exercita control asupra dorințelor și ambițiilor indivizilor, aceștia cad pradă unui sentiment de nefericire continuă, care poate duce la acte de sinucidere. Durkheim a argumentat că societatea are nevoie de o structură morală puternică pentru a asigura solidaritatea și pentru a preveni anomia [4, p. 291-323].

În tabelul 3 ne-am propus să prezentăm cercetările realizate pe un lot de 379 elevi preadolescenți din clasele IV-VII, manifestările comportamentelor deviante sesizate.

Tabelul 3. Tipuri de comportamente deviante.

Clasa	Total	Tipuri de tulburări emoționale și de comportament. fete (f), băieți (b):									
		Provocator		Impulsiv		agresiv		distructiv		Pe clase:	
IV ^a , IV ^b , IV ^c	102	3	3 b	17	9f/8 b	7	2f/5 b	-	-	27	26,4%
V ^a , V ^b , V ^c	105	2	1f/1 b	16	5f/11 b	6	2f/4 b	2	2 b	26	24,7%
VI ^a , VI ^b , VI ^c	98	4	4 b	15	6f/9 b	6	6 b	2	2 b	27	27,5%
VII ^a , VII ^b	74	3	3 b	7	2f/5 b	5	5 b	1	1 b	16	21,6%
Total:	379	12		55		24		5		96	
%	100	3,16		14,5		6,3		1,3		25,3	100,2%
Total băieți			11		33		20		5		
Băieți %			2,9%		8,7%		5,27%		1,3 %		
Total fete			1		22		4				
Fete %			0,26%		5,8%		1,0%				

Din rezultatele prezentate în tabelul 3, se observă, că din cei 379 (100%) de elevi, 96 (25,3%) de preadolescenți prezintă comportamente diviante, manifestate prin conduite provocatoare (3,16%), agresive (6,3%): - brutalitate, agresiune verbală, violență. Cele mai multe manifestări de comportament sunt cele impulsive (14,5%), caracterizate prin: încăpăținare, neascultare, nesupunere, instabilitate emoțională, 1,3% le prezintă manifestările distructive: distrugerea bunurilor clasei. Manifestările acestor conduite sunt caracteristice mai mult băieților.

Tabelul 3 Studiile, ocupația și bunăstarea familiei copilului cu manifestări deviante

96 elevi, conduite deviante	Elevi cu părinți: Tata (T) + Mama (M)/ Numai cu (M)/ (T):			+ Lucrează:			Părinți cu studii D (doctorale), S (superioare) MS (medii speciale), L (liceale), G (gimnaziale)					Bunăstarea economică a familiei	
Părinți:	T+M	M	T	T+M	T	M	D	S	MS	L	G	Bună	Precară
Nr (Nr)	63:	26:	7:	61	9	26	21	45	42	34	27	68	28
%	65,6	27,1	7,3	63,5	9,4	27,1	12,4	26,6	24,9	20,1	16	71,0	29,0
TOTAL :	96 familii - 100%			96 - 100%			169 părinți – 100%					96 - 100%	
Nr de copii în cele 96 de familii:				17 familii în divorț = 17,7%					16 familii cu părinți vitregi = 16,7%				
1 copil	37	22	7										
2 copii	17	4											
3 copii+	9												

Din rezultatele expuse în tabelul 3 de mai sus, observăm, că din cei 96 de elevi cu manifestări comportamentale, bunăstarea economică este bună la 68 (71,0%), precară la 28 (29%). 63 (65,6%) se educă în familii complete, 33 (34,4%) de elevi sunt din familii incomplete, dintre care: 26 (27%) au numai mamă, 9 (9,3%) numai tată. 66 (68,7%) de elevi sunt unicii copii în familie, 21 (21,9%) de elevi au un frate sau soră, iar 9 (9,4%) elevi au doi sau mai mult de doi frați sau surori. Toți părinții celor 96 de elevi sunt angajați în câmpul muncii. Devianța comportamentală este caracteristică pentru

toate tipurile de familii pe care le-am cercetat, indiferent de bunăstare economică sau de studiile părinților. În acest caz pot interveni alți factori, cum ar fi greșalele părinților în educația copiilor, stilul de educație sau lipsa de atenție etc.

Pentru a cunoaște factorii cauzali cu impact asupra devianței, am realizat un chestionar pentru cei 96 de elevi cu manifestări comportamentale deviante, rezultatele cărora le-am înserat în tabelul 4 de mai jos.

Tabelul 4. Rezultatele chestionarului aplicat elevilor cu manifestări deviante

Întrebări	Variante de răspuns:				
	a.	b.	c.	d.	e.
1. La școală vin cu?	Singur	Tata	Mama	Bunica	Dădaca
	85 (88,5%)	9 (9,4%)	2 (2,1%)		
2. De la școală mă ia:	Nimeni	Tata	Mama	Bunica	Dădaca
	90 (93,7%)	6 (6,3%)			
3. Prietenii mei sunt:	Din școală	Cei virtuali	Din ogradă	Altceineva	Nu-i am
	44 (45,8%)	19 (19,8%)	23 (24%)	3 (3,1%)	7 (7,3%)
4. Lecțiile pregătesc cu:	Părinții	Prietenii	Învățătorii	Frate/sora	Singur
	18 (18,8%)	3 (3,1%)	26 (27,1%)	8 (8,3%)	41 (42,7%)
5. În timpul liber:	Citesc	Ascult muzică	Frecventez cercuri	Joc online	Mă odihnesc
	12 (12,5%)	11 (11,5%)	18 (18,8%)	33 (34,3%)	22 (22,9%)
6. În clasă răspund de...	Ordine	Disciplină	Ajut colegii	De plante	N-am sarcini
	2 (2,1%)	4 (4,1%)	2 (2,1%)	2 (2,1%)	86 (89,6%)
Acasă zilnic răspund de:	Curățenie	Pregătirea lecțiilor	Ajut părinții	N-am sarcini	Nu știu
	4 (4,1%)	26 (27,1%)	37 (38,5%)	17 (17,7%)	12 (12,5%)
8. Eroul meu preferat este:	Batman	Păcală și Tîndală	Light Yagami (Kira)	Omul Păiängen	Nu știu
	6 (6,3%)	9 (9,4%)	27 (28,1%)	16 (16,6%)	38 (39,6%)
9. În viață visez să..?	Învăț	Lucrez în IT	Plec peste hotare	Să stau acasă	Nu știu
	20 (20,8%)	12 (12,5%)	32 (33,3%)	25 (26,0%)	7 (7,3%)

Din datele prezentate în tabelul 4, se observă, că majoritatea elevilor (93,7%) se duc și se întorc singuri la școală. 41 (42,7%) de elevi pregătesc independent lecțiile, 26 (27,1%), împreună cu învățătorii, 18 (18,8%) cu părinții. Stârnește îngrijorare faptul, că din cei 96 de elevi, 19 (19,8%) au prieteni virtuali, iar 7 (7,3%) au răspuns că n-au nici un prieten, iar 3 (3,1%) s-au eschivat să răspundă, care le sunt prietenii. 33 (34,3%), în timpul liber joacă online, iar 22 (22,9%) n-au ocupații în timpul liber, 86 (89,6%) de elevi nu îndeplinesc nici o sarcină în clasă sau școală, 29 (30,3%) nici acasă n-au responsabilități! Alături de eroii Batman 6 (6,3%) și Omul Păiängen 16 (16,6%), elevii au ales și eroii pozitivi Harry Potter și Peter Parker. Îngrijător este faptul că la 27 (28,1%) eroul principal este ucigașul Light Yagami (Kira). Pentru 9 (9,4%) eroul principal este trândavul și înșelătorul Păcală și Tîndală, iar 38 (39,6%) de elevi nu sunt orientați spre un oarecare erou. 32 (33,3%) de elevi visează să plece peste hotarele țării, 25 (26,0%), să stea acasă fără ocupație, iar 7 (7,3%) sunt indeciși ce-și doresc în viață.

Autorul Augustin Ungureanu consideră că dacă s-ar face o legătură cu cauzalitatea delicvențelor, atunci devianța, ca un catalizator al delicvenței minorilor, ar reprezenta cauza din care un minor se simte inegal în raport cu alții, și comite anumite acte delicvente (de exemplu: minorii fără ocupație, ai străzii, cei dependenți, afectați de substanțe nocive, etc. [11].

În concluzie din cele menționate anterior, factorii cu impact asupra declanșării devianței se prezintă: - lipsa de ocupații și responsabilități acasă și la școală; - pierderea timpului cu jocuri, prieteni necunoscuți; - lenea (statul acasă fără ocupație), eschivarea de a face ceva; - orientarea și identificarea sinelui cu eroi negativi, realizarea dorințelor (viselor) prin înșelăciuni, fără efort de a munci.

Tot odată menționăm, că aceste comportamente deviante prezintate ca conduite deviante primare, pot fi corectate. Însă nefiind depistate și corectate la timp, acestea pot trece în comportamente deviante secundare, devenind în viitor acte delicvente.

Bibliografie:

1. COHEN Albert K. Delinquent Boys: The Culture of the Gang. 198 pages. New York, NY 10020, The Free Press of Glencoe, 1955. Free Press Address 1230 Avenue of the Americas, United States. NCJ Number 148589
2. COMUNICARE ȘI COMPORTAMENT ÎN MEDICINĂ (CU ELEMENTE DE BIOETICĂ) Suport de curs. Coordonator: Vitalie Ojovanu. Centrul Editorial-Poligrafic Medicina, Chișinău: CEP Medicina, 2016. – 220 p. ISBN 978-9975-82-025-7.
3. CRISTIAN Ionescu. Elemente socio-juridice de control social pe terenul devianței speciale: perspectivă socio-juridică și psihologică asupra lumii interlope și organizate. Editura P.B.S., 2019 _ 192 p. ISBN 978-606-94695-1-4
4. DURKHEIM Emile. The Division of Labour in Society. Ed. The M-Macmillan Press LTD - Houndmills, Basingstoke, Hampshire R021 2XS and London, 1984, 412p. ISBN 0-333-33980-0; ISBN 0-333-33981-9 - Reprinted 1988, 1989, 1993, 1994
5. FISHER Julian Gândește ca un spion. Tehnici secrete din lumea spionajului pentru a influența și a convinge pe oricine, - 384 p. Titlul original: Think Like A Spy. - Traducerea: Monica Grecu. Ed. Bookzone, București, 2025. - ISBN: 9786303054827
6. LEMERT Edwin M. Social Patology, New-York, McGraw-Hill, 1951
7. LEMERT Edwin McCarthy, LEMERT Charles C., WINTER Michael Frederick. Crimă și devianță: Eseuri și inovații ale lui Edwin M. Lemert. New-York, 2000. p. 275. ISBN 978-0847698172.
8. NEAGU Gh Delincvența juvenilă. Suport de curs. Universitatea de stat „Alec Russo”, Bălți, 2021, 260p., - CZU 343.224.1(075.8)
9. NIȚĂ Nelu, GRĂDINARU Mihaela. Educația - misiune, valori și principii de viață, cu rol important în prevenirea devianței și delincvenței juvenile. Acta Universitatis George Bacovia. Juridica – Vol: 5. Bacău, România, Issue 1/2016 - ISSN-L=2285-0171 - <http://juridica.ugb.ro/>
10. RĂDULESCU S. M. Anomie, devianță și patologie socială, București: Editura Hyperion, 1991. 120 p. ISBN: 973-95330-6-X
11. UNGUREANU Augustin. Dispoziții penale din legi speciale române (volumul 4). Editura: Lumina Lex, București, 1996, 814 p. ISBN: 973-9186-50-5

УДК 378

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-РЕКЛАМИСТОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА РЕКЛАМНЫХ ОБРАЩЕНИЙ

Амурская Оксана

кандидат исторических наук, доцент
РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РФ
e-mail: oksigamurskaya@gmail.com
orcid id: 0009-0002-1379-3161

Abstract. The article proposes a systematic methodology for cultivating critical visual literacy among advertising students through the analytical deconstruction of promotional imagery in a digital media landscape saturated with manipulative visual strategies. Drawing on multimodal analysis and counter-advertising principles, it delineates a four-stage pedagogical framework—from comparative examination of ads and artworks to the creation of ethically subversive counter-narratives—tailored for resource-constrained regional universities, thereby bridging theoretical semiotics with practical creativity. This approach addresses gaps in professional training by fostering reflexive skills essential for producing effective, socially responsible advertising amid rising digital market demands.

Keywords: critical visual literacy, advertising semiotics, counter-advertising, multimodal analysis, ethical advertising.

В условиях современного медиапространства, насыщенного визуальной информацией, способность к критическому анализу рекламных изображений становится важнейшим навыком для специалистов в сфере рекламы. Рекламные сообщения всё чаще используют сложные визуальные стратегии, включающие скрытые смыслы, монтажные приёмы, цветовые и композиционные решения, направленные на формирование определённых эмоциональных и когнитивных реакций у аудитории. Однако у студентов-рекламистов зачастую отсутствуют систематические знания и навыки для деконструкции этих визуальных кодов, что ограничивает их профессиональные возможности в создании эффективных и этичных рекламных сообщений.

Развитие критической визуальной грамотности у будущих рекламистов приобретает особую актуальность в связи с необходимостью не только создавать, но и анализировать рекламные изображения с точки зрения их воздействия на потребителя. Визуальная грамотность предполагает понимание того, как визуальные элементы (цвет, композиция, монтаж и др.) участвуют в формировании смыслов и влияют на восприятие. Это особенно важно в условиях манипулятивного использования визуальных технологий в рекламе, когда изображения могут скрывать или искажать информацию, формируя ложные ожидания или стереотипы.

Методика развития критической визуальной грамотности, основанная на анализе рекламных изображений, позволяет студентам не только осознать механизмы визуального воздействия, но и развить навыки критического мышления, необходимые для профессиональной деятельности. Такой подход способствует формированию у будущих специалистов способности выявлять скрытые смыслы, оценивать этичность визуальных решений и создавать рекламные сообщения, которые отвечают как коммерческим, так и социальным задачам.

Таким образом, разработка и внедрение методики развития критической визуальной грамотности у студентов-рекламистов представляется актуальной задачей, отвечающей вызовам современного медиапространства и потребностям профессионального образования в

сфере рекламы. Данное исследование вносит вклад в теорию и практику визуальной коммуникации, предлагая инструменты для анализа и создания эффективных и этичных рекламных изображений.

Актуальность развития критической визуальной грамотности у студентов-рекламистов обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных анализировать сложные визуальные стратегии в рекламе и создавать этичные и эффективные сообщения. Однако, несмотря на очевидную значимость этой проблемы, она остается недостаточно изученной в контексте профессионального образования. Научное сообщество активно обсуждает вопросы, связанные с визуальной грамотностью, медиаграмотностью и культурными особенностями восприятия визуальных сообщений, что позволяет выделить ключевые направления исследований в данной области.

Так, в работах А. С. Горина [4, С. 24] подчеркивается, что визуальная грамотность является неотъемлемым элементом современного педагогического процесса, способствующим развитию критического мышления и аналитических навыков. Автор подчеркивает необходимость внедрения методик, направленных на анализ визуальных медиа, в учебные программы. А. А. Рубец и Ж. В. Федорова [9, С. 151-152] акцентируют внимание на роли новых медиа в формировании визуальной грамотности, отмечая необходимость адаптации образовательных методик к современным технологиям. Авторы отмечают, что новые медиа требуют более глубокого анализа визуальных кодов и их воздействия. Кроме того, Н. Ф. Сагдиев [10, С. 219] предлагает методики для критического анализа визуального ряда в цифровой среде, что особенно актуально для студентов-рекламистов. В коллективной монографии «Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях» авторы подчеркивают необходимость интеграции современных технологий и методик в образовательный процесс для подготовки специалистов, способных адаптироваться к динамично изменяющимся условиям рынка. Особое внимание уделяется развитию критического мышления и визуальной грамотности как ключевых компетенций в профессиональной деятельности [1]. О.И. Амурская исследует влияние культурных особенностей на восприятие рекламных сообщений, подчеркивая важность учета локального контекста при создании визуальных материалов. Автор отмечает, что игнорирование культурных нюансов может привести к снижению эффективности рекламы и возникновению межкультурных конфликтов [2, С. 1419]. Д.В. Боярченков и Л.П. Костикова [3, С. 287] подчеркивают значение кросс-культурного методологического подхода, который предполагает концептуализацию таких категорий, как «национальный характер», «культурный код» и «национальный культурный код», которые важны для развития визуальной грамотности.

Анализируя условия повышения качества образования, В.Ю. Грушевская [5, С. 42] рассматривает использование нейросетей для визуализации идей как инструмент развития креативности и визуальной грамотности. Автор подчеркивает, что подобные технологии позволяют студентам глубже понимать механизмы создания визуальных образов и их воздействия на аудиторию.

Большое внимание уделяется важности кросс-культурного анализа для подготовки специалистов в сфере коммуникаций. Т.А. Печенова и Н.В. Шашкова [8, с. 75-76] подчеркивают, что понимание культурных различий позволяет создавать более эффективные и этичные рекламные сообщения. О.В. Сачкова и А.В. Касутская [11, С. 4] предлагают использовать кино- и видеоконтент для формирования медиаграмотности у молодежи, подчеркивая его роль в развитии критического мышления. Авторы отмечают, что анализ визуальных элементов помогает понять механизмы воздействия медиа.

Вопросы культурных различий и их влияния на коммуникацию рассматривают такие ученые, как Е.Т. Холл и Г. Хофстеде. Так, Е.Т. Холл [12] справедливо подчеркивает важность понимания контекста для эффективного взаимодействия. Автор отмечает, что визуальные коды играют ключевую роль в передаче культурных смыслов. В свою очередь, Г. Хофстеде

[13] анализирует гендерные аспекты культур, подчеркивая их влияние на восприятие визуальных образов и отмечает, что учет этих аспектов важен для создания рекламных сообщений, которые будут эффективны в разных культурных контекстах. В другой научной статье вместе со своими коллегами авторы исследуют влияние культурных различий на организационное поведение, подчеркивая важность понимания культурных кодов для эффективной коммуникации. Они отмечают, что визуальные элементы являются важным инструментом передачи культурных ценностей [14]. М. Ианиогло [15] подчеркивает важность развития межкультурной компетенции у будущих педагогов, включая навыки анализа визуальных сообщений. Автор отмечает, что понимание культурных нюансов помогает избежать ошибок в коммуникации. Ли [19, С. 248] исследует роль визуального и вербального языка в художественном образовании, подчеркивая их взаимосвязь и влияние на восприятие. Автор отмечает, что анализ визуальных элементов помогает студентам глубже понимать культурные и художественные коды.

В условиях цифровизации рекламы, где визуальные образы формируют до 90% потребительских решений, студенты-рекламисты нуждаются в критической визуальной грамотности для деконструкции манипуляций и этичного создания контента. В РФ это особенно актуально с ростом рынка digital-рекламы на 25% ежегодно (2024–2025 гг.), требуя компетенций по разоблачению стереотипов в визуалах. Несмотря на насыщенность учебных программ практическими навыками дизайна, отсутствует системная методика развития критической визуальной грамотности, ориентированная на анализ рекламных изображений, что приводит к некритичному восприятию визуальных нарративов и этическим нарушениям в студенческих проектах. Традиционные подходы фокусируются на технике создания, игнорируя деконструкцию знаков, композиции и идеологии (цвет, взгляд, позы), что снижает способность студентов к рефлексии и инновациям. Необходима интеграция теории визуальной семиотики с практическим разбором для перехода от потребления к критическому производству визуального контента.

Теоретической основой методики выступают концепции мультимодального анализа [18], предполагающего изучение рекламы как системы вербальных, визуальных и аудиальных знаков, а также теория контррекламы как формы медиакритики [13], которая позволяет переосмыслить коммерческие сообщения через призму социальной ответственности. Например, сравнение рекламы парфюма, акцентирующей внимание на статусности, с картиной Рене Магритта «Вероломство образов» помогает выявить манипулятивные стратегии, используемые в рекламе. В таком сравнении можно наглядно увидеть, как реклама создает иллюзии, хотя на самом деле продает массовый продукт.

Методика включает четыре ключевых этапа. На первом этапе студенты выполняют сравнительный анализ рекламного ролика и художественного произведения на схожую тему, например, образ женщины в рекламе косметики и в работах известных художников и фотографов. Критериями анализа выступают цветовая палитра, ракурсы, символизм и целевая аудитория. Второй этап предполагает деконструкцию рекламного сообщения, выявление скрытых нарративов, таких как миф о «вечной молодости» в косметической рекламе, с использованием семиотики Ролана Барта, Чарльза Пирса, Умберто Эко, Фердинанда де Соссюра и др..

Третий этап направлен на практическое применение полученных знаний: студенты разрабатывают контррекламу, которая разоблачает манипулятивные приемы исходного сообщения. Например, реклама «идеального тела» может быть трансформирована в антирекламу с добавлением статистики расстройств пищевого поведения, при сохранении исходных визуальных кодов, но с инверсией смысла.

Четвертый этап включает обратную связь через оценку эффективности в малых группах. Критериями оценки выступают соответствие исходным визуальным кодам, этическая обоснованность и креативность переосмысления.

Адаптация методики для провинциального вуза предполагает учет ресурсных ограничений. В частности, можно использовать открытые базы рекламных роликов, такие как AdsoftheWorld, и доступные цифровые инструменты, такие как Canva или Figma, для минимизации затрат. Для повышения мотивации студентов целесообразно включать в программу кейсы локальных рекламных кампаний, например, анализ баннеров региональных торговых сетей. Методика может быть интегрирована в курс «Теория и практика рекламы» с защитой проектов на научно-практических конференциях, а также раскрыта при выполнении курсовых проектов.

Ожидаемыми результатами внедрения методики являются развитие навыков критического «чтения» медиатекстов, формирование профессиональной этики через осознание социального воздействия рекламы и получение практико-ориентированного опыта, который востребован в условиях роста запроса на «честный» маркетинг.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в условиях стремительной цифровизации медиaprостранства рекламные сообщения приобретают все большую значимость как инструмент воздействия на потребительское сознание. Формирование у будущих рекламистов навыков деконструкции визуальных кодов и создания этических альтернатив требует разработки методики, которая гармонично сочетает критический анализ с практическим творчеством. Предлагаемый подход базируется на последовательном переходе от сравнительного анализа рекламы и искусства к генерации контррекламы с элементами рефлексивной обратной связи. Таким образом, данная методика позволяет преодолеть разрыв между теорией медиакритики и практикой рекламного творчества, что особенно актуально для региональных вузов, ориентированных на подготовку специалистов с конкурентоспособными «мягкими навыками».

Библиография:

1. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2023. – 183 с. – ISBN 978-5-907635-17-3. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=59551059> – EDN BYVNJT.
2. Амурская, О. И. Культурные особенности в рекламном пространстве современной коммуникации // Экономика и предпринимательство. – 2021. – № 2(127). – С. 1418-1422.
3. Боярченков, Д. В. Кросскультурный подход к профессиональной подготовке будущих PR специалистов / Д. В. Боярченков, Л. П. Костикова // Наука, образование, культура: Материалы Международной научно-практической конференции, Комрат, 11 февраля 2025 года. – Комрат: Комратский государственный университет, 2025. – С. 287-289. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=82729351> – EDN FKQNWN.
4. Горин, А. С. Визуальная грамотность как неотъемлемый элемент современного педагогического процесса / А. С. Горин // Вьюновские чтения - 2025 : Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора Н.И. Вьюновой. В 2-х частях, Воронеж, 11 апреля 2025 года. – Воронеж: ООО Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2025. – С. 23-26. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=82946894> – EDN LHNDRM.
5. Грушевская, В. Ю. Развитие креативности через визуализацию идей в нейросетях / В. Ю. Грушевская // Информатика и образование. – 2025. – Т. 40, № 3. – С. 41-49. – DOI 10.32517/0234-0453-2025-40-3-41-49. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=82675218> – EDN KFFCIH.
6. Ермохина, Ю. В. Культурологические особенности рекламного дискурса в России / Ю. В. Ермохина // Культура и цивилизация. – 2024. – Т. 14.–№ 6-1. – С. 147-154.
7. Ноздренко, Е. А. Использование этнокультурных образов в отечественной рекламе как отражение культурных традиций / Е. А. Ноздренко, А. А. Ескина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 1001.

8. Печенова, Т. А., Шашкова, Н. В. «Взаимозаменяемость перспектив»: кросс-культурный анализ в подготовке профессионального коммуникатора // Российская школа связей с общественностью. – 2023. – № 29. – С. 71-85. – DOI 10.24412/2949-2513-2023-29-71-85.
9. Рубец, А. А. Визуальная грамотность и новые медиа / А. А. Рубец, Ж. В. Федорова // Медиа в информационном обществе: эффекты, возможности, риски - 2025 : Сборник научных трудов по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х томах, Саратов, 26–28 марта 2025 года. – Саратов: Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А., 2025. – С. 151-155. – EDN HUDAIA.
10. Сагдиев, Н. Ф. Медиаграмотность студентов: формирование критического восприятия визуального ряда в цифровой среде / Н. Ф. Сагдиев // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 4. – С. 217-220. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=86821926> – EDN KUNQGE.
11. Сачкова, О. В. Воспитывая зрителя: формирование медиаграмотности у современной молодёжи через работу с кино- и видеоконтентом / О. В. Сачкова, А. В. Касутская // Педагогические чтения, посвященные памяти профессора В.П. Манухина : Материалы III Международной научно-практической конференции, Мурманск, 21 ноября 2025 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. – С. 360-364. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=88334174> – EDN SKIXTA.
12. Тен, Ю. П. Методические рекомендации по развитию визуальной грамотности у студентов вузов в контексте патриотического воспитания / Ю. П. Тен // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2025. – № 4. – С. 75-80. – DOI 10.24412/2220-2404-2025-4-23. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=82115848> – EDN NXYEUG.
13. Dyer, G. (1982). Advertising as Communication. London: Routledge.
14. Hall E. T. Beyond Culture. – New York: Anchor Books, 1989.
15. Hofstede G. Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Cultures. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 1998. 238 p.
16. Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded 3rd Edition. New York: McGraw-Hill USA, 2010. 550 p.
17. Ianioglo, M. Assertive communication in the fourth formation of intercultural competence among future teachers // Наука. Образование. Культура: 33-я годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей, Комрат, 09 февраля 2024 года. – Комрат: Комратский государственный университет, 2024. – С. 66-69.
18. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold.
19. Li, X. Analyzing the role of visual and verbal language in art education / X. Li // Education Management Review. – 2025. – No. 10-1. – P. 247-254. – DOI 10.25726/w5435-1271-6607-g. – EDN HMJWQL.



УДК 376.018.26

ПАРТНЁРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ С ООП

Влах Мария,

магистр пед. наук, ассистент
Комратский государственный университет
мун. Комрат, Республика Молдова
e-mail: vlahmaria412@gmail.com
orcid id: 0000-0002-1823-840X

Тулба Прасковия,

вспом. дид. кадр, 2 дид. степень,
ПУ ТЛ им. Тудора Занет, с. Конгаз,
Комратский р-н, Республика Молдова
e-mail: tulbaprascovia1970@gmail.com
orcid id: 0009-0002-3866-1173

Узун Раиса,

вспом. дид. кадр, 2 дид. степень,
ПУ ТЛ им. Тудора Занет, с. Конгаз,
Комратский р-н, Республика Молдова
e-mail: uzunraa@gmail.com
orcid id: 0009-0002-3866-1173

Abstract. The article examines issues of interaction between the family and the school in providing educational support for children with special educational needs. It analyzes the main areas of work with parents, the forms and methods of cooperation, and emphasizes the importance of pedagogical education and targeted assistance from specialists within the educational institution.

Keywords: partnership, collaboration, family, parents, children with special educational needs, educational support.

Одной из приоритетных задач современного образования является обеспечение качественного обучения детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). Решение этой задачи требует от специалистов и педагогов не только владения адаптированными программами и методиками, но и готовности к постоянному взаимодействию с родителями.

Инклюзивный подход позволяет создать образовательную среду, где каждый ребенок получает возможность раскрыть свои способности, а педагоги — реализовать профессиональный потенциал через партнерство и обмен опытом. Партнерство, сотрудничество, включение, участие, обучение, — эти понятия обычно используются для определения характера взаимодействий.

Вопросы взаимодействия образовательного учреждения и семьи закреплены и в кодексе об образовании РМ, где **говорится о том, что** родители и законные представители выступают как равноправные партнёры образовательного учреждения, содействуя достижению целей обучения и воспитания; в сотрудничестве с педагогами и руководством они поддерживают успеваемость и ответственное поведение ребёнка, создавая условия для его гармоничного развития; отказ от выполнения этих обязанностей рассматривается как нарушение принципа партнёрства и влечёт ответственность согласно закону [4].

Кроме того в Республике Молдова стартовал проект ЮНИСЕФ: «Расширение прав и возможностей детей, родителей, учителей и сообществ для продвижения инклюзивного

образования». Его миссия — укрепить партнёрство между школами и семьями, формировать в обществе инклюзивные ценности и модели поведения. Данный проект является частью национальной кампании «Учимся вместе», направленной на изменение общественных установок в области доступного образования. Реализация проекта осуществляется организацией CCF Moldova в партнёрстве с Министерством образования и исследований (МОИ) и Республиканским центром психолого-педагогической помощи (CRAP).

Наиболее распространённую концептуальную модель партнёрства школы и семьи разработала Джойс Эпштейн (Университет Джонса Хопкинса). Она выделяет шесть областей родительского участия:

- забота – обеспечение физического и эмоционального благополучия ребенка;
- коммуникация – постоянный обмен информацией между семьей и школой;
- волонтерство – вовлечение родителей в школьные и внеклассные мероприятия;
- домашнее обучение – поддержка, оказываемая семьей в развитии способностей ученика;
- принятие решений – участие родителей в совещательных и административных органах школы;
- сотрудничество с обществом – сотрудничество с другими учреждениями на благо детей [5].

«Исследования в области партнёрства школы и семьи с детьми с ООП рассматривались в работах Л. В. Байбородовой [1], Н. В. Зыковой [3] и других авторов в условиях инклюзивного образования, реализуемого через психолого-педагогический подход, в центре которого находится обучающийся с ООП.

В данном контексте психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ООП, играет ключевую роль в обеспечении эффективной педагогической поддержки в школе. В связи с этим организуется целенаправленная и систематическая деятельность специалистов, соответствующая современным требованиям, предъявляемым к образовательным учреждениям.

Проблема педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями активно изучается современными исследователями — A. Bolbaceanu, V. Balan, A. Eftodi, O. Frunze, E. Lapoșin, V. Stratan, M. Vrînceanu и другими. По их мнению, обеспечение качественного образования для данной категории детей является ключевым условием успешной социализации, профессиональной самореализации и полноценного участия в жизни общества [2].

Педагогическая поддержка детей с ООП в процессе обучения — это важный первостепенный вектор инклюзивного образования, направленный на создание условий, способствующих успешному освоению учебного материала и социализации ученика, а также готовности педагогов к осуществлению обучения учеников с особыми образовательными потребностями [6, с. 134].

Поэтому важно чтобы в инклюзивной школе и дети, и родители, и специалисты школы - были прежде всего партнерами.

Для родителей, партнерство со школой дает уверенность в своих силах, способствует пониманию, как своих возможностей, так и возможностей ребенка. Активное участие в жизни школы, помогает родителю и ребенку адекватно взаимодействовать друг с другом и добиться успеха в обучении.

Таким образом, сотрудничество с семьей строится на оказании целенаправленной помощи родителям, способствующей овладению ими компетенций, необходимых для воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

В образовательном учреждении работают разные специалисты: педагоги начальных классов, учителя-предметники, психологи, вспомогательные педагоги, логопеды. Каждый из них в определённой мере взаимодействует с родителями учащихся с особыми образовательными потребностями.

Главная цель в работе с семьей ребенка с ООП – помочь родителям справиться с трудной задачей обучения и воспитания ребенка, способствовать социальной адаптации семьи, мобилизовать ее возможности, педагоги выступают посредником между ребёнком и взрослым, ребёнком и его окружением, а также в роли наставника при непосредственном общении с ребёнком или его окружением. Именно от работы педагогов зависит, насколько такие семьи понимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей, и участвуют в ее реализации.

Поэтому взаимодействие всего педагогического коллектива с родителями детей с ООП направлено на:

- формирование уверенности у родителей в том, что совместные усилия педагогов и семьи обеспечат успешное обучение и воспитание ребёнка;
- оказание поддержки родителям в моменты трудностей, акцентируя внимание на сильных сторонах личности ребёнка с ООП;
- создание комфортных условий для включения родителей в деятельность родительской общины класса и школы;
- демонстрацию позитивного отношения педагогов и специалистов инклюзивного образования к ребёнку, что укрепляет доверие родителей и убеждает их в том, что все действия направлены исключительно в интересах ребёнка.

Основная задача вспомогательного педагога заключается в обеспечении сопровождения образовательной деятельности детей с ООП. При этом образовательная поддержка для каждого ребёнка разрабатывается индивидуально и учитывает его особенности.

Однако взаимодействие с родителями требует особого внимания: его необходимо планировать и прогнозировать заранее, чтобы обеспечить согласованность действий всех специалистов и создать условия для эффективного сотрудничества семьи и школы.

Таким образом основные направления работы с родителями включают *информационную деятельность, образовательную поддержку, консультативную деятельность* и организацию *просветительской деятельности*, направленной на формирование доверия, сотрудничества и позитивного отношения к возможностям ребёнка с ООП.

Взаимодействие вспомогательного педагога с семьёй ребёнка с ООП начинается уже на этапе первичной диагностики. В этот период определяется актуальный уровень развития ученика, его индивидуальные особенности и потенциал для дальнейшего обучения, а также степень соответствия возрастным нормам. Оценка проводится исключительно при наличии письменного согласия родителей. Результаты представляются не как медицинский диагноз, а как педагогическая характеристика — описание сильных сторон ребёнка, его способностей и возможных трудностей в образовательном процессе. Для обсуждения итогов обследования применяются разные приёмы, направленные на то, чтобы родители получили ясное и доступное представление о перспективах развития ребёнка.

Информационный этап предполагает углублённое знакомство специалистов в том числе и вспомогательного педагога с родителями обучающихся. На этом этапе устанавливаются устойчивые контакты, родители получают сведения об индивидуальных особенностях ребёнка, а также о содержании предстоящей коррекционно-развивающей работы и формах взаимодействия.

Образовательная поддержка осуществляется на основе Индивидуального учебного плана и плана индивидуального вмешательства, включающего дидактические стратегии сопровождения, подбор оборудования и вспомогательных технологий, формы организации, а также определение необходимых ресурсов для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Дополнительно составляются еженедельные и ежедневные планы помощи, отражающие конкретные вмешательства и формы поддержки, адаптированные к каждому ребёнку. При этом учитывается информация, предоставленная педагогами, специалистами, самими детьми и их родителями/законными представителями.



Консультативная деятельность вспомогательного педагога может проводиться как по инициативе самого педагога, так и по запросу родителей. Периодичность встреч определяется педагогом и зависит от динамики развития ребёнка, возникающих трудностей в образовательной поддержке и необходимости получения дополнительной информации от семьи. В практике обычно проводится ознакомительная консультация с разъяснением функций вспомогательного педагога, а последующие встречи организуются по мере необходимости, примерно один раз в полтора–два месяца, не считая консультаций, инициированных родителями.

В данном контексте хотелось бы отметить *коммуникативную деятельность* вспомогательного педагога, направленную на обеспечение эффективной обратной связи с родителями и повышение её результативности. Налаженный контакт с семьёй является основой успешного партнёрства педагога и родителей ребёнка с ООП. Совместные усилия позволяют достичь значительно более высоких результатов. Деятельность реализуется через регулярное общение с семьёй, проведение анкетирования для оценки удовлетворённости сотрудничеством и выявление запросов родителей к образовательному учреждению.

Просветительская деятельность представляет собой работу, осуществляемую вне рамок образовательных программ и направленную на распространение знаний, опыта, ценностных ориентиров и компетенций, способствующих интеллектуальному, духовно-нравственному, творческому, физическому и профессиональному развитию личности. Вспомогательный педагог реализует её через проведение бесед, семинаров, круглых столов, участие родителей в родительских собраниях, индивидуальных и групповых консультациях, оформлении стендов, размещение информации на сайте учебного заведения и т.д.

Таким образом, взаимодействие с родителями по различным направлениям даёт вспомогательному педагогу возможность привлечь их как активных и компетентных партнёров, что значительно повышает результативность образовательной деятельности.

Основными *формами взаимодействия* с родителями детей с ООП является *индивидуальная, групповая и коллективная работа*.

Взаимодействие с родителями детей с ООП начинается с *индивидуальной работы*, ориентированной на личные потребности семьи и ребёнка.

В начале нового учебного года при проведении бесед мы нейтрализуем страхи родителей, создаем у них убеждение о возможных положительных результатах ребенка в учебе.

В общении с родителями мы создаем общую цель.

К чему идем и для чего?

Что хотим получить в итоге?

Используем алгоритм выявления цели с помощью вопросов: какие проблемы замечены и волнуют? Что хотим вместо этого? Какие действия можем совместно предпринять?

Например.

-Говорим о проблеме: «Я замечаю, что ваш ребенок часто не выполняет домашнее задание».

-Ставим цель: «Мне как педагогу важно, чтобы у него были сделаны все задания, так как это поможет ему научиться складывать и вычитать в столбик».

-Привлекаем родителя к ценности: «Для вас важно, чтобы ваш ребенок научился считать?»

-Делаем вывод и ищите решение проблемы: «Давайте подумаем, как мы поможем ребенку?»

Совместно с родителями разрабатываем режим ребенка, общие требования в учебной и трудовой деятельности ребенка, общая сбалансированная система требований и поощрений. Продумываем единые требования к ребенку для нейтрализации манипулятивного поведения, единую стратегию по формированию у ребенка волевых качеств и чувства ответственности.

Важным направлением работы педагогов является информирование родителей о нормативных документах, регулирующих образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями. К ним относятся: индивидуальный учебный план (ИУП),



модифицированный curriculum (МК), результаты мониторинга, план индивидуального вмешательства, а также расписание занятий для детей с частичной формой инклюзии.

В нашем учебном заведении особое внимание уделяется участию родителей и законных представителей в разработке индивидуального образовательного плана. Члены рабочей группы по созданию ИУП обеспечивают включённость семьи в этот процесс, поскольку образовательные приоритеты, определяемые родителями, имеют ключевое значение для успешного обучения и развития ребёнка.

Родители/другие законные представители, берут на себя ответственность за надлежащее развитие ребенка, играют важную роль в процессе разработки индивидуального учебного плана. Они представляют группе по разработке ИУП описание образа жизни ребенка (до момента начала разработки индивидуального учебного плана), предлагают способы предотвращения/предвосхищения потенциальных проблем, тем самым помогают группе по разработке ИУП обеспечивают последовательность и непрерывность индивидуальных программ учащегося [4].

Взаимодействие вспомогательных педагогов с родителями детей с особыми образовательными потребностями реализуется также через:

- **совместные занятия и индивидуальные беседы** позволяют укрепить доверие и наладить личный контакт между педагогами и родителями;
- **индивидуальные консультации** проводятся по вопросам, возникающим у родителей в процессе обучения и воспитания ребёнка;
- **информирование о достижениях и трудностях** помогает родителям быть в курсе образовательной динамики и своевременно включаться в процесс поддержки.
- **демонстрация фото- и видеоматериалов занятий** в школе способствует большей прозрачности и пониманию педагогических методов.
- **обратная связь от родителей** в виде домашних видеозаписей служит своеобразным отчётом о работе с ребёнком в домашних условиях и позволяет педагогам учитывать семейный опыт в образовательном процессе.

Через *групповые и коллективные формы* мы проводим родительские собрания, где родители получают возможность повысить свою компетентность в вопросах воспитания и обучения детей. Это важно для родителей детей с ООП: они чувствуют себя частью классных дел, заявляют о себе как об активных участниках, а дома делятся этим настроением с ребёнком, вовлекая его в жизнь класса. Такие встречи укрепляют уверенность и родителей, и детей, сближают и дарят радость общения. Мы также проводим тренинги для родителей — своеобразную тренировку педагогического мышления, где они учатся решать сложные ситуации и находить эффективные подходы к воспитанию. Совместные конкурсы, проекты и досуговые мероприятия помогают создать атмосферу доверия и дружбы. Массовые праздники, выставки, ярмарки и дни открытых дверей становятся важными формами взаимодействия семьи и школы.

Таким образом, все формы работы с родителями детей с ООП направлены на укрепление сотрудничества семьи и школы, повышение эффективности воспитательного процесса и формирование положительного эмоционального настроя у педагогов и родителей.

В заключение следует отметить, что сотрудничество образовательного учреждения с родителями детей с ООП — это длительный и поэтапный процесс. Быстрых результатов ожидать сложно, однако именно поэтому достигнутые успехи приобретают особую значимость и позволяют оказать ребёнку более эффективную помощь.

Библиография:

1. Байбородова, Л. В. Взаимодействие школы и семьи: учеб.-метод. пособие/ Л. В. Байбородова.— Ярославль: Академия развития: Академия холдинг, 2003. 224 с.

2. Ефтоди А., Галбен С., Будан М. и др. Индивидуальный образовательный план: типовая структура и руководство по реализации. Кишинёв, 2017. 64 с. ISBN 978-9975-53-923-4.
3. Зыкова Н. В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Н. В. Зыкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20, сс. 35–38
4. Кодекс об образовании РМ Nr.152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republica Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324/634.
5. ЭБСКО. *Модель партнерства школы, семьи и общества Джойс Эпштейн*. Доступен: <https://www.ebsco.com/research-starters/education/joyce-epsteins-school-familycommunity-partnership-model>
6. Яниогло М., Влах М. Педагогическая поддержка младших школьников с особыми образовательными потребностями в процессе обучения. «Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației» Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Cahul, 2025. сс. 134-138, ISSN 2587-3563.

УДК 378

ДОСТОИНСТВА И РИСКИ ЦИФРОВЫХ ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОТБОРЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Воевода Елена

доктор педагогических наук, профессор

МГИМО МИД России

г. Москва, РФ

e-mail: elenavoevoda@yandex.ru

orcid.id: 0000-0002-5141-8074

Abstract. The article aims to identify, through academic research and personal insights, the advantages and risks of digital information sources in selecting content for foreign language teaching. Using the method of analysis, the author explores the ways in which digital technologies and artificial intelligence can be utilized to apply content selection criteria: communicative focus; linguistic and substantive relevance of text, audio, and video materials; accuracy of the information provided; availability of linguistic and regional studies material. The results of the study demonstrated the feasibility of using digital sources of information (websites, electronic dictionaries, etc.), as well as the capabilities of neural networks, to select and create educational content for a foreign language course: texts and accompanying exercises, active vocabulary, vocabulary and grammar exercises, tests, audio materials, educational videos, and illustrative materials. The author warns of the need to verify the AI-generated material due to its possible unreliability and emphasizes that AI cannot act as the author of a textbook, but is merely a tool in the hands of the teacher.

Keywords: AI, generative neural networks, content, selection of educational material, post-editing.

Использование возможностей цифровых источников информации и технологий искусственного интеллекта стало реальностью настоящего времени во всех областях жизни, в том числе, в образовании. Трансформация источников информации из аналогового в цифровой формат «предоставляет человеку новые возможности, упростив доступ к информации и коммуникации, размывая барьеры и границы» [13, с. 137]. Под цифровыми источниками информации мы понимаем цифровую медиасреду во всем её многообразии; информацию из официальных источников, представленную в цифровом формате на сайтах государственных и иных официальных организаций, а также на сайтах отдельных лиц;

электронные библиотеки и базы данных; сайты, содержащие справочную информацию (включая электронные версии энциклопедий и словарей); цифровые образовательные платформы; информацию, сгенерированную искусственным интеллектом на основе Больших языковых моделей [13; 6]. Доступ к цифровым источникам информации осуществляется через глобальную компьютерную сеть Интернет. Актуальность статьи обусловлена, с одной стороны, открывшимися новыми возможностями использования ИИ [3; 5], а с другой стороны – проблемами, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка (ИЯ) при обновлении содержания обучения с использованием цифровых ресурсов и технологий ИИ [10; 11].

Цель статьи – опираясь на анализ научно-педагогической литературы и личный опыт автора, выявить, какими достоинствами обладают цифровые источники информации и с какими рисками сталкиваются преподаватели при использовании цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта в отборе содержания обучению иностранному языку.

За последние пять лет появилось немало научных работ, посвященных использованию цифровых средств и возможностей ИИ в обучении иностранным языкам: теоретико-методологические исследования проблемы представлены в статьях М.Н. Евстигнеева [5], П.В. Сысоева [9], М.Г. Евдокимовой и Р.Т. Амагалиева [4]; практические рекомендации дают О.М. Толстых, Е.В. Панасенко [12], А.А. Андреева, С.В. Калмыкова и А.А. Шакарикова [1; 2] и другие авторы; правовым аспектам применения новых технологий посвящено исследование С.В. Титовой и К.В. Чикризовой [11]. Обобщая мнение многих исследователей, Г.А. Кузнецова отмечает, что «лингводидактические возможности нейросетей способствуют модернизации образовательного процесса в целом, появлению новых методов и способов обучения иностранному языку в вузе, позволяют значительно оптимизировать процесс обучения» [8]. Стремительное развитие цифровых технологий и нейросетей позволило облегчить процесс отбора и обработки учебного материала в рамках дисциплины «Иностранный язык».

При разработке учебного курса необходимо опираться на основные критерии отбора его содержания: коммуникативную направленность как основную цель обучения ИЯ; языковую и содержательную актуальность текстового, аудио/видео материала; выверенность предлагаемой информации; наличие лингвострановедческого материала [7, с. 106]. Рассмотрим, какие возможности и преимущества даёт использование цифровых технологий и технологий ИИ в соответствии с вышеуказанными критериями отбора содержания и структурирования курса.

В основе языковой и тематической составляющих содержания обучения ИЯ лежит текст, соответствующий определенной теме и насыщенный лексико-грамматическим материалом. Источником текстов, помимо художественной литературы, могут служить интернет-сайты, электронные версии научных и популярных журналов. Сегодня преподаватели все чаще используют текстовый материал, сгенерированный нейросетями (ChatGPT, Perplexity, Twee, GigaChat и др.), которые могут создавать «уникальные названия, девизы, слоганы, описания, тексты, аннотации, планы, эссе, тестовые вопросы и ответы и т.д. без нарушения авторского права» [1, с. 308]. Если нужен учебный текст на начальном этапе обучения (Уровни A1-A2) или, например, дополнительный текст на иных уровнях с определенным набором лексико-грамматического материала, это можно заложить в инструкцию-задание (промпт), который преподаватель пишет для нейросети, а также указать объем текста. Однако и в первом, и во втором случае преподавателю необходимо работать с текстом: осуществлять постредактирование, чтобы убедиться в лексико-грамматической и фактической корректности выбранных текстов. В некоторых случаях эффективным может оказаться объединение текстов, написанных человеком и ИИ. Нейросеть также может составить вопросы к тексту и сгенерировать упражнения на понимание текста (определение верного/неверного утверждения, упражнение на множественный выбор и т.п.), составить

вопросы для итоговой дискуссии по теме и проч. Поскольку одним из основных критериев отбора содержания обучения иностранному языку является коммуникативная направленность, необходимой составляющей являются коммуникативно ориентированные инструкции к упражнениям и упражнения на формирование и развитие навыков и умений диалогической речи. Нейросети могут предложить ситуации для ролевых игр и помочь в составлении сценария для деловых игр.

Составление активного словаря на основе отобранных текстов как правило, предполагает обращение к электронным онлайн словарям и энциклопедиям, которые дают возможность использовать примеры употребления той или иной лексической единицы. Поскольку авторы программ и учебников (учебных пособий) пользуются одними и теми же словарями, при отборе содержания нового пособия можно использовать возможности ИИ и включить в словарь не использовавшиеся ранее примеры. Нейросеть Синонимайзер (<https://sinonim.org/sin>) позволяет варьировать примеры из активного словаря и фразы, предложенные в упражнениях на закрепление лексики.

Возможности генеративных нейросетей позволяют создавать упражнения на отработку лексики и грамматики (множественный выбор, раскрытие грамматических скобок) как в виде отдельных предложений, так и в виде коротких тематических текстов, содержащих, в том числе, лингвострановедческую информацию. Также возможно создание контрольных тестов и контрольных работ, состоящих из нескольких заданий (например, лексическое задание на множественный выбор; грамматическое задание на раскрытие скобок; предложения для перевода с русского языка на иностранный, предполагающие контроль усвоения лексико-грамматического материала; темы для коротких эссе) и их регулярное обновление.

Обучение аудированию как значимому виду речевой деятельности требует содержательного отбора тематического аудио- и видеоматериала. Нейросети могут озвучивать тексты монологического и диалогического характера, причем преподаватель может выбрать голос диктора: мужской или женский, высокий или низкий, голоса известных актеров или голоса малоизвестных лиц. Можно задать темп речи, заказать официально-деловой или эмоциональный стиль чтения или речи (в диалоге). Можно создавать учебное видео (облачный сервис Vyond, нейросети Шедеврум, Ranvik, Kling AI и др.) по сценарию, написанному разработчиком. Такие учебные материалы применяются в качестве иллюстрации грамматических явлений или использования определенных лексических единиц.

На различных этапах обучения в качестве учебного иллюстративного материала возможно использование схем, графиков и диаграмм, которые также могут создаваться нейросетями. Здесь также необходимо проводить постредактирование и, при необходимости, уточнять повторный промпт. Генеративные нейросети, создающие визуальный материал (Шедеврум, Craiyon), не всегда могут выполнить запрос: внутренние ограничения не позволяют получить изображения правительственных зданий, корректных географических карт, а в некоторых случаях – изображения европейских столиц. К искажению видеоконтента приводят устойчивые стереотипы (Россия => «луковки» церквей => Спасская башня Кремля, увенчанная куполом-«луковкой») и политизированная информация, на основе которой «обучалась» нейросеть. Это явление получило название «галлюцинации нейросетей».

Наличие лингвострановедческого материала – необходимый критерий отбора содержания обучения ИЯ. Именно он готовит студентов к предстоящей межкультурной коммуникации, позволяет сравнивать реалии родной лингвокультуры с иноязычной и преодолевать лингвокультурные и коммуникационные барьеры. Лингвострановедческая информация является неотъемлемой составляющей каждого раздела учебной программы. Актуальную информацию можно найти на различных интернет-сайтах. Видеофрагменты доступны на видеохостинге YouTube, однако для того, чтобы включить отобранный видеоматериал в программу (в учебник, учебное пособие), необходимо получить разрешение правообладателя. Как правило, это долгий процесс и приобретение права использования видео может стоить достаточно дорого, поэтому обычно дают ссылку на интернет-ресурс.

Из всего вышеизложенного может быть сделано ошибочное умозаключение о том, что отбор содержания обучения иностранному языку можно передоверить искусственному интеллекту. Однако практика показывает, что достоверность контента (как визуального, так и текстового), создаваемого нейросетями, не является абсолютной и требует верификации. Пока не проводились серьезные исследования о восприятии студентами полностью сгенерированного ИИ учебного контента в рамках учебного пособия или учебника и его эффективности. Помимо этого, такого рода учебный материал не может иметь автора, поскольку «на сегодняшний день ИИ <...> не признаётся субъектом права» [11р, с. 102]. Можно возразить, что сгенерированный контент создается на основе промпта, написанного человеком, но «окончательное содержимое сгенерированного материала определяется не человеком, а машиной» [11, с. 104]. В связи с этим, авторам учебных программ, учебников и учебных пособий, написанных с использованием ИИ, рекомендуются указывать, что при отборе содержания использовались нейросети и указывать, какие именно.

Таким образом, обзор и анализ научно-педагогической литературы и собственного опыта автора позволяют сделать вывод о возможности эффективного использования цифровых источников информации, включая цифровые сервисы, платформы, сгенерированный ИИ контент при отборе содержания обучения иностранным языкам, включая структурирование курса, отбор текстового материала и активной лексики, разработку лексико-грамматических упражнений, аудио/видеоматериалы по теме, тесты для контроля освоения разделов программных материалов и визуальный материал (схемы, графики, диаграммы, рисунки, фото и т.п.). Использование инструментов ИИ требует постредактирования сгенерированной информации и проверку её на достоверность. Отбор и разработка содержания программы по дисциплине «Иностранный язык» или учебника (учебного пособия) – зона ответственности преподавателя, эту работу нельзя делегировать искусственному интеллекту, который является лишь инструментом в руках человека, не являясь автором или соавтором.

Библиография:

1. Андреева А.А., Калмыкова С.В. Практические аспекты применения средств искусственного интеллекта в онлайн-курсах // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8А. С. 305-313. DOI: 10.34670/AR.2023.76.18.031
2. Андреева А.А., Шакарикова А.А. Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс: опыт и перспективы // Вестник педагогических наук. 2024. № 8. С. 105–111. DOI: 10.62257/2687-1661-2024-8-105-111
3. Гаджиева Л.А. Использование систем искусственного интеллекта при обучении иностранному языку студентов бакалавриата // Балтийский гуманитарный журнал. 2023. Т. 12. № 3(44). С. 26–30. DOI: 10.57145/27129780_2023_12_03_05
4. Евдокимова М.Г., Агамалиев Р.Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2023. № 2 (38). С. 173–191. DOI: 10.24151/2409-1073-2023-2-173-191
5. Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 309–323. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323
6. Захарова М.В. Цифровые инструменты преподавания английского языка // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2020. № 06 (47). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovye-instrumenty-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka.html> (Дата обращения: 19.01.2026)
7. Кириченко А.М. Критерии отбора содержания обучения иностранному языку магистрантов педагогического направления // Современное педагогическое образование. 2019. № 1. С. 105–108.

8. Кузнецова Г.А. Использование нейросетей при обучении иностранному языку в вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 1 (151). URL: <https://research-journal.org/archive/1-151-2025-january/10.60797/IRJ.2025.151.95> (дата обращения: 29.01.2026). DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2025.151.95>
9. Сысоев П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 672–690. DOI: 10.32744/pse.2024.6.42
10. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18–37.
11. Титова С.В., Чикризова К.В. Разработка и использование обучающих материалов на базе ИИ в вузах: правовые аспекты // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 91–111. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-91-111
12. Толстых О.М., Панасенко Е.В. Потенциал искусственного интеллекта в языковом образовании: практические рекомендации для преподавателей // В сборнике: Горизонты образования. Материалы IV Международной научно-практической конференции. С. 391–393. Издательство: Омский государственный педагогический университет, 2023.
13. Чеснокова Л.В. Цифровая медиасреда и проблемы приватности // Вестник Гуманитарного университета. 2025. Т. 13. № 1. С. 136–145. DOI 10.35853/vestnik.gu.2025.13-1.12.

УДК 37.013

КОДЕКС БУСИДО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гаджимурадов Маис Салех оглы

главный тренер по специальной физической подготовке и самозащите
Национальная Федерация Джиу-джитсу Азербайджанской Республики

г. Баку, Азербайджан

e-mail: hajimuradov@gmail.com

orcid id: 0009-0001-6463-7938

Abstract. The article examines the potential of the philosophical and ethical code of the Japanese warrior class (bushido) as a methodological basis for modern military pedagogy. The basic virtues of bushido - justice (gi), courage (yu), compassion (jin), politeness (rei), sincerity (makoto), honor (meiyo) and duty (giri) - are analyzed through the prism of their transformation into specific pedagogical goals and practices. It is proved that the synthesis of traditional warrior ethics with modern educational technologies allows the formation of not only a technically competent, but also a morally stable, responsible serviceman, capable of acting in conditions of high uncertainty and ethical dilemmas of modern combat.

Keywords: military pedagogy, bushido, military ethics, character formation, professional education of servicemen, moral and psychological resilience.

Введение. Современный характер вооружённых конфликтов, отмеченный их гибридностью, сетцентричностью и возрастающей ролью информационно-психологического воздействия, предъявляет новые требования к подготовке военных кадров. На первый план выходит задача формирования не просто специалиста, владеющего сложной техникой, а целостной личности военнослужащего, обладающей развитым критическим мышлением, непоколебимой волей и устойчивой системой этических координат [3, с. 45]. В этой связи актуализируется поиск историко-культурных моделей воспитания воина, одной из наиболее разработанных среди которых является японский кодекс бусидо. Бусидо (букв. «путь

воина») - это свод этических принципов и норм поведения, сформировавшийся в сословии самураев и кодифицированный в мирный период Эдо (1603--1868). Вопреки распространённому упрощённому восприятию как «культы смерти», бусидо представляет собой комплексную педагогическую систему, нацеленную на гармоничное развитие воина через синтез боевого мастерства (бу) и гуманитарного знания (бун) [5, с. 12]. Целью данной статьи является не историческая реконструкция, а методологическая адаптация ключевых концептов бусидо для решения актуальных задач военной педагогики XXI века.

1. Базовые добродетели бусидо и их педагогическая интерпретация. В своей классической форме, систематизированной Нитобэ Инадзо, бусидо опирается на семь основополагающих добродетелей [6, с. 28--56]. Каждая из них поддаётся операционализации в педагогическом процессе.

1.1. Справедливость (Ги) как основа этического выбора. Ги подразумевает способность принимать взвешенные и нравственно обоснованные решения. В современной военной педагогике это трансформируется в задачу развития ситуационного этического мышления. Педагогическим инструментом выступает анализ сложных кейсов (case-study), основанных на реальных операциях, где формальный приказ, тактическая необходимость и гуманность вступают в противоречие. Воспитывается не слепой исполнитель, а ответственный тактик, способный в рамках миссии (Auftragstaktik) делать этически взвешенный выбор. 1.2.

Мужество (Ю) как психологическая устойчивость. В бусидо мужество - это не отсутствие страха, а «верный путь», действие согласно долгу вопреки инстинкту самосохранения [7, гл. 1]. Современная педагогическая интерпретация фокусируется на формировании хладнокровного мужества - способности действовать рационально в условиях стресса, дефицита времени и информации. Этому служат интенсивные психофизические тренировки, совмещённые с последующей рефлексией и методами эмоциональной саморегуляции (техники контролируемого дыхания, ментальной визуализации). 1.3. Сострадание (Дзин) как гуманизирующий принцип. Дзин - это сила, которая ограничивает применение силы. В педагогике данный принцип ложится в основу изучения международного гуманитарного права не как набора формальных норм, а как практического выражения профессиональной чести. Тренировки включают сценарии с условными ранеными, гражданскими лицами и пленными, формируя установку, что гуманное отношение к противнику, вышедшему из строя, - это признак силы и профессионализма, а не слабости. 1.4. Этикет (Рэй) как технология управления коллективом. Сложные ритуалы самураев были психотехникой, структурирующей сознание и гасящей хаос. В современном воинском коллективе уставной порядок и ритуалы (принятие присяги, вручение Боевого Знамени) выполняют аналогичную функцию: они создают предсказуемую социальную среду, снижающую градус неопределённости, формируют корпоративную идентичность и культуру взаимного уважения. Педагогически важно раскрывать курсантам смысл этих формальностей, превращая их из пустой обязанности в осознанный акт.

2. Реализация принципов бусидо в образовательном процессе: модель «Бун и Бу» для цифровой эры. Ключевой педагогической формулой бусидо была концепция «Бун и Бу» - единства гражданских (бун) и военных (бу) наук [1, с. 67]. Её современная интерпретация предполагает построение интегрированной образовательной траектории.

• Модуль «Бун» (Интеллект и Культура): Включает углублённое изучение истории, основ политологии и конфликтологии, межкультурной коммуникации, когнитивной психологии и основ медиаграмотности. Цель - воспитать критически мыслящего специалиста, понимающего природу современного гибридного конфликта и устойчивого к пропагандистским воздействиям.

• Модуль «Бу» (Воинское мастерство): Помимо тактической, огневой и физической подготовки, акцент смещается на тактическое мышление, принятие решений в условиях неопределённости, командную работу и кибергигиену. Совершенствование навыков понимается как пожизненный процесс (кайдзен). Интеграция модулей происходит через

междисциплинарные проекты: например, разработка тактического плана операции с обязательным анализом её гуманитарных последствий и правового обоснования.

3. Критические ограничения и пути адаптации. Адаптация бусидо требует учёта его исторических и культурных особенностей для преодоления потенциальных противоречий.

3.1. Культурный контекст: проблема трансплантации и адаптации этической системы. Бусидо - продукт специфического историко-культурного ландшафта Японии (сословная иерархия, синтоизм, дзен-буддизм, конфуцианство). Его успешная интеграция в инокультурную среду требует методологического перевода, а не прямого копирования. Ключевые задачи адаптации:

- От коллективизма клана к лояльности институтам: Принцип верности господину (тюги) необходимо трансформировать в лояльность закону (уставу, международному праву), профессиональному сообществу и гражданскому долгу.

- От культуры стыда к культуре вины и ответственности: Концепция чести (мэйё) должна смещаться с внешнего страха опозориться на внутреннее достоинство, профессиональную гордость и ответственность перед собственной совестью.

- Секуляризация философского фундамента: Психотехники дзен и принятие смерти требуют переосмысления в рамках светского, мультиконфессионального общества. Например, установка «жить, как будто уже умер» может интерпретироваться как методика управления страхом и риском через тренировку «хладнокровного мужества» в стресс-сценариях.

- Контекстуализация понятий: Термины бусидо («гири», «ги») должны наполняться смыслами, релевантными для национальной военной традиции, через сравнительный анализ с местными концептами офицерской чести и долга.

3.2. Отказ от слепого повиновения в пользу осознанной дисциплины. Традиционная верность господину (тюги) трансформируется в преданность Конституции, воинскому долгу и боевым товарищам. Воспитывается способность к разумной инициативе в рамках общей задачи.

3.3. Преодоление культа смерти. Установка «жить так, как будто уже умер» (центральная в «Хагакурэ») [7, гл. 1] переосмысливается не как стремление к гибели, а как философское принятие риска, освобождающее от парализующего страха и позволяющее полностью сосредоточиться на выполнении миссии.

3.4. От кастовости к профессиональному этосу. Принципы бусидо должны работать не на обособление, а на сплочение профессионального сообщества вокруг общих ценностей служения, ответственности и чести, независимо от национальной или религиозной принадлежности военнослужащих.

Заключение. Кодекс бусидо предлагает для современной военной педагогики не готовые рецепты, а глубокую методологическую основу для формирования воина-гражданина. Его потенциал заключается в целостном подходе, уравнивающем боевую эффективность и нравственное развитие, техническое мастерство и гуманитарное знание, железную дисциплину и личную ответственность.

Адаптированная модель, построенная на синтезе добродетелей бусидо, учёте культурного контекста и применении современных образовательных технологий, позволяет готовить военных специалистов, которые не только обладают превосходными техническими навыками, но и имеют прочный этический стержень, психологическую устойчивость и способность действовать достойно в самых сложных и неоднозначных ситуациях современного поля боя. Именно такой синтез может стать ответом на ключевой вызов военного образования в XXI веке.

Библиография:

1. Дайдодзи Юдзан. Будо сёсин сю. Начальные основы воинских искусств / Пер. с яп. А.М. Горбылёва. - М.: Традиция, 2022. - 128 с.

2. Кодекс Бусидо. Хагакурэ. Сокрытое в листве. Будо сёсин сю / Пер. с яп. В.В. Макарова, А.М. Горбылёва. - М.: АСТ, 2023. - 320 с.
3. Кришьянов В.Е. Трансформация подготовки военных кадров в условиях гибридных войн // Военная мысль. - 2022. - № 5. - С. 44-53.
4. Ликсунова А. Понятие чести в философии Востока: Бусидо // Философия и культура. - 2017. - № 5. - С. 112-122.
5. Миямото Мусаси. Книга пяти колец. Горин-но сё / Пер. с яп. А.А. Мищенко. - СПб.: Евразия, 2021. - 192 с.
6. Нитобэ Инадзо. Бусидо. Душа Японии / Пер. с англ. - М.: София, 2004. - 176 с.
7. Ямамото Цунэтомо. Хагакурэ. Сокрытое в листве / Пер. с яп. Р.В. Котенко. - М.: Эксмо, 2019. - 256 с.

УДК 373.2.015.3:343.62

МЕНЕДЖМЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ

Калпакчи Зинаида

воспитатель

Учреждение раннего образования №7 «Ивушка»

мун. Комрат, Республика Молдова

г.Комрат, Республика Молдова

e-mail: zinkacalpacci@gmail.com

orcid id: 0009-0006-8690-9654

Abstract: The article examines the management of an organizational and pedagogical system for the prevention of violence against preschool children in the family. The concept of violence against children is analyzed, and the main forms of violence, including physical, psychological, and digital violence, are identified. Special attention is paid to the role of pre-university educational institutions in organizing preventive activities and coordinating interaction among teachers, parents, and specialists. The importance of a managerial approach in creating an effective system for early detection and prevention of violence against preschool children is substantiated.

Keywords: violence against children; preschool children; prevention of violence; organizational and pedagogical system; educational management; family education; digital violence.

В современных психолого-педагогических исследованиях, жестокое обращение в семье рассматривается как деструктивное воздействие взрослых, проявляющееся в намеренных усилиях, направленных на подавление ребенка и ущемление его свободы в принятии решений. Модель поведения, усвоенная в родительской семье, нередко становится примером для повторения в будущем. Например, использование физических наказаний в детстве может привести к их применению уже в своей собственной семье во взрослом возрасте.

К сожалению, насилие над детьми в семьях – это распространенная проблема в современном обществе. Причем, это явление наблюдается не только в неблагополучных семьях, где родители подвержены алкогольной зависимости, но и в семьях с высоким материальным достатком и комфортным бытом. Любое проявление насилия оказывает негативное влияние на психику, вызывая психологическую травму и нанося существенный вред здоровью, особенно в детском возрасте. Согласно мнению исследователей, существуют определенные возрастные этапы в развитии ребенка, когда вероятность проявления насилия со стороны родителей возрастает. К этим этапам относится дошкольный и подростковый

возраст. В данные периоды дети чаще вызывают физическое и эмоциональное насилие, а также пренебрежительное отношение.

По утверждению Л.С. Выготского, социум является основным фактором формирования личности ребенка, а характер взаимодействия с ближайшим окружением определяет направление его психического и личностного формирования. Разрушительный опыт в семье, включающий насилие (физическое, психологическое или эмоциональное), подрывает базовое чувство безопасности ребенка и формирует негативные поведенческие паттерны, которые могут воспроизводиться в дальнейшей жизни [6, С.112].

Дошкольный возраст – это один из важнейших периодов становления личности, во время которого закладываются основные ценности, эмоциональная устойчивость и первичное доверие к окружающему миру. Семейные переживания этого периода оказывают продолжительное влияние на дальнейшее развитие ребенка. Насилие, игнорирование потребностей ребенка, эмоциональное отторжение или жестокое обращение со стороны взрослых способны спровоцировать серьезные отклонения в развитии, трудности в социализации и обучении, а также укоренение деструктивных моделей поведения.

Жестокое обращение с детьми дошкольного возраста в семейном кругу представляет собой одну из наиболее актуальных и сложных социально-педагогических проблем в современном обществе. Из-за малого возраста дети особенно беззащитны перед различными видами насилия, что может оказать серьезное негативное влияние на их психологическое, эмоциональное и социальное формирование.

В эпоху цифровых технологий параллельно с традиционными формами жестокости увеличивается вероятность цифрового воздействия на детей посредством бесконтрольного контента и небезопасных онлайн-платформ. Ввиду этого обстоятельства особую важность обретает комплексная профилактика насилия, осуществляемая в рамках образовательных учреждений довузовского типа [8].

Управление организационно-педагогической системой профилактики насилия требует согласованности действий педагогов, администрации, специалистов и родительского сообщества, что позволяет создать действенную модель оперативного выявления и предотвращения насилия в семьях. Этот факт подчеркивает актуальность представленного исследования [5].

Данное исследование направлено на разработку и изучение системы управления организационно-педагогической деятельностью по предотвращению жестокого обращения с детьми дошкольного возраста в семейном окружении.

Для реализации указанной цели предполагается решение ряда последовательных задач:

1. Изучить определение и суть понятия "насилие" по отношению к детям дошкольного возраста.
2. Определить ключевые разновидности насилия: телесное, эмоциональное и в цифровой среде.
3. Подчеркнуть важность сотрудничества педагогов, родителей и профильных специалистов в сфере профилактики семейного насилия.

Жестокое обращение с детьми понимается как преднамеренные действия или бездействие взрослых или других лиц, негативно сказывающиеся на физическом, психическом и социальном развитии ребенка, ущемляющие его законные права и создающие угрозу его благополучию. Даже в любящих семьях иногда допускаются жесткие методы воспитания: телесные наказания, запугивание, изоляция. Дети, как наиболее беззащитные члены общества, нередко страдают от этого.

По мнению Г.Х. Батыновой, кандидат психологических наук, специализирующаяся на вопросах семейного воспитания и профилактики жестокого обращения с детьми, «Жестокое обращение с детьми охватывает весь спектр поступков или бездействия со стороны окружающих, вредящих телесному и ментальному здоровью дошкольников, их росту, благополучию, а также ограничивающих права и свободу» [7, с. 256].

Под физическим насилием подразумевается умышленное нанесение ребенку телесных повреждений, причинение физической боли, например, посредством ударов, пинков, пощечин, ограничения в пище или во сне, а также другие действия, вредящие здоровью ребенка.

Психологическое насилие – это систематическое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, проявляющееся в форме унижения, угроз, оскорблений, игнорирования потребностей, запугивания, что приводит к расстройству эмоционального состояния и возникновению чувства боязни и незащищенности.

Цифровое насилие представляет собой форму психологического воздействия, использующую цифровые инструменты и информационную среду, включающую показ нежелательного контента. Примеры цифрового насилия в дошкольном возрасте включают: просмотр нежелательного контента (доступ к сценам насилия, агрессии или пугающим историям, не соответствующим возрасту); принуждение к длительному использованию устройств (гаджеты как средство успокоения, игнорирующее потребности ребенка); запугивание и наказание цифровыми средствами (угрозы запретом на просмотр мультфильмов, использование гаджетов для манипуляций); нарушение личных границ (съемка и распространение фото/видео без согласия ребёнка); передача цифрового контроля старшим детям (издевательства или манипуляции в онлайн-играх).

В Республике Молдова защита прав ребенка и предотвращение насилия в отношении него регулируются рядом законов и государственных программ, направленных на обеспечение благополучия семьи и детства [1]. Государство гарантирует защиту детей от всех форм насилия в семье и обязуется принимать меры по их предотвращению, об этом гласит закон №45, статья 2 от 01.03.2007 [3]. Однако, опыт демонстрирует, что значительное количество случаев насилия над детьми, особенно в раннем возрасте, остается скрытым и не всегда вовремя выявляется. Это подчеркивает необходимость активизации профилактической работы и поиска эффективных способов ее организации в системе образования.

Центральная роль в профилактике жестокого обращения с детьми дошкольного возраста принадлежит дошкольным образовательным учреждениям. Именно педагоги дошкольного образования, находясь в постоянном контакте с ребенком, могут замечать изменения в его поведении, эмоциональном состоянии, особенностях взаимодействия, а также устанавливать контакт с семьей. Однако, эффективность этой работы во многом зависит от системности и управляемости профилактической работы в образовательной организации. Закон № 140 от 14.06.2013 утверждает, что ребёнок, оказавшийся в опасной ситуации, подлежит особой защите со стороны государственных и образовательных учреждений.

Действенная защита дошкольников от насилия в семье немыслима без слаженной работы воспитателей, родителей и компетентных экспертов. Педагоги первыми замечают признаки неблагополучия и жестокости, поскольку постоянно наблюдают за детьми и видят перемены в их поведении и настроении. Родители, как главные воспитатели, обязаны обеспечивать безопасную и здоровую обстановку дома. Специалисты – психологи, дефектологи, социальные педагоги – оказывают квалифицированную поддержку детям и семьям, подверженным риску. Общие усилия позволяют вовремя реагировать на проблемы и не допускать их усугубления. Междисциплинарный подход обеспечивает всестороннюю профилактику семейного насилия. Обмен данными и согласованность действий между педагогами и экспертами повышают результативность профилактических мер. Привлечение родителей к профилактике формирует у них ответственное отношение к воспитанию. Совместные действия школы и семьи снижают вероятность насилия и уменьшают его последствия. Таким образом, союз педагогов, родителей и специалистов – необходимое условие для создания эффективной системы защиты дошкольников от насилия в семье.

Изучение вопроса позволяет утверждать, что проблема агрессии и насилия в отношении детей дошкольного возраста в рамках семьи представляет собой одну из наиболее острых и многогранных задач, стоящих перед современной системой образования и социальной опеки детства. Маленький ребёнок особенно восприимчив к негативному воздействию, а

последствия жестокого обращения, будь то физическое, психологическое или через цифровые каналы, могут надолго и пагубно отразиться на его личностном становлении, эмоциональном фоне и умении адаптироваться в обществе. В связи с этим, первостепенное значение приобретает превентивная работа, нацеленная на предотвращение насилия на самых ранних стадиях.

Анализ подчёркивает, что результативная профилактика домашнего насилия требует планомерного и чётко организованного подхода, который может быть реализован в рамках организационно-педагогической структуры дошкольной образовательной организации. Управление этой системой обеспечивает согласованность действий педагогов, администрации учреждения, узких специалистов и родителей, что позволяет сформировать единую модель профилактической работы. Именно управленческое звено обеспечивает планирование, организацию, контроль и оценку эффективности мероприятий по защите прав и интересов детей.

Существенным выводом является то, что ключевым элементом успешной профилактики насилия в отношении детей дошкольного возраста выступает взаимодействие между педагогами, родителями и компетентными специалистами. Междисциплинарный подход гарантирует комплексную оценку рисков, предоставление помощи детям и семьям, а также создание безопасной и благоприятной образовательной и домашней обстановки. Привлечение родителей к превентивным мерам способствует повышению их педагогической компетентности и ответственности за воспитание ребёнка.

В нынешних условиях особую важность приобретает предупреждение цифровой агрессии, обусловленной неконтролируемым использованием информационных технологий и медиапространства. Это требует от образовательных учреждений освоения новых подходов, направленных на повышение уровня цифровой грамотности родителей и педагогов, а также создание безопасного цифрового окружения для детей дошкольного возраста.

Таким образом, управление организационно-педагогической системой профилактики насилия над детьми дошкольного возраста в семье является важным инструментом обеспечения всесторонней защиты ребёнка. Внедрение системного, а также управленчески-организованного и междисциплинарного подхода позволяет повысить эффективность профилактических мероприятий и создать условия для полноценного, безопасного и гармоничного развития детей.

Библиография:

1. Constituția Republicii Moldova. Chișinău : Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1994.
2. Codul familiei al Republicii Moldova, nr. 1316-XIV din 26 octombrie 2000. – Chișinău : Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2000.
3. Legea nr. 45 din 1 martie 2007 privind prevenirea și combaterea violenței în familie. – Chișinău : Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2007.
4. Strategia națională pentru protecția copilului. – Guvernul Republicii Moldova, Chișinău, 2016.
5. UNICEF Moldova. Prevenirea violenței împotriva copiilor: ghid pentru instituțiile educaționale. – Chișinău, 2015.
6. Выготский Л.С. *Психология развития ребёнка*. — М.: Педагогика, 2006.
7. Батынова Г.Х. Жестокое обращение с детьми: психолого-педагогические аспекты / Г.Х. Батынова. – Москва: Педагогика, 2015. – 256 с.
8. Ianioglo M. Dimensiuni conceptuale ale educației pentru dezvoltare durabilă. În: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования: 3 международная научно-практическая конференция, Сборник статей. Комрат: [Б. и.], 2024 (A&V Poligraf). pp. 59-63.

УДК 378

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕНИИ

Костикова Лидия,доктор педагогических наук, профессор,
РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РФ,
РязГМУ Минздрава России, г. Рязань, РФe-mail: l.p.kostikova@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0114-3113

Есенина Наталья,кандидат педагогических наук, доцент,
РГРТУ имени В. Ф. Уткина, г. Рязань, РФe-mail: nataliayesenina@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-8261-4799

Abstract. The article is devoted to the study of the intercultural aspect of digital communication in the context of students' professional training. The author focuses on Edward Hall's theory of high- and low-context cultures as a key tool for analysing and overcoming communication barriers in the digital environment, where the lack of non-verbal signals exacerbates cultural differences. The aim of the study is to identify the main features of preparing future specialists (using the example of Master's students in pedagogical education) for effective interaction in the global digital space, taking into account the contextual characteristics of cultures. In the course of the work, an analysis of theoretical foundations was conducted and a survey was carried out aimed at identifying the level of students' awareness and their ability to recognize communicative patterns of different cultures. The results demonstrate that students familiar with the theory successfully identify communication styles and recognize the importance of context; however, for systematic training, the integration of practice-oriented modules on digital intercultural communication into educational programs is necessary. The article emphasizes that digital etiquette (netiquette) is transforming into a complex intercultural discipline, and its teaching is becoming an integral part of building professional competencies in any field.

Keywords: intercultural communication, digital communication, high-context cultures, low-context cultures, professional training, digital etiquette, netiquette.

Цифровая среда стерла географические границы, сделав общение с коллегами из различных стран ежедневной реальностью. Ведущие мировые университеты проводят в смешанном формате, в том числе и онлайн, разнообразные конференции, форумы и конгрессы. Ежедневно миллионы людей взаимодействуют в профессиональных, образовательных и социальных контекстах, преодолевая культурные различия. Границы между странами и культурами становятся всё более проницаемыми. «Доступность знаний и информации является реалией современного мира, – справедливо подчеркивают А. В. Фахрутдинова, Ф. Г. Мухаметзянова. – На первый план выходит не получение знания как такового, а ориентация в информационном пространстве, а поиск человеком своего места, своей значимости, своего пути» [3, с. 126].

Мы часто воспринимаем цифровое общение через мессенджеры, соцсети и e-mail как нейтральную технологическую платформу, где главное – сам факт связи. Однако именно здесь кроется ключевая ловушка: цифровое пространство не отменяет культурные коды, а лишь трансформирует их, создавая новую сложную область для межкультурного взаимодействия. В этой ситуации цифровой этикет (нетикет) превращается из простого набора технических правил в сложную систему межкультурной коммуникации, требующую осознанности, гибкости и эмпатии. Появление различных черт в культурах было естественным ходом

истории. «Культурное разнообразие было фактором выживания человечества на протяжении многих веков», – справедливо подчеркивают Н. В. Ковтун, О. С. Федотова, Е. В. Архипова [2, с. 695].

В процессе профессиональной подготовки специалистов в университете – будь то педагоги, будущие врачи или инженеры – становится необходимостью формирование компетенций эффективного и уважительного цифрового общения в поликультурной среде. Коммуникация, в том числе и цифровая, справедливо подчеркивает М. Яниогло, «выстраивает межличностные и деловые отношения между людьми, а также систему социальных связей» [6, с. 67]. Актуальность данного исследования обусловлена расширением международных связей в области образования и трудового рынка, где выпускник любого вуза потенциально становится участником международных проектов и команд. «Специалистам в области международных отношений, бизнеса, науки и образования, – верно подчеркивают А. А. Кизима, Е. В. Воевода, О. И. Воленко, – необходимо обладать межкультурной компетентностью, которая способствует успешной профессиональной деятельности» [1, с. 783].

Цель исследования – определить основные аспекты и выявить дефициты в подготовке будущих специалистов к цифровому общению с учетом контекстных характеристик культур (в рамках теории Э. Холла), а также проанализировать существующий уровень осведомлённости студентов.

Задачи исследования:

- 1) теоретически проанализировать концепцию высоко- и низконтекстных культур Э. Холла и её проекцию на цифровую коммуникацию.
- 2) выяснить уровень осведомленности и интуитивного понимания студентами межкультурных различий в условиях цифровой среды.
- 3) на основе полученных данных определить ключевые векторы для интеграции темы межкультурного цифрового общения в учебные программы вузов.

Методы и материалы. В исследовании были использованы следующие методы:

Теоретический анализ классификации культур Эдварда Холла и современных научных работ, посвящённых особенностям цифровой коммуникации.

Эмпирический метод – опрос (анкетирование) магистрантов направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (n=42). Опросник был разработан для диагностики способности респондентов распознавать коммуникативные паттерны высоко- и низконтекстных культур в цифровой среде и их готовности к адаптации своего стиля общения.

Результаты и обсуждение. Культурный контекст является невидимым фундаментом любого сообщения. В 1970-х годах антрополог Эдвард Холл [5] предложил шкалу «высокий — низкий контекст» для классификации культур по степени зависимости смысла коммуникации от явно выраженных слов контекста ситуации. Эта концепция является одной из самых важных для диагностики глубинных сбоев в межкультурном взаимодействии. В цифровой среде, где канал общения сужен (отсутствует невербалика, обстановка, часто – интонация), эти различия не сглаживаются, а, напротив, обостряются, поскольку участники вынуждены восполнять недостающий контекст собственными культурными предположениями.

К культурам с низким контекстом (*low-context*) Э. Холл относит такие страны, как США, Канада, Германия, Швейцария, Скандинавские страны, Австралия. Для них важна прямая, эксплицитная и детализированная коммуникация. Большая часть информации содержится в самом текстовом сообщении. Ожидается, что люди говорят то, что думают. В деловом общении ценятся ясность, однозначность, факты и письменные договорённости и используется деловой лозунг «Перейдём сразу к делу» *‘Let’s get straight to the point.*

К культурам с высоким контекстом (*high-context*) относятся Япония, Китай, Корея, страны арабского мира, Греция, Россия, Франция, многие страны Латинской Америки. В этих

культурах осуществляется непрямая, имплицитная и ассоциативная коммуникация. Важнейшие значения могут передаваться через контекст общения: статус собеседников, история отношений, невербальные сигналы, культурные аллюзии. Многое остаётся невысказанным, подразумеваемым, «между строк». Собеседники ценят гармонию, сохранение лица, деловые связи, взаимоотношения с коллегами. Как правило, реализуется культурный принцип: «Давайте читать между строк».

Результаты опроса показали следующее:

1. На вопрос о важности контекста для понимания сообщения в цифровой среде (по шкале от 1 до 5) большинство респондентов (76%) дали оценки 4-5, что свидетельствует о высокой интуитивной чувствительности к контекстуальным факторам, характерной для высококонтекстной культуры, к которой относится Россия.

2. При сравнении двух стилей сообщений (формализованный ответ чат-бота vs. развернутое, вежливое обращение менеджера) 92% студентов корректно идентифицировали первый как пример низкоконтекстного стиля, а второй – высококонтекстного, и смогли аргументировать разницу, указав на степень персонализации, эмоциональности и объём контекстуальной информации.

3. Интерпретация молчания в чате также различалась в соответствии с теорией: студенты отметили, что для низкоконтекстной культуры – это, скорее, сигнал об отсутствии информации или игнорировании, а для высококонтекстной – знак обдумывания, несогласия или даже обиды.

4. Отвечая на вопрос о совете по ведению e-mail-переписки с международной командой, студенты продемонстрировали прикладное понимание теории. Они указали на необходимость использования предельно функциональной и прямой структуры письма для коллег из низкоконтекстных культур (США, Германия) и, напротив, на важность церемониальности, развернутых приветствий и предварительного «разогрева» отношений в переписке с представителями высококонтекстных культур (Япония, арабские страны).

Важно отметить, что опрошенные студенты предварительно прослушали курс «Деловые культуры мира», что, безусловно, повлияло на качество их ответов. Это подтверждает тезис о том, что целенаправленное обучение значительно повышает межкультурную чувствительность и готовность к адаптации.

Актуальные аспекты и направления подготовки. Помимо базового понимания теории, подготовка современного специалиста должна включать следующие актуальные аспекты: правила взаимодействия в условиях разных часовых поясов; осознанный выбор между e-mail, мессенджером, видеозвонком в зависимости от культурного контекста собеседника и задачи; культурно-обусловленное использование эмодзи, стикеров, форматирования текста и пунктуации; стратегии смягчения цифровых конфликтов, возникших из-за культурного недопонимания. «Формирование профессиональных цифровых компетенций сегодня, – утверждают В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костинова, – является одной из приоритетных задач как для будущих, так и для действующих педагогов» [4, с. 246].

Заключение. Проведённое исследование подтверждает высокую значимость и практическую применимость теории высоко- и низкоконтекстных культур Эдварда Холла для анализа и оптимизации цифрового межкультурного общения. Результаты опроса среди магистрантов-педагогов показали, что студенты, получившие соответствующую теоретическую подготовку, способны не только распознавать коммуникативные паттерны, но и формулировать практические рекомендации по адаптации своего цифрового поведения.

Основной вывод заключается в том, что формирование межкультурной цифровой компетентности не может оставаться факультативным элементом высшего образования. Оно должно быть системно интегрировано в учебные программы самых разных направлений – от педагогики и лингвистики до инженерии и медицины. Эта компетентность включает в себя: теоретическую осведомлённость о ключевых культурных параметрах, влияющих на коммуникацию, рефлексивную способность анализировать собственные культурные фильтры

и ожидания, практический навык гибкой адаптации формата, стиля, тона и канала цифрового сообщения под культурный профиль собеседника и конкретную коммуникативную задачу, этическую установку на уважение различий и проактивное предотвращение недопонимания.

Несомненно, цифровое пространство стало ареной международного общения, где пересекаются культурные коды. Понимание межкультурного измерения в цифровой среде перестает быть просто soft skill, а становится критически важной компетенцией для успеха в глобализованном мире — будь то в бизнесе, образовании или личных отношениях. Цифровые технологии дали нам инструменты для строительства мостов, но материалы для этих мостов по-прежнему берутся из богатого и разнообразного мира человеческой культуры. Университет, как драйвер подготовки конкурентоспособных специалистов, обязан вооружить выпускников не только профессиональными знаниями, но и пониманием межкультурных особенностей для общения в этой сложной среде. Только так можно превратить цифровые коммуникации из потенциального поля конфликтов в эффективный инструмент международного сотрудничества, инноваций и взаимопонимания.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных педагогических модулей и тренингов, а также на расширение выборки для получения более репрезентативных данных по разным направлениям подготовки.

Библиография:

1. Кизима, А. А., Воевода, Е. В., Воленко, О. И. Применение цифровых технологий в обучении студентов-международников лингвострановедению // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3(45). – С. 781-791. – EDN RLIOSS.
2. Ковтун, Н. В., Федотова, О. С., Архипова, Е. В. Кейс-анализ в профессиональной языковой подготовке будущих педагогов в контексте кросс-культурного подхода // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 2(44). – С. 690-701. – EDN NBCTUO.
3. Фахрутдинова, А. В., Мухаметзянова Ф. Г. Человек в цифровом информационном и образовательном пространстве: истоки и реалии // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика. Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера : материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Владимир, 26 ноября 2021 года / Международная академия наук педагогического образования, Институт теории и истории педагогики и научный проблемный совет по дидактике РАО, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2021. – С. 124-129. – EDN WTJVPRA.
4. Фулин, В. А., Иванова Д. С., Костикова Л. П. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 8. – С. 244-257. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11162. – EDN SQHKDE.
5. Hall E. T. Beyond Culture. – New York: Anchor Books, 1989.
6. Ianioglo, M. Assertive communication in the fourth formation of intercultural competence among future teachers // Наука. Образование. Культура : 33-я годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей, Комрат, 09 февраля 2024 года. – Комрат: Комратский государственный университет, 2024. – С. 66-69.

УДК 372.8:811.512.165

**ШАГ ЗА ШАГОМ К ДЕТСКОЙ ДУШЕ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ» НА РОДНОМ (ГАГАУЗСКОМ)
ЯЗЫКЕ**

Кочанжи Надежда,
преподаватель гагаузского языка и литературы
высшая дидактическая категория
ПУ гимназия им. Фёдора Ангели
с. Гайдар, Чадыр-Лунга, Республика Молдова
e-mail: gaidarsh2009@yandex.ru
orcid id: 0000-0003-0670-313X

Abstract. This article discusses the importance of spiritual and moral education at a young age. The importance of the native language in the development of national self-awareness and identity is highlighted. Information on methods for activating speech activity in the Gagauz language both inside and outside of the classroom is systematized. Resources for use in developing students' communicative competencies in the Gagauz language are presented. The content of a new Gagauz-language textbook on the subject "Spiritual and Moral Education" for first-grade students is presented.

Keywords: spiritual and moral education, primary school age, Gagauz language, bilingual education, speaking skills, value system, national identity.

Введение. Духовно-нравственное воспитание в младшем школьном возрасте — это не просто «дополнение» к учебной программе, а фундамент, на котором строится вся дальнейшая жизнь человека. Именно в период от 7 до 11 лет у ребенка закладываются базовые представления о добре и зле, формируется совесть и умение сопереживать.

Исследование. В младшем школьном возрасте происходит:

- **Формирование системы ценностей:** Ребенок начинает понимать, что такое ответственность, честность и долг. Без этого невозможно гармоничное развитие личности.
- **Социальная адаптация:** Школа — это первый серьезный коллектив. Нравственные ориентиры помогают ребенку строить здоровые отношения со сверстниками и взрослыми, избегать конфликтов или конструктивно их решать.
- **Эмоциональный интеллект:** Духовное воспитание учит ребенка чувствовать состояние другого человека (эмпатии), что является защитой от проявлений жестокости и буллинга.

Следующий важный компонент – это *формирование навыков общения на гагаузском языке*. Именно с этой целью данная дисциплина была включена в многоязычное образование для расширения сферы употребления гагаузского языка в рамках неязыковых учебных дисциплинах.

Формирование навыков говорения на родном языке в младшем школьном возрасте критически важно, так как это основа для обучения, мышления, социализации, личностного развития и формирования национального самосознания. Ведь именно в этот период происходит переход от произвольных речевых действий к осознанному использованию языка, усваивается словарный запас, совершенствуется грамматика, а речь становится каналом развития интеллекта и фундаментом для успешной коммуникации..

Почему это важно именно в этом возрасте?

Сенситивный период для развития: Дошкольное и раннее школьное детство — время максимальной восприимчивости к языку, когда усвоение речи происходит наиболее эффективно, закладывая базу для будущих знаний.

Связь с мышлением: Речь является не просто средством общения, но и инструментом мышления. Чем богаче и правильнее речь, тем легче ребенку анализировать, запоминать и выражать мысли, развивая интеллект.

Основа учебной деятельности: В начальной школе речь активно используется в познавательных целях (понимание инструкций, усвоение новых знаний), а ее хорошее развитие напрямую влияет на академическую успеваемость.

Социальная адаптация: Умение четко, грамотно и красиво говорить помогает легко налаживать контакты со сверстниками и взрослыми, участвовать в общественной жизни, формируя здоровую самооценку.

Что происходит в этот период?

Интенсивное накопление словарного запаса и усвоение грамматических норм.

Формирование навыков связной устной речи (монологической и диалогической).

Освоение функций речи: общение, регуляция собственной деятельности, познание мира.

Поэтому именно в младшем школьном возрасте важно и необходимо активно использовать все инструменты воздействия на личность ребенка и на формирование его национального самосознания:

- воспитательные элементы (семейные традиции гагаузов, правила поведения, уважение старших, гостеприимство),
- развивающие элементы (речевые ситуации, решение ситуаций, развивающие упражнения),
- культурный компонент (национальные традиции, праздники, фольклор).

Все эти моменты были учтены при создании учебного пособия «Духовно-нравственное воспитание» (1 класс, на гагаузском языке) и представлены в тематических разделах: **Bän üürenici. Ürenerim ii insan olmaa. Bän hem benim dünnäm.**

Важно помнить: Нравственность нельзя «выучить» по учебнику. Она рождается в действии — в помощи другу, в бережном отношении к природе, в умении признать свою ошибку, проявлении уважения к старшим, к народным традициям, любви к родному языку и родному краю.

Поэтому при работе над темой педагогу необходимо постоянно связывать все материалы с социальным окружением и опытом детей, важно не чтение нотаций, а живой пример и вовлеченность. Учитель должен учесть следующие направления и активно их использовать в практике:

1. **Семья как эталон:** Ребенок копирует модель поведения родителей. Если в семье ценятся уважение к старшим и взаимопомощь, эти качества станут для него естественными.

2. **Культурное наследие:** Сказки, песни, национальные традиции, праздники и история родного края дают наглядные примеры героизма, верности и доброты.

3. **Трудовое воспитание:** Приучение к труду и заботе о близких помогает ребенку преодолеть детский эгоцентризм.

Каковы же инструменты воздействия и формирования данных компетенций?

Инструменты формирования духовно-нравственных компетенций — это конкретные способы, с помощью которых взрослые «передают» ценности ребенку. В педагогике их принято делить на три основные группы: методы **убеждения**, методы **организации деятельности** и методы **стимулирования**.



Методы формирования сознания (Убеждение). Задача этого инструмента — помочь ребенку осознать нормы поведения и сформировать личное отношение к ним.

- **Этическая беседа:** это не монолог взрослого, а совместный поиск истины. Обсуждаются реальные случаи из жизни класса или литературных героев.

- **Рассказ и разъяснение:** использование ярких образов и примеров из истории, житий святых или биографий великих людей.

- **Метод притчи:** короткие истории с глубоким смыслом позволяют ребенку самому прийти к выводу, что делает вывод более ценным.

- **Личный пример:** самый мощный инструмент. Ребенок копирует не слова, а действия значимого взрослого.

Педагог для младшего школьника — непререкаемый авторитет. Через обсуждение поступков героев книг, через классные часы и внеклассные мероприятия школа помогает закрепить те нравственные нормы, которые необходимы для жизни в гражданском обществе. Важно не просто прочитать книгу, журнал или посмотреть мультфильм, а задать вопрос: «А как бы ты поступил на месте героя?».

- **П. Чеботарь «Kuzu gibi uyusun»:** Короткие, но очень точные истории о вежливости, жадности и честности.
- **G. Karanfil «Gagauzum bân»:** Учат трудолюбию, любви к родному языку и родине, дружбе, искренности и показывают, что уважение и поддержка очень важны.
- **«Gagauz halk masalları» (сборник гагаузских народных сказок):** О добре и зле, о хитрости и взаимопомощи, о поддержке и сопереживании, ценности дружбы и ответственности за свои поступки.
- **«Guguşuk» (детский журнал):** О нравственных ценностях, о культуре поведения, об аккуратности и порядке, о природе и праздниках, национальных традициях и детских играх, сказки и кроссворды.

Для младшего школьника лучше всего работают методы «проживания» ситуации. В этом возрасте дети лучше усваивают ценности через игру, обсуждение и творчество, а не через сухие поучения.

Методы организации деятельности (Приучение). Нравственность не может быть только теоретической — она должна проявляться в поступках.

- **Воспитывающая ситуация:** создание условий, где ребенку нужно сделать выбор (например, поделиться чем-то или помочь тому, кто попал в беду).

- **Коллективные творческие дела (КТД):** совместная работа над проектом (например, создание постера или подготовка праздника), где важны взаимовыручка и ответственность перед командой.

- **Поручения и волонтерство:** участие в благотворительных акциях, помощь ресурсным центрам или забота о ветеранах формируют чувство сопричастности и полезности.

- **Приучение и упражнение:** многократное повторение правильных действий (здороваться, убирать за собой, благодарить), пока они не станут привычкой.

Методы стимулирования (Мотивация). Эти инструменты помогают закрепить правильное поведение и вовремя скорректировать ошибки.

- **Поощрение:** одобрение, похвала, благодарность перед всем классом. Это создает «ситуацию успеха» и желание поступать хорошо снова.

- **Соревнование (в добрых делах):** например, конкурс на «Самый дружный класс» или «Самого вежливого ученика».

Инновационные инструменты. Современная среда предлагает новые форматы:

1. Проектная деятельность: создание семейного древа или исследование истории своего края, оформление тематических постеров (национальная одежда, еда, профессии и др).

2. Виртуальные и офлайн экскурсии: посещение музеев и храмов мира через интерактивные технологии.

3. Просмотр мультфильмов и литературные вечера: Анализ произведений с нравственным подтекстом. просмотр короткометражных фильмов и мультфильмов о предках, чести, мужестве и доброте с последующим глубоким разбором. **Мультфильмы на гагаузском языке Производство «Çemrek film»:** о традициях и праздниках, о доброте и верности, ответственности за тех, «кого приручили», и чистоте сердца.

Практические игры и упражнения

Название игры	В чем суть?	Что развивает?
«Копилка добрых дел»	Заведите красивую банку. За каждое доброе дело (помог маме, поделился игрушкой) кладите туда фасолинку или камушек.	Привычку совершать добрые поступки.
«Угадай эмоцию»	Показывайте ребенку карточки с лицами людей или мимикой персонажей. Спросите: «Что он чувствует? Почему? Как ему помочь?».	Эмпатию и эмоциональный интеллект.
«Если бы я был...»	Предложите закончить фразу: «Если бы я был волшебником, я бы сделал для других...».	Бескорыстие и умение думать о нуждах мира.
«Слепой и поводырь»	Одному завязывают глаза, другой осторожно ведет его по комнате через препятствия. Потом меняются ролями.	Доверие и чувство ответственности за другого.

Маленький совет: Дети в этом возрасте — великие подражатели. Самый сильный инструмент воспитания — это когда ребенок видит, как вы сами проявляете терпение к пожилым, помогаете соседям или бережно относитесь к животным. А также используете в общении и говорите на гагаузском языке на и вне урока, с гордостью и уважением относитесь к истории и традициям гагаузского народа.

Заключение. Духовно-нравственное воспитание — это «внутренний компас» человека. Если мы научим ребенка отличать истинные ценности от ложных в раннем возрасте, он будет защищен от негативного влияния среды в будущем и сможет реализовать себя как созидательная личность. Таким образом, младший школьный возраст — ключевой этап, когда закладывается фундамент речевой культуры и национального самосознания, что необходимо для гармоничного развития личности и формирования национальной идентичности.

Библиография:

1. Начальное образование : Национальный куррикулум / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова ; нац. коорд.: Анжелина Кутасевич и [д. р.] ; – Кишинэу : Lyceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 268 p.
2. Духовно-нравственное воспитание: Учебник для 2-го класса / Татьяна Никулча, Анжела Кара, Анна Вартик; [и др.]; М-во образования, культуры и исслед. Респ. Молдова. – Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 96 p.: fig., fot.
3. Никулча, Татьяна. Духовно-нравственное воспитание : 2 класс : Методологический гид / Татьяна Никулча, Анжела Кара, Анна Вартик ; экспертная комиссия: Лора Кокырла [и др.] ; М-во образования, культуры и исслед Молдова. – Кишинэу : Lyceum, 2019– 64 p.
4. Kuzu gibi uyusun /Petri Çebotar resimci Natalya Vornikova – Chişineu S.n. 2023 (Print –Caro) - 99
5. Ruh-moral terbiyesi 1 klas Yardımcı öğrenmek kiyadı/hazırlayan avtor Nadejda Koçancji Proektin öndercisi Konstantinova İ.A. Gagauziya MV Maruneviç adına Bilim – aaraştırma merkezi – Komrat S.N. 2025 (Blitz Poligraf) – 64

6. Gagauzum bân!: [pietlar toplumu] / hazır.: G. Karanfil; korektor: P. Çebotar; Gagauz Yeri M.V. Maruneviç adına BAM. - Ch., 2021. - 88s.: res. - ISBN 978-9975-84-131-3
7. Gagauz halk masalları /M.V. Maruneviç adına bilim aaraştırma Merkezi Proektin başı Pötr Paşalı – Komrat 2017 - 60
8. Дивногорцева, С. Ю. Культуросообразность православного воспитания/ С. Ю. Дивногорцева // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 30-37.
9. Маленкова, Л. И. Торжество воспитания: возможно ли оно? / Л. И. Маленкова // Нар. образование. – 2011. – № 5. – С. 217-222.

УДК 37.014.3

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРРИКУЛУМА В МОЛДОВЕ: ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ВЕКТОРЫ НАЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Курачицки Анжела,

доктор педагогики,

конференциар университет,

Кишиневский Государственный педагогический университет им. И.Крянгэ,

Республика Молдова

e-mail: acuracitchi@gmail.com

orcid id: 0000-0003-1895-4470

Abstract: The article describes the key aspects and strategic priorities of curriculum modernization in the Republic of Moldova. At the heart of the school curriculum renewal is the transition from a traditional academic paradigm to a functional-competency model based on eight key European competencies and the provisions of the Moldovan National Curriculum Framework (CRCN). The paper evaluates the previous generation of the school curriculum, identifying its strengths and outlining development directions essential for preparing the younger generation for global and national challenges. Particular attention is paid to the implementation of digital technologies and STEAM approaches as catalysts for learning motivation to master the professions of the future. Furthermore, the study emphasizes the significance of an inclusive environment, interdisciplinarity, and multilingual education as factors for social cohesion and graduate competitiveness. Finally, it substantiates the need for a new graduate profile adapted to the evolving demands of the labor market.

Keywords: modernization, curriculum, educational reform in the Republic of Moldova, regulatory framework of the school curriculum, key European competencies, integration of best practices, national guidelines for modernization.

На современном этапе ключевым ориентиром модернизации системы образования Республики Молдова является реформа куррикулума, которая направлена на достижение соответствия образовательного процесса актуальным требованиям рынка труда, глобальным вызовам современности и стратегическим приоритетам национального развития. Среди основных направлений реформы во внимание принимается синхронизация с учебными программами европейского пространства, имеющими высокие результаты обученности выпускников и качество учебного содержания, оценка которого представлена в контекстах международных программ оценивания PISA, PIRLS, TIMSS, отчетов и исследований в этом направлении в Молдове. [3, 4]

Проведенный анализ содержания школьного куррикулума предыдущего поколения (2017-2019) [2] позволил выявить достоинства и определить направления интеграции передового опыта для подготовки учащихся к вызовам международного уровня. В целом, куррикулум демонстрирует высокий уровень соответствия современным образовательным требованиям, обозначенным в ряде нормативных документов Европы и Молдовы. Среди видимых преимуществ выделяется компетентностный подход, развитие функциональной грамотности учащихся и динамика построения содержания каждой дисциплины на всех уровнях обучения. Документ соотносится с международными стратегиями Организации экономического сотрудничества и развития (OECD 2030) в проекте «Будущее образования и навыков: Образование 2030» («The Future of Education and Skills: Education 2030»), по вопросам формирования ценностных ориентиров и межкультурного диалога. [7]

Анализ куррикулума позволил определить наличие интеграции жизненных ситуаций в контекст единиц содержания и различных видов учебной деятельности (бесед, упражнений, мини-исследований, проектов). Однако, усиление содержания модернизируемого куррикулума необходимо осуществить в процессе разработки за счет более глубокой индивидуализации обучения, развития креативности и внедрения STEAM-подходов. Несмотря на четкую структуру и функциональность, новые подходы к образованию в глобальном контексте нацеливают на активную цифровую интеграцию, поддержку инклюзии (учащихся с ООП) и включение механизмов активного взаимодействия школьников в различных формах обучения.

Реформа куррикулума в Молдове (2025-2026) является частью стратегии «Образование 2030». [5] Концептуальная база Стратегии интегрирована с целями устойчивого развития ООН (Цель 4: Качественное образование) [6] и Рекомендациями Совета Европейского Союза о ключевых компетенциях для обучения в течение всей жизни (2018) [8], направлена на обновление национальной системы образования. Внедрение цифровых технологий в обучение выступает на современном этапе катализатором большинства изменений. Речь идет о трансформации образовательного пространства и времени, о смене роли учителя и ученика, о возможности взаимодействия с учащимися других школ и стран, например, в проектах. Этот процесс неразрывно связан и с другим социальным вектором — созданием благоприятной инклюзивной среды для обеспечения доступности образования каждому ребенку. Данное направление гарантирует адаптацию учебного процесса под индивидуальные возможности всех учащихся, устраняя барьеры особенно для детей с особыми образовательными потребностями.

Основным целевым ориентиром реформы остается формирование таких компетенций у учащихся, которые позволят лучше подготовиться к процессу приобретения профессий будущего. Это нацеливает на развитие гибких навыков (soft skills) и критического мышления в организуемых видах деятельности. Для достижения этой цели большое значение приобретает мотивация через обучение, инновационные технологии и искусственный интеллект. Интеграция информационных технологий в учебный процесс позволяет поддерживать интерес каждого учащегося к любому виду деятельности.

Содержательная целостность куррикулума нового поколения отражается через междисциплинарность и трансдисциплинарность в преподавании учебных дисциплин. Такой подход позволяет преодолеть изолированность содержания каждого предмета, объединяя знания из разных областей для решения практических задач, что критически важно для понимания глобальных процессов и формирования системного мировоззрения у учащихся.

Основополагающим документом в контексте модернизации куррикулума являются Основы национального куррикулума Республики Молдова (CRCN, Cadrul de Referință al

Curriculumului Național). [1] Документ нацеливает на глубокую трансформацию образовательной парадигмы — переходе от традиционного накопления академических знаний к функционально-компетентностной модели развития личности. Модернизация куррикулума, обозначенная данным документом, переопределяет цели обучения, фокусируясь на Профиле выпускника, который должен обладать не только теоретической базой, но и развитыми ценностными установками, социальными навыками и способностью к самообучению на протяжении всей жизни. В центре обозначенного подхода находятся восемь ключевых европейских компетенций, адаптированных под национальный контекст, которые должны пронизывать содержание каждого учебного предмета, от языков до точных наук, обеспечивая междисциплинарную связность и актуальность образования в условиях глобальных вызовов.

Значимым вектором изменений является структурная оптимизация и «разгрузка» куррикулума за счет усиления трансдисциплинарных связей и интеграции таких направлений, как экологическое, предпринимательское и цифровое образование. Документ пересматривает роль каждой учебной дисциплины, в т.ч. в контексте направлений исследовательской и проектной деятельности учащихся в рамках STEAM-подхода. Таким образом, CRCN описывает образовательный процесс как динамичную среду, ориентированную на практическую применимость знаний, развитие критического мышления и успешную интеграцию учащихся в современное демократическое общество и рынок труда. [1]

Важной локальной спецификой куррикулума является развитие многоязычного образования, которое в условиях Республики Молдова выступает не только инструментом академического развития, но и ключевым фактором социальной сплоченности. Данный вектор предполагает постепенное внедрение модели, адаптированной к местному этническому многообразию, при которой учащиеся осваивают учебное содержание на нескольких языках параллельно. Это способствует формированию высокого уровня межкультурной компетенции и облегчает интеграцию выпускников в европейское и мировое пространство.

Таким образом, современная школа призвана преодолеть традиционную инертность и перейти к гибкой образовательной модели, способной эффективно отвечать на национальные и мировые вызовы, поэтому модернизация школьного куррикулума в Молдове — это не просто пересмотр и обновление его содержания, а фундаментальный сдвиг в сторону результативного образования, которое обеспечит будущему поколению конкурентоспособность для жизнедеятельности в новом обществе.

Библиография:

1. CADRUL DE REFERINȚĂ AL CURRICULUMULUI NAȚIONAL. Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Aprobare prin Ordinul ministerului nr. 1272 din 23 iulie 2025. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mec.gov.md/sites/default/files/crcn_aprobat.pdf.
2. CADRUL DE REFERINȚĂ AL CURRICULUMULUI NAȚIONAL. Aut.: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu; experți intern.: Ciprian Fartușnic, Daniel Petru Funeriu; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. "Tipografia Centrală»). 104 p.: tab. ISBN 978-9975-3157-7-7.
3. NASU, Ilie. Realizarea cercetărilor internaționale TIMSS și PIRLS în Republica Moldova (Rezultate, perspective)/ Calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode: Materialele Conf. Șt. Intern. consacrate aniversării a 60-a de la fundarea Univ. de Stat „Alec Russo”, 5-7 oct. 2005. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2005. Vol.2. p. 87-90. ISBN 9975-931-97-9.

4. RAPORT. Republica Moldova în Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2022. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ance.gov.md/sites/default/files/pisa_2022_raport_mda.pdf.
5. STRATEGIA DE DEZVOLTARE „EDUCAȚIA 2030”. Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Aprobata la Hotărârea Guvernului nr.114 din 07.03.2023.
6. Цели в области устойчивого развития. Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. Доступно: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/>
7. OECD 2030, The Future of Education and Skills: Education 2030. Accessible: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf.
8. Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools Approved by the Joint Teaching Committee by Written Procedure 2018/47. Accessible: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-2.pdf.

УДК

ПРИНЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XX В.

Липская Ольга

старший преподаватель, магистр

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: himmel.01@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2419-0876

Abstract: this article analyzes the development of the principle of conformity to nature in the context of moral education in Belarusian pedagogical thought. It examines the evolution of the principle of conformity to nature in education: from the idea of human harmony with the laws of nature to the consideration of individual uniqueness and the socio-psychological aspects of education. Particular attention is given to the works of Russian educators and their contribution to substantiating the need to align the pedagogical process with the internal and external laws of human development.

Keywords: education, moral education, principle, principle of naturalness of education, nature.

Одной из приоритетных задач действующей системы образования в Республике Беларусь является нравственное воспитание личности. В Кодексе «Об образовании» определено, что «духовно-нравственное воспитание, направленное на приобщение обучающихся к традиционным ценностям белорусского народа, формирование нравственной культуры» является одной из основных составляющих воспитания [1]. Совершенствование педагогической теории и практики нравственного воспитания требует, на наш взгляд, осмысления ранее накопленных педагогикой идей, в частности, обращения к педагогическому наследию отечественных просветителей и разрабатываемым ими принципам нравственного воспитания.

В педагогической мысли Беларуси конца XVIII – начала XX вв. отчетливо проявились принципы-требования к организации нравственного воспитания. Одним из

основополагающих принципов нравственного воспитания в педагогической мысли Беларуси выделенного периода оставался принцип природосообразного воспитания. Необходимость применения данного принципа в воспитательном процессе отмечалась отечественными просветителями-педагогами на протяжении всей истории развития педагогической мысли. Многомерность природосообразного воспитания, по мнению Г. В. Болбас, «нашла отражение в многообразии его смысловых модификаций и форм выражения, обусловленных, как правило, исторической динамикой культурных ценностей» [2, с. 21].

Изначально принцип природосообразности на белорусских землях сводился к стремлению подчинить нравственное воспитание всеобщему закону единства, целостности и гармонии природы и человека. С распространением гуманистических идей в эпоху Возрождения акцент делается на необходимости гармонизации воспитательного процесса с человеческой природой в целом и индивидуальной неповторимостью каждого отдельного человека. Подчеркивание индивидуальной неповторимости человека в дальнейшем обусловило социально-психологическую направленность в развитии принципа природосообразного воспитания [3].

В конце XVIII в. специфика развития принципа природосообразности нравственного воспитания определялась достижениями естествознания, активным распространением идей механистического объяснения явлений материального и духовного мира, методов эмпирического обоснования знания. Представители педагогической мысли эпохи Просвещения постепенно расширяли содержание принципа природосообразности, активизировали разработку психологических основ нравственного воспитания. Как справедливо отмечает Г. В. Болбас, «идея целостности человеческой природы в единстве духовного и телесного начал в большей степени трансформируется в их взаимосвязь и обосновывается естественными причинами, а не Божьим замыслом» [4, с. 91]. Так, отечественный педагог-просветитель XVIII в. К. Нарбут, считал, что душа и тело тесно связаны между собой. Их взаимодействие просветитель-гуманист объяснял подчинением системе «физического воздействия», согласно которой тело и дух взаимозависимы и воздействуют друг на друга: «Различные влечения души передаются телу, так что оно ощущает покой или волнение души. И все это происходит благодаря тесной связи души с телом» [5, с. 307]. Подобных взглядов придерживался церковный деятель, философ-богослов Г. Конисский, утверждавший, что пребывание души в теле позволяет ей проявить такие ее особенности, как интеллект и волю: «Разумная, или духовная, душа бессмертна. Она, однако, не просто присутствует в теле, но поистине формирует его» [6, с. 357]. Представлениями о тесной связи души и тела человека были определены педагогические взгляды педагога К. В. Ельницкого. «Человек представляет две стороны: тело и дух. Священное писание открывает нам, что Творец создал тело человека и вдунул в него душу бессмертную. Обе стороны (тело и дух) объединены в человеке и находятся во взаимодействии. Проявления организма (тела) человека оказывают влияние на душевные явления его и обратно: душевная жизнь влияет на организм» [7, с. 4]. Взаимосвязь и взаимодействие души и тела, по мнению педагога-просветителя, обуславливает необходимость физического и душевного воспитания: «Как физическая, так и духовная сторона человека имеют свои потребности и условия своего развития. Сообразно с этим, и воспитание человека, разделяется на физическое и душевное» [7, с. 4]. Физическое и душевное воспитание человека, по мнению К. В. Ельницкого, должно идти совместно, «сообразно естественному ходу развития его сил» [7, с. 15]. В развитии человека, физическом и душевном, он отводил большую роль влиянию физической природы: «Внешняя природа оказывает также влияние и на душевное развитие его» [7, с. 5]. Кроме того, начало познания окружающего мира в детском возрасте просветитель связывал именно с природой.

В начале XIX в. идеи природосообразного воспитания нашли свое выражение в согласованности педагогических усилий с общими законами развития, которые характерны для всех органических существ. Так, А. Снядецкий указывал на подобие всех живых существ,

а также на взаимосвязь между объектами природного мира, относя к ним и человека: «То, что происходит в огромной машине всего мира, в том же порядке и соответственно действию тех же законов происходит в каждом отдельном организме» [8, с. 674]. Принцип природосообразности воспитания находит свое воплощение в педагогической концепции А. Снядецкого в подчинении данного процесса общим законам органического мира: «...правда есть только одна: природа как на все, так и на воспитание должна иметь точное и неизменное право» [9, с. 18]. С точки зрения просветителя, все способности человека убеждают в том, что «только природное, естественное является совершенным во всем...» [9, с. 18].

Идеи природосообразного воспитания с опорой на знание психофизической и социально-нравственной природы человека нашли свое отражение в наследии Я. Снядецкого. Просветитель рассматривает природу человека в единстве тела, души и разума, соотнося их с определенной способностью либо психическим процессом. Так, на уровне ощущений человек является животным, интеллект делает его разумным существом, а воля как регулятор желаний управляет его нравственными чувствами. Просветитель обращает внимание на то, что в нравственном воспитании важна не только передача знаний о правильном поведении, но и воздействие на эмоциональную сферу ребенка посредством, прежде всего, метода примера. В работах Я. Снядецкого просматриваются идеи о необходимости воспитания у детей социальных качеств, обеспечивающих их адаптацию и жизнеспособность в обществе, в числе которых трудолюбие, честность, бережливость, аккуратность, хозяйственность и любовь к порядку.

Философ-моралист Ф. Бохвиц настаивал на том, что в воспитании нельзя пренебрегать естественными законами. В основе воспитания, с его точки зрения, должны лежать врожденные чувства и стремления человека, данные ему самой природой: «...нужно вникать в эту вечную систему, не доверяя новомодным системам и теориям, созданным человеком» [10, с. 170]. Идеи природосообразности воспитания у просветителя находят свое воплощение в согласовании воспитательного влияния с законами биологической и психологической природы человека. Человек, по мнению Ф. Бохвица, по своей сути существо не только природное, но и социальное. Человек не может существовать без общества, поэтому не только индивидуальные интересы должны согласовываться с общественными, но и общество должно заботиться о благе каждой личности. Исходя из этого, Ф. Бохвиц указывал на необходимость согласования воспитания не только с объективными законами человеческой природы, но и с социально-культурным контекстом его жизнедеятельности. «Воспитание, – по мнению философа-просветителя, – должно формировать молодых людей для того, чтобы в будущем они стали гражданами, способным к различным видам деятельности, к которым они будут призваны в соответствии со своими врожденными способностями...» [10, с. 170].

Нравственность, по мнению отечественного просветителя А. Довгирда, «не только вытекает из человеческой природы, но и является необходимой потребностью человеческого рода, без которой не может существовать ни одно общество» [11, с. 426]. В XIX – начале XX в. педагоги-просветители актуализируют функцию социализации природосообразного воспитания. Реализация цели природосообразности нравственного воспитания связывалась главным образом с формированием у подрастающего поколения гармоничных отношений с окружающей средой посредством «сообразности» с ее законами. А. Снядецкий считал, что на формирование личности влияют как природные, так и социальные факторы. Человек живет среди людей, а не в социальном вакууме, природа диктует свои законы воспитания, а общество определяет свой образовательный идеал. Следуя принципу древнегреческой «калокагатии», просветитель определял природу человека в целостности души и тела и считал образцом и целью воспитания гармоничную, физически и духовно совершенную личность: «Того только можно назвать совершенным, кто в развитом теле носит чистое сердце и безупречную душу, кто свои способности направляет для общества, в котором живет» [9, с. 19].

Педагог-просветитель Ф. А. Кудринский в процессе воспитания личности акцентировал внимание на необходимости согласования воспитательных усилий с законами окружающего мира, а также законами внутренней природы личности. Определяя реальную цель воспитания, педагог между тем указывал на то, что воспитание должно помочь ребенку адаптироваться к окружающему миру и социальной среде. Приспособление к окружающей среде и выстраивание с ней гармоничных отношений, по мнению педагога-просветителя, возможно посредством «сообразности» с ее законами. Ближайшее окружение, природное и социальное, Ф. А. Кудринский признавал главным фактором формирования личности: «Влияние воспитания в широком смысле слова, т.е. влияние воспитателей, влияние внешней природы и человеческих отношений всесильно, безгранично» [12, с. 245]. Социальную и психологическую адаптацию личности к миру, по мнению просветителя, должно обеспечить развитие личностных качеств ребенка, воспитание его отдельной самостоятельной единицей, развитие его собственной личности, оставляя в стороне личные интересы родителей или учителей, формирование у него душевной устойчивости и способности управлять самим собой. «Человек должен быть воспитан так, – отмечал Ф. А. Кудринский, – чтобы с нравственным сознанием своего достоинства мог смело взглянуть в серьезное лицо жизни и не потеряться ни при какой житейской обстановке» [12, с. 245]. Ф. А. Кудринский был уверен, что у каждого человека есть свое призвание и природные дарования. «Нельзя от всех требовать одного» [13, с. 18], – уверенно заключал он. Определить природные способности ребенка и приложить усилия к их развитию – важнейшая задача учителя, от успешности выполнения которой зависит будущее ребенка: «Следует представить себе жизнь человека, вынужденного все время заниматься нелюбимым делом. Это не жизнь, а нравственная смерть» [12, с. 246].

Таким образом, принцип природосообразности нравственного воспитания в педагогической мысли конца XVIII – начала XX вв. эволюционировал от идеи отрицания теологического способа объяснения мира и человека, развития его интеллектуальных, нравственных и иных возможностей к идее психологизации феномена природосообразного воспитания, диалектического сочетания внешних влияний и врожденных задатков в формировании личности.

Библиография:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.adu.by/images/2025/08/NPA/Kodeks-RB-ob-obrazovanii-2025.pdf> (дата обращения: 25.01.2026).
2. Болбас, Г. В. Природосообразное воспитание в системе педагогических взглядов Ф. А. Кудринского / Г. В. Болбас // Веснік адукацыі. – 2024. – №2. – С. 20–27.
3. Болбас, В. С. Базавыя прынцыпы маральнага выхавання ў этыка-педагагічнай думцы Беларусі X–XVIII стагоддзяў / В. С. Болбас // Педагогическая наука и образование. – 2015. – №1. – С. 39–46.
4. Болбас, Г. В. Развитие принципа природосообразности воспитания в педагогической мысли Беларуси второй половины XVIII – первой половины XIX в. / Г. В. Болбас // Педагогические науки и современное образование: сборник научных статей. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2017. – С. 91–94.
5. Нарбут, К. Избранные философские суждения / К. Нарбут // Памятники философской мысли Белоруссии XVII – первой половины XVIII в. / Академия наук БССР, Институт философии и права. – Минск: Навука і тэхніка, 1991. – С. 305–316.
6. Конисский, Г. Философские заключения / Г. Конисский // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии: избранные произведения XVI – нач. XIX в. – Мн.: Изд-во Академии наук БССР, 1962. – С. 347–358.
7. Ельницкий, К. В. Воспитание и обучение в семье и школе: для учебных заведений и для занимающихся воспитанием и обучением детей / К. В. Ельницкий. – СПб: Издание Д. Д. Полубояринова, 1898. – 263 с.

8. Снядецкий, Е. Теория органических существ / Е. Снядецкий // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей. Том 1. – М.: Госполитиздат, 1956. – С. 664–676.
9. Снядэцкі, Е. Аб фізічным выхаванні дзяцей: пераклад з польскай мовы / Е. Снядэцкі. – Мн.: ІВЦ Мінфіна, 2018. – 95 с.
10. Бохвиц, Ф. Мысли о воспитании человека / Ф. Бохвиц // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. – М.: Педагогика, 1986. – С. 169–171.
11. Довгирд, А. О логике, метафизике и моральной философии / А. Довгирд // Из истории философской и общественно-политической мысли Белоруссии : избр. произведения XVI – начала XIX в. / под общ. ред. В.А. Сербента, В.М. Пузикова, П.Д. Пузикова. – М.: Изд-во АН БССР, 1962. С. 423–452.
12. Кудринский, Ф. А. О воспитании и обучении / Ф. А. Кудринский // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. – М.: Педагогика, 1986. – С. 245–252.
13. Кудринский, Ф. Педагогические разговоры / Ф. Кудринский // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1914. – №1. – С. 9–19.

УДК 37.017:398:811.512.165(478.9)

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАГАУЗСКОГО НАРОДА)

Мутаф Галина,

доктор пед. наук, преподаватель
Комратский государственный университет,
мун. Комрат, Республика Молдова
e-mail: mutaf.galina@kdu.md
orcid id:0000-0001-5656-8832

Abstract: The article examines language and culture as key factors in the spiritual and moral education of students, using the example of the Gagauz people. It substantiates the idea that the study of the native language, literature, history, and cultural heritage contributes to the formation of students' moral values, national identity, respect for traditions, and historical memory. Special attention is paid to the educational potential of Gagauz language and literature lessons, as well as to interdisciplinary integration with history and culture. It is shown that literary texts, folklore, traditions, and customs serve as effective means of moral education, fostering value orientations, tolerance, and civic responsibility among students. The article emphasizes the importance of preserving and transmitting cultural heritage in the context of globalization and a multicultural educational environment. It concludes that the systematic use of the linguistic and cultural material of the Gagauz people in the educational process is an essential condition for the spiritual and moral development of students' personalities.

Keywords: spiritual and moral education, Gagauz language, Gagauz culture, national values, cultural heritage, identity, school education

В современной педагогической науке духовно-нравственное воспитание рассматривается как системный и многоуровневый процесс, направленный на формирование ценностных ориентаций, морального сознания и гражданской ответственности учащихся. Актуальность проблемы обусловлена как глобализационными процессами, так и потребностью сохранения культурной идентичности малых народов. В условиях

поликультурного образовательного пространства язык и культура выступают фундаментальными носителями духовных ценностей и исторической памяти.

Родной язык является не только средством коммуникации, но и инструментом передачи культурного опыта, норм поведения, этических представлений и ценностных ориентиров. Культура, включая литературу, фольклор, традиции и обычаи, способствует формированию у учащихся чувства принадлежности к своему народу, уважения к историческому наследию и развитию толерантности.

Цель статьи — проанализировать роль языка и культуры в духовно-нравственном воспитании учащихся на материале гагаузского народа, показать педагогический потенциал уроков гагаузского языка и литературы, интегрированных с историей и культурой, а также описать практические подходы, применяемые в школьной работе.

Современные концепции педагогики подчёркивают ценностно-ориентированный характер образования. Согласно исследованиям отечественных и зарубежных педагогов, духовно-нравственное воспитание представляет собой формирование у учащихся:

- системы нравственных ценностей;
- способности к саморефлексии и критической оценке поступков;
- уважительного отношения к культурному и историческому наследию;
- социальной и гражданской ответственности.

Поликультурный образовательный контекст требует интеграции знаний о родной культуре с общечеловеческими ценностями. В этом смысле язык и культура народов, имеющих собственные традиции и фольклор, становятся эффективным средством воспитания универсальных ценностей через призму национальной специфики.

Для гагаузского народа характерно богатое фольклорное наследие, включающее сказки, легенды, пословицы, поговорки, песни и обряды, которые отражают ценностные ориентиры общества: уважение к старшим, трудолюбие, честность, гостеприимство и чувство справедливости. Эти материалы представляют собой уникальный педагогический ресурс, позволяющий формировать у учащихся духовные качества и нравственное сознание.

Гагаузский язык выполняет несколько функций:

1. Коммуникативную, позволяя учащимся выражать мысли и эмоции.
2. Когнитивную, формируя способности к анализу и обобщению.
3. Воспитательную, через использование фольклора и художественных текстов.

Примеры нравственных посылов из гагаузского фольклора:

- Сказка «İ çoban» учит честности и заботе о ближних.
- Пословица «Kümä yardım etti, o da senin yanında olacek» подчёркивает ценность взаимопомощи.
- Народная песня «Ana tarafım» воспитывает чувство патриотизма и уважения к предкам.

Педагогическая работа с такими материалами позволяет формировать систему духовных ориентиров учащихся, развивать эмпатию, критическое мышление и способность к самостоятельной оценке поступков.

Культура гагаузов, включая семейные традиции, обряды и праздники, также является значимым источником нравственного воспитания. Ознакомление с традиционными ценностями помогает учащимся осознавать свою принадлежность к народу, формирует чувство гордости за культурное наследие и развивает способность к уважению к другим этносам.

Уроки гагаузского языка и литературы предоставляют широкие возможности для духовно-нравственного воспитания. Среди эффективных методов:

- Анализ художественных текстов, выявление моральных норм и ценностных ориентиров.
- Сравнительный анализ пословиц и поговорок, выявление универсальных и уникальных черт культуры.

- Ролевая игра и инсценировка сказок, формирование навыков социальной коммуникации и эмпатии.

Пример урока: учащиеся анализируют сказку «İ çoban», выявляют моральные качества героев, обсуждают альтернативные решения ситуаций и сопоставляют с собственным опытом. Этот подход развивает рефлексию и способность применять полученные знания в повседневной жизни.

Для развития навыков рефлексии рекомендуется использовать метод этической дилеммы. После прочтения сказки (например, о честности или трудолюбии) учащимся предлагается не просто пересказать сюжет, а ответить на проблемный вопрос: *"Как бы изменился мир героя, если бы он поступил эгоистично?"*. Это переводит обсуждение из плоскости простого анализа текста в плоскость формирования личного морального выбора учащегося.

Эффективным средством духовно-нравственного воспитания является межпредметная интеграция гагаузского языка, литературы, истории и культуры. Такой подход позволяет рассматривать культурные и исторические явления в единстве, формируя у учащихся целостное представление о развитии гагаузского народа

Межпредметная интеграция позволяет формировать у учащихся целостное понимание исторического и культурного развития народа. Например:

- Изучение исторических событий сопровождается анализом легенд и устных свидетельств.
- Сравнение исторических текстов с народными сказками помогает выявить ценностные ориентиры общества.
- Использование музейных и архивных материалов делает процесс обучения наглядным и эмоционально насыщенным.

Такая интеграция способствует углублению познавательного интереса, формированию уважительного отношения к прошлому и воспитанию чувства ответственности за сохранение культурного наследия.

Практические примеры из школьной работы

1. Работа с фольклором: обсуждение сказок, пословиц, поговорок с выявлением нравственных ценностей.

2. Интегрированные уроки: совместное изучение языка, литературы и истории с анализом исторических событий, легенд и устных источников.

3. Проектная деятельность: мини-исследования «Семейные традиции гагаузов», «Народные праздники» с интервью и презентациями.

В рамках проектной деятельности целесообразно использовать метод интервьюирования поколений. Учащимся дается задание подготовить мини-исследование на тему *"Нравственные уроки моей бабушки"*. Дети записывают на гагаузском языке наставления старших членов семьи, что способствует укреплению межпоколенческих связей и осознанию ценности устной традиции как живого источника морали.

4. Внеклассные мероприятия: литературные вечера, инсценировки сказок, конкурсы чтецов, тематические праздники.

5. Экскурсии и краеведческая работа: посещение музеев, работа с экспонатами, знакомство с предметами быта и ремёслами.

Дополнительно можно проводить интерактивные уроки, где учащиеся создают видеопрезентации о культурных событиях, записывают рассказы старшего поколения, обсуждают этические вопросы в дискуссиях.

Язык и культура выступают ключевыми факторами духовно-нравственного воспитания учащихся. Системное использование материалов гагаузского языка, литературы, истории и культурного наследия в образовательном процессе обеспечивает:

- формирование нравственных качеств личности;
- развитие национальной идентичности и ценностных ориентиров;

- формирование способности к межкультурной коммуникации и толерантности.

Эффективным приемом является сопоставительный анализ концептов. Например, при изучении темы "Aylä (Семья)" на уроках гагаузского языка, учащиеся составляют "семантическое облако" слова *Aylä* (семья), включая в него пословицы, связанные с почитанием старших (*Büüklerin sözünü tut*) и гостеприимством. Таким образом, слово изучается не только как лексическая единица, но и как носитель глубокого этического кода народа.

В помощь учителям в конференц-зале НИЦ Гагаузии им. М.В.Маруневич в 2024 г. состоялась презентация учебного пособия по духовно-нравственному воспитанию для учащихся первых классов на гагаузском языке.

По мнению составителя, Н.П.Кочанжи, основной целью данного издания является не только обучить детей основам духовности и морали, но и сделать это в контексте национальных традиций, ценностей и языка. В книге используются примеры и сюжеты, близкие и понятные детям из гагаузских семей, что делает процесс обучения более эффективным и увлекательным. Иллюстративный материал к пособию подготовлен директором Детской художественной школы мун. Чадыр-Лунга в гагаузском стиле. Учебное пособие по духовно-нравственному воспитанию было передано во все образовательные учреждения Гагаузии. Подобного рода пособия способствуют воспитанию нового поколения, которое будет уважать свои корни и традиции. Учителя смогут использовать данное пособие на уроках, что послужит примером того, как можно успешно интегрировать национальные особенности в современную учебную программу.

В условиях поликультурного образовательного пространства сохранение и развитие родного языка и культуры приобретает особую актуальность. Целенаправленная педагогическая организация учебного процесса на материале гагаузского народа демонстрирует высокую эффективность формирования духовно-нравственной личности учащегося.

Библиография:

1. Koçanjı Nadejda. Ruh-moral terbiyesi. İlk klas. Yardımcı öğrenmek kiyadı. Komrat. 2024.
2. Куррикулум по предмету «Гагаузский язык и литература» для начального, гимназического и лицейского образования. Кишинев, 2019.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 168 с.
4. Банкова И.Д. Роль родного языка в сохранении национальной идентичности учащихся. В: Вестник Комратского государственного университета. 2020. №2. С. 85-90.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. 352 с.
6. Пашалы П.М. Интеграция культурного наследия в образовательный процесс Гагаузии. Материалы международной научно-практической конференции «Наука, образование, культура». Комрат: КГУ, 2021.

УДК: 37.016:811.161.1'243

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА УРОКАХ РКИ

Нурмагомедова Фергана

преподаватель РКИ

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: farghana.isaieva.91@mail.ru

orcid id: 0000-0001-8653-6305

Abstract. The introduction of lexical material is the initial stage of the teaching process, followed by work with a text. The consolidation of lexical material is a continuous process that requires systematic practice. This article examines various methods of vocabulary instruction, with particular attention paid to game-based techniques for reinforcing new words, which contribute to a more effective organization of this stage of an RFL lesson.

Keywords: vocabulary, teaching methods, game-based techniques, text, RFL lesson, lexical material.

На протяжении многих лет преподавания русского языка как иностранного сформировалось множество методов обучения (грамматико-переводной, прямой, аудиолингвальный, коммуникативный, лексический, ситуационный, метод на основе задач, контентно-языковой, игровые методы, мультимодальные методы и т.д.). Однако, какой бы метод не применялся, ключевая роль отводится лексической базе каждого урока, расширение которой дает учащимся широкие языковые возможности.

Важным становится вопрос о том, как сделать так, чтобы студенты запомнили новые слова. Если опираться на традиционную методику, то обычно студенты непременно прибегают к переводу. Однако в современной методике наблюдается наличие разнообразных подходов к расширению словарного запаса учащихся. На начальном этапе основным способом восприятия и освоения нового лексического материала выступает чаще всего *наглядный метод* (изображения, картинки и т.д.). Следующим важным шагом на пути к обогащению речи студентов является поиск *синонимов и антонимов*. Этот приём позволяет учащимся восстановить в памяти пройденный материал и на его основе выстроить новые знания. Значимую роль также играет составление *лексического ряда*, которое также облегчает понимание и запоминание нового слова (праздник - Новый год, Новруз, 8 Марта, праздник Рамазан и т.д.). Особое место в системе работы над лексическими данными занимает приём составления коротких *ассоциативных предложений*, которые помогут студенту запомнить новое слово. Разница между обычными и ассоциативными предложениями состоит в том, что учащиеся составляют не случайные предложения, а те, которые связывают с реальной действительностью, и отражают достоверную информацию. Например, студенты учат слово «дядя». Его можно объяснить и *толкованием* (это брат папы и мамы) и ассоциативными предложениями типа: «У меня есть дядя. Его зовут Фазиль» (в последнем предложении студент может использовать настоящее имя своего дяди).

Для закрепления лексического материала служат различные игры, которые привлекают внимание и интерес учащихся. Игра «стимулирует деятельность учащихся, разряжает обстановку на уроке, помогает лучшему запоминанию новых слов, а соревновательный элемент способствует активизации пассивных учащихся» [3].

Игра с вырезанными буквами и игровой костью. Для этого на маленьких карточках пишутся все буквы алфавита. Затем преподаватель переворачивает все карточки, так, чтобы студенты наугад выбирали буквы. После этого студент записывает на доске выпавшую ему букву

и бросает кость. В зависимости от выпавшей ему цифры он называет определенное количество слов на выбранную букву.

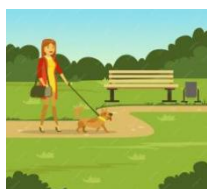
Группировка слов по определенному принципу (цвету, предназначению, наименованию и т.д.), успешная реализация которой говорит об освоении учащимися новых слов. Для этого готовятся карточки с разными надписями, например «красный», «зелёный» и т.д. Для выполнения данного задания группа делится на несколько команд, которые распределяют карточки со словами (помидор, капуста и т.д.) по соответствующим колонкам. Вместо цветов на начальном этапе могут быть использованы личные местоимения (*он, она, оно*) с целью закрепления знаний рода существительных.

Домино, в котором вместо цифр использованы рисунки и изображения. Эта игра очень эффективна при повторении лексического материала. Итак, прямоугольные карточки делятся на две равные части, на одной из которых имеется изображение, а на другой какое-либо слово, которое обозначено на следующей карточке. Ниже дан пример.

	дом		солнце

Источник: составлено автором публикации.

Работа с наглядными материалами играет ключевую роль в обучении языку. Одним из продуктивных методов работы с лексическим материалом является *поиск соответствия изображения и его описания*. Для этого готовится небольшая таблица со словами или словосочетаниями, а также короткими предложениями. В качестве раздаточного материала выступают карточки с изображениями. Задача студентов заключается в поиске соответствующего описания, после чего они накладывают изображение на правильное описание.



Гулять в парке	Смотреть фильм
Идёт дождь	Идёт снег

Источник: составлено автором публикации

Особенность данного игрового задания заключается в том, что учащиеся не просто находят соответствие между описанием и изображением, а начинают работать в обратном направлении. При этом преподаватель убирает таблицу с описанием, оставляя только изображения, которые переставляет местами так, чтобы студентам не попадались одни и те же рисунки. Процесс обратной работы с изображениями характеризуется необходимостью составить короткий рассказ с опорой на них.

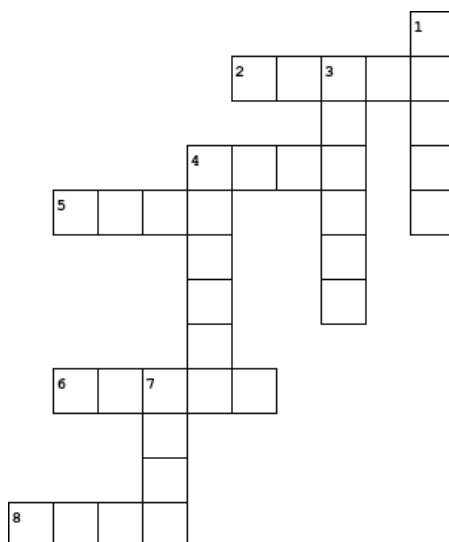
Интересным заданием на закрепление повелительного наклонения глаголов (императива, как обычно я объясняю студентам) выступает игра-ходилка с заранее подготовленными заданиями. Игровое поле можно создать посредством ИИ, однако в интернете имеется огромное количество готовых шаблонов данной игры. Ниже представлены игровое поле и примерные задания.



- выбери карточку (с буквами) и скажи 3 слова на выпавшую букву
- назови 3 предмета красного цвета
- бросьте кость ещё раз
- закройте глаза и угадайте предмет по форме
- посмотрите в окно и опишите, что вы видите
- назовите любой глагол и проспрягайте его
- составьте 3 словосочетания
- пропустите ход

При составлении заданий следует учитывать пройденные темы.

Для создания на занятии игровой атмосферы можно также использовать кроссворды, которые будут способствовать развитию письменных навыков учащихся. Для создания кроссвордов можно обратиться за помощью к различным онлайн-генераторам. В данном случае я воспользовалась услугами Crossword labs, который позволяет создать кроссворды в онлайн режиме совершенно бесплатно, сохранить их в нужном формате и поделиться, что в свою очередь дает возможность применять их также при дистанционном обучении. Для этого достаточно дать название кроссворду, вписать в соответствующее окошко ответы и вопросы к ним. Ниже представлен простой пример кроссворда на тему «Времена года».



По горизонтали

2. Так бывает весной и иногда осенью.
4. Он белый. Бывает зимой.
5. Голубой фон, на нём облако.
6. Сквозняк. В Баку всегда дует ...
8. Весна, лето, осень,...

По вертикали

1. Он часто идёт осенью.
3. Холодно, жарко, тепло.
4. Оно бывает летом, жёлтое и круглое.
7. Чёрное облако.

Таким образом, применение игр помогает преподавателю разнообразить учебный процесс, сделать его более интересным и эффективным.

Библиография:

1. Азарина, Л. Е. Игры на уроках РКИ / Л. Е. Азарина // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 102–109.
2. Аркадьева, Э. В. Лексика в практическом курсе русского языка / Э. В. Аркадьева, Г. В. Горбаневская, Н. Д. Кирсанова // Живая методика : для преподавателя русского языка как иностранного. – М. : Рус. язык. Курсы, 2005. – С. 180–246.
3. Ковалёва, А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ. Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С.231-231.

УДК 373.1.016:91

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ОЛИМПИАДАМ ПО ГЕОГРАФИИ: СИСТЕМНЫЙ АСПЕКТ

Панайтова Матрёна

преподаватель, II дид. степень

Колледж им. М. Чакира

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: mpanaitova76@gmail.com

orcid id: 0009-0009-7836-6110

Abstract. The article discusses the system of preparing students in grades 10–12 for geography competitions. The author justifies the transition from theoretical training to a practice-oriented model, where the geographical map is the central tool. Particular attention is paid to the formation of specific competencies through interdisciplinary connections and the use of digital educational resources.

Keywords: geography education, competitions, cartographic skills, interdisciplinary integration, practical training.

Введение. Актуальность темы

Сколько в среднем «стоит» вырастить олимпийского чемпиона? Это многомиллионные и долгосрочные инвестиции (в среднем в зависимости от вида спорта на 1-3 млн. долл. на 10-20 лет) плюс ежедневный совместный труд будущего чемпиона и его команды (семьи, тренеров, психологов и так далее).

Вырастить призера по Географии на первый взгляд кажется проще, но так ли это как кажется?

Современное географическое образование направлено не только на усвоение знаний, но и на развитие специфических компетенций, необходимых для практической и исследовательской деятельности. Одним из эффективных инструментов развития таких компетенций является участие учащихся в олимпиадах по Географии.

Олимпиады способствуют повышению интереса к предмету, развитию логического мышления, навыков работы с картой и статистическими данными.

В связи с этим важна системная и методически обоснованная, основательная подготовка учащихся к олимпиадам, которая соединяет традиционные и новейшие подходы к обучению.

Целью и задачей подготовки учащихся к олимпиадам является умение демонстрировать на конкретных примерах необходимость практической подготовки учащихся X–XII классов к олимпиадам по Географии, направленную на формирование специфических компетенций и исследовательских навыков.



Для достижения цели решаются следующие **задачи**:

1. предметные:

- формирование географических знаний и умений;
- продолжить формирование навыков работы с картами, атласами и информационными ресурсами;

- обучение анализу статистических данных;

- формирование проектно-исследовательской компетенции.

2. социальные:

- повышение учебной мотивации и самостоятельности учащихся;
- выявление, поощрение и продвижение учащихся способных к достижению, высоких результатов;

- развитие целеустремлённых качеств у учащихся;

- формирование личностных качеств: ответственности, воли;

- укрепление связи между семьей и школой.

Методология и этапы реализации

Карта в данной модели является незаменимым центральным элементом, позволяющим формировать пространственное мышление, анализировать территориальное распределение объектов и выявлять закономерности.

Работа с картой позволяет:

- анализировать и понимать территориальное распределение природных и социально-экономических объектов;

- выявлять закономерности и взаимосвязи между явлениями;

- решать практические задания;

- формировать пространственное мышление.

Методы работы с картой включают:

- чтение и анализ карт;

- сравнительный анализ различных тематических карт;

- определение координат;

- решение практических задач с использованием карт.

Процесс подготовки строится на поэтапном подходе, обеспечивающем постепенное погружение в предмет.

Диагностический этап:

1. определение уровня знаний и уровня сформированности специфических компетенций учащихся. (Посредством первичного тестирования)

Период: сентябрь

2. выявление и анализ сильных и слабых сторон знаний учащихся по курсам Географии;

Период: сентябрь - январь

3. составление индивидуальных планов подготовки учащихся;

Период: сентябрь - январь

4. составление расписания занятий с учащимися;

Период: сентябрь - январь

5. согласование и утверждение планов подготовки учащихся на МК;

Протокол №2 от 12.09.2025

Теоретическая подготовка:

Работа с нормативными документами, утвержденными Министерством Образования и Исследований РМ:

1. Положение о проведении школьных конкурсов и олимпиад (Приложение к Приказу МОКИ № 1222 от 06 ноября 2020 года), [1].

2. Куррикулум по предмету для X – XII классов [2].



3. Долгосрочное проектирование по предмету «География» для X–XII классов (утвержденное на МК протокол №2 от 12.09.2025 г.)

4. Обзор тем и разделов, которые включены или могут быть включены в олимпиадные задания.

Примечание: материал, который может быть включен в тест, варьируется в зависимости от параллели. Например: олимпиадная работа в XII классе включает весь пройденный материал за лицейский цикл;

- срок проведения олимпиады

- уровень олимпиады: районная, республиканская

5. Учебники по географии для X–XII классов, утвержденные Министерством Образования и Исследования РМ. (https://ctice.gov.md/?page_id=447)

6. Олимпиадные тесты локального регионального уровня; и олимпиады республиканского уровня [5].

7. Подбор дополнительного материала: атласы, справочники и цифровые ресурсы применяются при подготовке к олимпиаде.

Примечание: согласно Положению о проведении школьных конкурсов и олимпиад любые дополнительные материалы запрещены.

Практическая подготовка:

- регулярные выполнения заданий по чтению и анализу карт;
- разбор олимпиадных заданий;
- мини-проекты и исследовательские работы;
- использование интерактивных онлайн-тренажеры (Seterra);
- платформы для интерактивных заданий (LearningApps, Wordwall).

Контроль и обратная связь:

- проведение тренировочных олимпиад и тестов;

Срок: октябрь-ноябрь

- обсуждение ошибок и разбор решений;

Срок: ноябрь-декабрь

- корректировка плана подготовки.

Срок: ноябрь

На основе представленных источников, методы и приёмы работы по подготовке учащихся к олимпиадам представляют собой системный комплекс мер, сочетающие традиционный картографический анализ, цифровые технологии:

- индивидуальная и групповая работа;
- работа с картами и цифровыми ресурсами;
- проектная и исследовательская деятельность;
- обсуждения и защита решений;
- использование игровых форм и олимпиадных тестов - тренажеров.

Подготовка базируется на развитии специфической компетенции — описании реальности с помощью графических и картографических материалов, подтверждающих аналитический и практический характер.

Тип 1: Работа с Географической картой и ее элементами.

Задание 1. Координаты. Масштаб и Географические расчеты.

Задача 1. Используя градусную сеть предложенной карты рассчитайте расстояние в км. (Политическая карта мира, Политическая карта Европы)

1) от г. Кишинева – до Северного полюса; 2) от г. Кишинева – до экватора

1) $90^\circ \text{ с.ш.} - 47^\circ \text{ с.ш.} = 43^\circ \times 111 = 4773 \text{ км}$; 2) $47^\circ \text{ с.ш.} - 0^\circ \text{ ш} = 47^\circ \times 111 = 5217 \text{ км}$.

Задача 2. Используя физическую карту материка, Африка (масштаб 1:20 000 000), площадь пустынь на карте составляет 5 см². Рассчитайте реальную площадь в пустынь тыс. км².

Решение:

• Масштаб 1:20 000 000 1 см на карте = 200 км на местности.

Площадь на местности равна $(200 \text{ км}^2) \times \text{площадь на карте} = 40\,000 \text{ км}^2 \times 5 = 200\,000 \text{ км}^2$.

Ответ: площадь пустынь равна 200 000 км².

Задача 3. Яхта потеряла управление в точке с координатами 45° ю.ш. и 160°з.д. и дрейфует по «воле волн». Где она окажется через 10 дней? Укажите координаты. (3,5 км/ч, 1° = 78,5 км)

Решение:

1) $3,5 \times 24 = 84$ км за сутки

2) $84 \times 10 = 840$ км.

3) $840 : 78,5 = 10,7$ (11°)

4) $160^\circ - 11^\circ = 149^\circ$

Ответ: 45° ю.ш. и 149°з.д.

Задание 2. Время и координаты

Задача 1: Город Екатеринбург 60° в.д., Шанхай 120° в.д. Определите разницу во времени между городами, если 1° долготы = 4 минуты.

Решение:

1. Разница в долготы: $120^\circ - 60^\circ = 60^\circ$ (в.д. - в.д.)

2. Разница во времени: $60 \times 4 = 240$ минут = 4 часа

Ответ: разница во времени 4 часа

Задача 2: Вы вылетели на самолете из Пекина (8-й час. пояс) в Лиму (столица Перу -19-й час. Пояс) в 20 часов 1 октября. Время полета заняло 9 часов. Определите время и дату прилёта самолета в Лиму.

Решение: $8 + (24 - 19) = 13$ ч.00 мин. разница во времени между городами.

$20 - 13 = 7$ ч.00 мин. время в Лиме

$7 + 9 = 16$ ч .00 мин 1 октября время приземления самолета в Лиме.

Тип II: Анализ карт.**Задание 1. Карта + расчёт + доказательство**

1.1. Характеристика природных компонентов Земли с использованием тематических, статистических, графических и картографических средств.

Задача 1. Сравнить физическую и тектоническую карты мира.

- Определить, какие города подвергаются наибольшей сейсмической опасности.
- Где на Земле людям необходимо быть предусмотрительными.
- Предложить меры по защите населения.
- Составить краткий алгоритм действий в чрезвычайной ситуации.

1.2. Оценка исследуемой природной географической реальности на основе анализа статистических, графических и картографических материалов.

Задача 2. Экологическая и физическая карта (атлас -XII кл)

• Выберите регион с высоким уровнем природных катастроф (наводнения, оползни, засуха).

- Проанализируйте природные и социально-экономические причины.
- Выявите меры для минимизации ущерба и защиты населения.

Тип III: Проектная работа.

Оценка исследуемой природной географической реальности на основе анализа статистических, графических и картографических материалов.

Задача 1. Создайте тематическую карту «Экологическая ситуация региона» используя свои условные обозначения. Проанализируйте проблемы и предложите меры по их улучшению.

Тип IV: Интеграция с другими дисциплинами.

Направлены на развитие у учащихся специфических компетенций.

Исследование географической среды посредством межпредметных связей в свете обучения на протяжении всей жизни.

Изучение взаимосвязей между компонентами природной среды на основе межпредметных связей.

География и Физика

1 задание. Работа с планом местности.

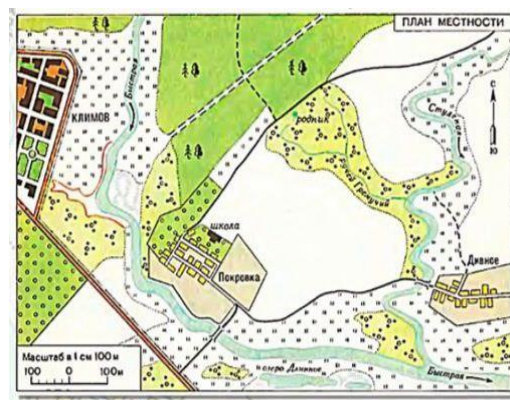
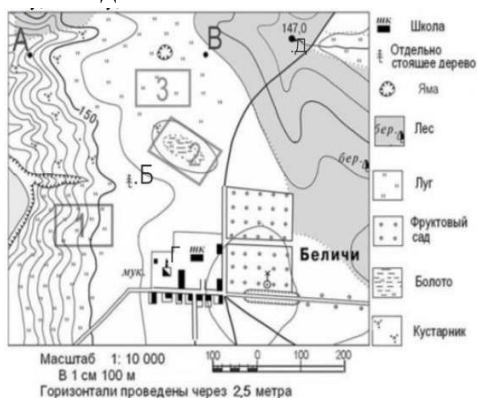


Рис.1. План местности

Задача 1: проложить кратчайший маршрут от точки А до точки В, избегая заболоченных участков. Участник одной из команд сбился с пути и оказался в болоте. Он начинает тонуть, и, чтобы спастись, ему нужно проплыть как минимум 2 метра. Участник решает использовать технику плавания, чтобы выбраться из болота. В болоте его скорость при попытке плавать составляет 0,2 м/с, что значительно медленнее, чем в открытой воде (обычная скорость плавания человека около 1 м/с).

1. Сколько времени потребуется человеку, чтобы выбраться из болота?
2. Укажите менее легкий путь к финишу чтобы сэкономить потраченное время?

Решение:

1. Время для выхода из болота

Чтобы выйти из болота, человеку нужно проплыть 2 метра.

Скорость плавания в болоте составляет 0,2 м/с.

Время, необходимое для преодоления 2 метров, рассчитывается по формуле:

Время = $s : v$ 2 м: 0,2 м/с = 10 сек

Ответ: Человек сможет выбраться из болота за 10 секунд, если будет постоянно двигаться с этой скоростью.

География и Химия

Задача 1. Отметьте на контурной карте перечисленные моря и выполните задание.

Два одинаковых корабля: один идет из Северного моря в Балтийское, другой из Персидского залива в Аравийское море. У какого корабля waterline изменится больше? Почему?

Ответ: судна, идущего в Балтийское море- резкое падение солёности.

Задача 2. Правда ли, что дно самой глубокой впадины на суше заполнено уникальной по химическому составу водой и находится более чем на километр (если точно- 1186м) ниже уровня Мирового океана? Сам объект находится на высоте 456м. Аргументируйте свой ответ.

География и Биология

Задача 1. В Норвегии наблюдается уменьшение численности северного оленя.

Ученые собирают данные о ареале обитания северного оленя: климате (ходе температур, осадках), типе растительности и рельефе в данной зоне за более чем 20 лет пытаются установить причины. Используя карты атласа и online map Изменение климата Норвегия - meteoblue



Задача 2. Определите:

• В пределах каких географических широт сегодня наблюдается максимальная концентрация северного оленя?

• В пределах какой единицы рельефа находится среда его обитания?

• В пределах какого (каких) климат пояса (ов)?

• Используя on line statistics map [Изменение климата Норвегия - meteoblue](#)

a. проанализируйте данные хода температур и осадков

b. выявите какая установилась тенденция в ходе температуры и осадков за измеряемый период?

c. сделайте вывод как изменится ареал обитания северного оленя через 20 лет? Укажите причины таких изменений.

Какие меры необходимо предпринять с целью сохранить популяцию северного оленя?

Апробация представленной модели в Колледже им. М. Чакира и в Лицее им. Т. Занет продемонстрировала стабильную положительную динамику (Таблица 1). В период с 2021 по 2025 гг. учащиеся регулярно занимали призовые (II и III) места на зональном и региональном уровнях олимпиад. Это подтверждает тезис о том, что успех обеспечивается не в день соревнований, а годами системных тренировок.

Таблица 1. Результаты Олимпиад

№	Учебный год	Участники	Призовое место	Тип/Уровень	Учебное заведение
1	2021-2022	Участник 1 Участник 2 Участник 3	III II II	зональная зональная региональная	Колледж - 2120 гр Колледж -1521 гр Лицей – 9 кл
2	2022-2023	Участник 1 Участник 2 Участник 3 Участник 4	II II II III	зональная зональная зональная региональная	Колледж - 3120 гр Колледж - 2521 гр Колледж - 1522 гр Лицей - 11 кл
3	2023-2024	Участник 1 Участник 2	II II	зональная зональная	Колледж – 3121 гр Колледж - 2522 гр
4	2024-2025	Участник 1 Участник 2 Участник 3	III III II	зональная региональная региональная	Колледж – 2523 гр Лицей – 12 кл Лицей – 10 кл

1. Колледж им. М.Чакир г. Комрат

2. Лицей им. Т.Занет с. Конгаз

Заклучение и вывод

"Чемпионом становятся не в день Олимпиады, а в многолетние годы тренировок"
(афоризм)

Модель подготовки «от карты к олимпиаде» доказала свою эффективность как инструмент развития аналитического мышления. Индивидуальное планирование, сочетающее работу с атласом и современные цифровые ресурсы, позволяет успешно готовить учащихся к испытаниям любого уровня. Данная методика может быть рекомендована учителям географии для внеурочной и проектной деятельности.

Библиография:

1. Положение о проведении школьных конкурсов и олимпиад (Приказ МОКИ № 1222 от 06.11.2020).

https://www.ance.gov.md/sites/default/files/ru_ance_regulament_concursuri_olimpiade_scolare_aprobat_ord.mecc_1222_06.11.20.pdf

2. Куррикулум по предмету «География» для X–XII классов.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/geografie_liceu_rus.pdf

3. Ресурсы Национального агентства по куррикулуму и оцениванию (ANCE).
<https://ance.gov.md/content/ol25geografietestebareme>
4. Цифровые платформы Seterra, Learning Apps и статистические данные Meteoblue.
5. Школьные олимпиады География (6-10 кл) Н.А. Марченко, В.А. Низовцев

УДК 378

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-РЕКЛАМИСТОВ

Попова Евгения

кандидат исторических наук
Рязанский государственный университет
Рязань, Российская Федерация
e-mail: epopova.@gmail.com
orcid id: 0009-0003-4427-4003

Abstract. This article examines the use of electronic tools and their role in developing advertising students' competencies through independent work on assignments and projects. Modern society and future careers require students to possess such tools.

Keywords: student, presentation, surveys, neural network, electronic means.

Информатизация современного образования определяет активное использование компьютерных технологий в учебном процессе. Учебный процесс с применением компьютерных средств обладает особенностью – обучающийся становится центром деятельности. Студент самостоятельно выстраивает процесс познания, исходя из своих индивидуальных способностей и интересов.

Рассмотрим способы использования электронных средств в процессе обучения студентами-рекламистами во время самостоятельной подготовки при выполнении заданий и работ. В период обучения студенты направления подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» осваивают разные виды деятельности, а в последующем могут решать разные задачи профессиональных типов, среди которых можно назвать проектный, маркетинговый, организационный и другие [6]. Именно поэтому им необходимо уметь пользоваться электронными средствами, какими конкретно – рассмотрим далее для формирования разного рода компетенций.

Студенты направления подготовки бакалавриата «Реклама и связи с общественностью» в процессе обучения активно используют разнообразные электронные средства. В первую очередь среди электронных средств необходимо назвать создание презентаций в основном в формате Power Point. При составлении презентации к практическим занятиям студент подбирает необходимый материал, просматривая его, он анализирует информацию и выделяет основные мысли, которые выносит на слайды, что демонстрирует формирование универсальной компетенции (УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач) [6]. Далее ко отобранному текстовому материалу подбираются подходящие иллюстрации – формирование общепрофессиональной компетенции (ОПК-3. Способен использовать многообразие достижений отечественной и мировой культуры в процессе создания медиатекстов и (или) медиапродуктов, и (или) коммуникационных продуктов) [6]. Как правило, ответ студента, сопровождающийся показом презентации, воспринимается интереснее в сравнении с ответом без презентации. На занятиях у слушающих обучающихся задействованы одновременно несколько каналов восприятия информации – слуховой и

визуальный. Информация, поданная таким образом, больше привлекает внимание, может лучше запомниться, порой даже вызвать оживленное обсуждение. Многие студенты при выполнении презентаций хорошо «оттачивают» навыки анализа информации, отбора важного материала, даже разрабатывают дизайн слайдов (Рис. 1).



Рис. 1. Дизайн титульного слайда презентации, разработанный студенткой-выпускницей 2025 г.

Именно таким образом постепенно осуществляется подготовка студента к выполнению его «главной» презентации в процессе обучения, которую он представляет на защите выпускных квалификационных работ. Специфика подготовки будущих специалистов по рекламе и связям с общественностью в плане использования презентаций обусловлена несколькими факторами. Во-первых, освоение многих дисциплин подразумевают наглядный просмотр и разбор примеров рекламы. Во-вторых, сформированный навык подготовки и оформления презентаций поможет будущим специалистам в их работе успешно справляться с такой задачей. В-третьих, само выступление помогает студенту публично представить свой ответ или разработанный проект, работая на аудиторию, отвечая на заданные вопросы.

Следующим электронным средством, которое используют студенты-рекламисты, следует назвать Yandex-формы или google-формы. Эти средства позволяют оперативно опросить большое количество людей. Для будущего рекламиста или пиарщика опросы представляют собой важный эмпирический материал, предоставляющий мнения людей, на основе которых в дальнейшем могут быть построены рекламные и PR-кампании. Первоначально при работе с подобными формами студент составляет перечень вопросов, ответы на них позволят выявить отношение общественности в отношении какого-либо объекта, например, товара, услуги, организации, имиджа, использования технологий рекламы или PR и др. Далее полученные ответы представляются в виде диаграмм, которые обучающийся анализирует, делает выводы, например, об эффективности или неэффективности использования технологий, большей или меньшей запоминаемости рекламного образа в умах потребителей. Как раз на основе полученных результатов студенты могут предложить рекомендации для дальнейшей работы в отношении изучаемого объекта. Подобные исследования обучающиеся наиболее часто используют при написании своих выпускных квалификационных работ - формирование профессиональной компетенции (ПК-1. Способен участвовать в реализации коммуникационных кампаний, проектов и мероприятий) [6].

Если немного углубиться в мировой рекламный опыт, то мы увидим, что на определенном уровне развития рекламного бизнеса рекламистов можно было разделить на две «школы» - сторонников специализированных исследований до начала проведения рекламной кампании и сторонников исключительно креатива. Среди первой группы можно назвать такие имена как Клод Хопкинс, Раймонд Рубикам, Дэвид Огилви. Яркими представителями второй группы являются Билл Бернбах, Джордж Лоис. Конкретно для агентства Б. Бернбаха фирменным стилем стала абсолютная гармония поражающих воображение изображений и остроумных

текстов [5, с. 55]. Хотя со временем и некоторые сторонники исключительного креатива в рекламе стали применять в своей деятельности разного рода исследования.

Рассмотрим ещё одно средство, которое студенты-рекламисты активно используют в своей практике, это нейросети. Нейросети активно входят в нашу жизнь в различные сферы, в том числе и в образование. Обучающиеся используют их по-разному. С их помощью они составляют планы курсовых и выпускных работ. В данном случае важно просмотреть написанный текст, так как там возможна потребуется грамотная корректировка фраз человеком. Часто в ответе студента фигурирует презентация, составленная нейросетью. В целом, такие презентации выглядят лаконично и эстетично. Однако возникает вопрос – насколько студент хорошо изучил и проработал информацию по данной теме сам, если презентацию за него сделала нейросеть за несколько минут. При самостоятельной работе по составлению презентации информация анализируется человеком. В случае с презентацией, составленной нейросетью, ответ может быть очень поверхностным, с чем преподаватели «сталкиваются» на занятиях. В данном случае следует отметить следующее, если обучающийся будет настроен на хороший результат, он использует нейросеть как помощника, который экономит время для составления презентации, но материал он изучит хорошо – формирование общепрофессиональной компетенции (ОПК-6. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности) [6]. Если же обучающемуся нужен сам факт ответа, то быстро сгенерированная нейросетью презентация не добавит ему знаний. Отметим ещё один интересный аспект использования студентами нейросети – составление заданий для рекламных головоломок. В нашей практике есть примеры рекламных игр, в которых некоторые задания составлены при помощи нейросети (Рис. 2-3).



Рис. 2. Пример иллюстрации для отгадывания, сгенерированного нейросетью



Рис. 3. Правильный ответ на задание, представленное на рис. 2.

На наш взгляд, это интересные задания. Подобные рекламные игры можно проводить с как самими студентами, так и с абитуриентами.

Использование рассмотренных нами электронных средств способствует формированию у студентов-рекламистов следующих компетенций:

1. УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
2. ОПК-3. Способен использовать многообразие достижений отечественной и мировой культуры в процессе создания медиатекстов и (или) медиапродуктов, и (или) коммуникационных продуктов
3. ОПК-6. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности
4. ПК-1. Способен участвовать в реализации коммуникационных кампаний, проектов и мероприятий.

В итоге мы рассмотрели несколько электронных средств, используемых обучающимися, — это составление презентаций, использование Yandex- и google-форм и нейросетей. Каждое средство используется для достижения своих задач, а в совокупности они предоставляют хорошие возможности для обучения, формирования общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также раскрытия потенциала студента.

Библиография:

1. Амурская О.И. Практико-ориентированный подход к преподаванию дисциплины «Основы российской государственности» // ЦИТИСЭ № 4 (46) 2025. С. 475-486.
2. Боярченков Д. В., Костикова Л.П. Важнейшие аспекты цифровизации образовательного процесса в вузе // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 20 апреля 2022 года / Под редакцией Г.А. Плюхиной, Е.А. Бирюковой . – Рязань: Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова, 2022. – С. 40-45.
3. Боярченков Д. В. Профессиональная подготовка будущих специалистов по связям с общественностью: коммуникативный аспект // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2025. – Т. 14, № 2. – С. 14-19. – DOI 10.12737/2587-9103-2025-14-2-14-19.
4. Попова Е.В. Участие в конкурсах как фактор формирования профессиональных компетенций студентов. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях: монография / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2023. – 183 с. URL: <https://www.elibrary.ru/byvnjt>.
5. Тангейт М. Всемирная история рекламы. — М: «Альпина Диджитал», 2007. — 245 с.
6. Семенова Л.М. Форсайт компетенций специалистов в области коммуникации // Актуальные вопросы развития современной науки: теория и практика Научная сессия профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов по итогам НИР за 2020 год: Сборник лучших докладов, Санкт-Петербург, 01 апреля — 31 2021 года. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. экономич. ун-та, 2021. — С. 54–57.
7. ФГОС 42.03.01 Реклама и связи с общественностью - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-01-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu-512/> (дата обращения: 21.04.2025).



CZU: 37:001

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Присакару Алла,

докторантка,

Молдавский государственный университет (USM)

мун. Кишинев, Республика Молдова

e-mail: alla.prisacaru@gmail.com

orcid id: 0009-0009-1850-3486

Abstract. In the context of the ongoing modernization of the education system in the Republic of Moldova, aligned with the Education Code No. 152/2014 (as amended up to 2026) and the National Curriculum for Primary Education (Curriculum Național pentru învățământ primar, approved in 2018 and remaining in force with updates reflected in the 2025–2026 school year framework), this article examines the development and diagnostic assessment of communicative competences among primary school students. Drawing on socio-cultural theory of psychological development, the study positions education as a key institution for personality socialization. Communicative competences are conceptualized as a transversal component of key competences, encompassing interaction, cooperation, and interiorization. They include skills such as establishing contact, active listening, perspective-taking, dialogue maintenance, compromise-seeking, group collaboration, conflict resolution, clear expression of ideas, and reflective speech planning. Hypothetical results from a sample of 110 typically developing primary students demonstrate a predominance of medium ($\approx 55\%$) and low ($\approx 37\%$) levels of communicative competence formation, with high levels observed in only $\approx 8\%$ of cases. These findings highlight significant potential for growth, particularly in areas of accurate information transmission and complex group coordination.

Keywords: communication, communicative competence, primary school students, diagnostic assessment, method.

В последние годы в Республике Молдова активно осуществляется процесс модернизации системы образования в соответствии с Кодексом об образовании Республики Молдова № 152 от 17 июля 2014 года (с последующими изменениями) и Национальным kurikulumом для начального образования (Curriculum Național pentru învățământ primar, утверждён в 2018 году приказом Министерства образования, культуры и исследований № 1124, остаётся актуальным на 2026 год). Эти документы направлены на повышение качества и эффективности образования, формирование ключевых компетенций (competențe cheie) у учащихся, с учётом положений концепции психического развития ребёнка [1-3].

Основа современного curriculumа общего образования – восприятие системы образования как важнейшего института социализации личности. В начальном образовании (învățământ primar, классы 1–4) акцент делается на достижении планируемых результатов обучения, включая три вида результатов: предметные (cunoștințe și abilități specifice), метапредметные (competențe transversale) и личностные (atitudini, valori, dezvoltare personală). Метапредметные результаты включают ключевые компетенции, среди которых особое место занимают коммуникативные компетенции (competențe de comunicare, в частности competențe de comunicare în limba română, în limba maternă, în limbi străine), а также связанные с ними социальные и гражданские компетенции (competențe sociale și civice) [4].

В соответствии с Кодексом об образовании (статья 11 и др.) и Национальным curriculumом, коммуникативные компетенции рассматриваются не узко прагматически, как обмен информацией, а в полном многообразии коммуникации: как структурный компонент социального взаимодействия. При этом они охватывают установление контакта (intrarea în dialog), налаживание межличностных отношений (ascultarea activă, luarea în considerare a poziției celuilalt) и сложные формы кооперации (lucrul în echipă, colaborare). Таким образом

коммуникативная деятельность включает три ключевых аспекта – взаимодействие (interacțiune), кооперацию (cooperare) и интериоризацию (interiorizare). Соответственно, коммуникативные компетенции можно классифицировать по этим аспектам (хотя в куррикулуме Республики Молдова они интегрированы трансверсально, без жёсткой группировки). К первой группе, которая подразумевает взаимодействие, относят умение обосновывать свою точку зрения, установление взаимопонимания, обмен информацией, понимание относительности оценок, готовность задавать вопросы и делиться мнением, умение вступать в диалог и свободно общаться устно и письменно. Ко второй группе, подразумевающей кооперацию, можно отнести умение убеждать и аргументировать, умение уступать в споре, приходить к общему решению, вступать во взаимодействие для достижения общей цели. Развитию способствует групповая, парная и коллективная работа, где дети учатся договариваться, решать конфликты, отстаивать мнение, идти на компромисс. К третьей группе относится аспект интериоризации, в котором подразумеваются коммуникативные речевые действия как средство становления рефлексии и передачи информации, то есть речевое планирование действий, построение понятных высказываний, самовыражение и самоконтроль [1-4].

Особое значение имеет комплексная педагогическая диагностика уровня сформированности коммуникативных компетенций у учащихся 1–4 классов. Это эффективный способ получения объективной информации для анализа и решения педагогических задач, условие успешной реализации коммуникативной подготовки. Оценка проводится критериально через дескрипторы (evaluaare criterială prin descriptori), с использованием наблюдения, продуктов деятельности (устные/письменные сообщения, проекты, портфолио), самооценки и взаимной оценки. В рамках анализа были выделены следующие методики:

Методика Г. В. Бурменской «Совместная сортировка». В этой методике дети работают в парах, получая набор из 25 картонных фишек, различающихся по форме и цвету. Прежде чем приступить к заданию, партнёры вместе обсуждают и договариваются о том, по какому признаку они будут сортировать фишки — по цвету, по форме или по комбинации этих признаков. После согласованного плана они раскладывают фишки в несколько стопок согласно выбранному критерию. Когда сортировка завершена, каждый ребёнок записывает на листе бумаги, какие именно критерии они использовали и почему выбрали именно такой способ распределения фишек. Оценивая результаты, педагог обращает внимание не только на правильность итоговой сортировки, но и на то, насколько успешно дети смогли прийти к общему решению: смогли ли они договориться, шли ли на компромисс в случае разногласий, находили ли совместный вариант и конструктивно решали возникающие конфликты [5, с. 28].

Методика Р. В. Овчаровой «Ковёр». В этой методике класс делится на небольшие команды. Каждой команде выдаётся набор геометрических фигур, вырезанных из цветной бумаги. Задача команды — совместно создать из этих фигур красивый и гармоничный общий «ковёр» (композицию), который должен выглядеть целостно и эстетично. Важно, что у детей нет единственно правильного образца: результат зависит исключительно от того, как они сумеют договориться между собой. На протяжении всей работы педагог наблюдает за процессом взаимодействия в каждой группе: как дети предлагают свои идеи, как реагируют на предложения других, умеют ли они слушать, аргументировать свою позицию, идти на уступки, находить компромисс при столкновении интересов, учитывать мнение товарищей и в итоге приходить к общему решению. По окончании работы оцениваются два аспекта: качество конечного продукта — насколько «ковёр» выглядит целостным, гармоничным, эстетически привлекательным, сбалансированным по цвету и форме; процесс группового взаимодействия — степень проявления ключевых коммуникативных умений: способность договариваться, отстаивать своё мнение без агрессии, учитывать позицию других, координировать разные точки зрения и достигать консенсуса [7, с. 312-314].

Методика Г.А. Цукерман «Рукавички» В этой методике дети работают в парах. Каждой паре выдаётся по два изображения рукавичек. Задача состоит в том, чтобы раскрасить свои рукавички так, чтобы в итоге они получились парой — то есть узоры на обеих рукавичках должны быть максимально похожими или дополняющими друг друга. Важное условие: дети не имеют права подсматривать рисунок друг друга — они могут общаться только словами. На протяжении всей работы педагог внимательно наблюдает за процессом взаимодействия в каждой паре: как дети договариваются о цветах и узорах, предлагают свои идеи, слушают партнёра, помогают друг другу, аргументируют свои предложения, убеждают, идут на компромисс, если мнения расходятся. Особое внимание обращается на то, как меняется тактика работы по ходу выполнения задания — умеют ли дети корректировать план, если видят, что результат получается не таким, как задумывалось. После завершения раскрашивания оцениваются два основных аспекта: схожесть узоров на двух рукавичках и процесс взаимодействия [8, с. 43].

Методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку». В этой методике двое детей садятся за стол, между ними устанавливается экран или ширма, которая полностью закрывает обзор: каждый видит только свою часть задания и не может подсматривать работу партнёра. Один ребёнок получает карточку с готовым узором (примером), составленным из фишек или геометрических элементов. Его задача — словами подробно описать этот узор так, чтобы второй ребёнок, у которого есть только пустое поле и набор таких же фишек, смог точно воспроизвести тот же самый узор. Второй ребёнок слушает описание, задаёт уточняющие вопросы, если что-то непонятно, и выкладывает узор фишками. После того как узор готов, дети сравнивают результат с оригиналом. Затем они меняются ролями. Педагог наблюдает за всем процессом и оценивает два главных аспекта: насколько точно и близко к оригиналу получился узор у второго ребёнка, а также качество речевого взаимодействия (насколько чётко, последовательно и понятно первый ребёнок планировал свои высказывания, обозначал важные ориентиры, регулировал речь в ответ на вопросы партнёра и умел ясно формулировать свои мысли) [8, с. 47].

Методика А.Г. Лидере «Дорога к дому». В этой методике двое детей садятся друг напротив друга за столом, между ними устанавливается непрозрачная ширма или экран, который полностью исключает возможность видеть карточку партнёра. Одному ребёнку выдаётся карточка с готовым изображением пути — «дороги к дому». Это уже нарисованная линия с поворотами, зигзагами и прямыми участками, ведущая от стартовой точки к домику. Второму ребёнку даётся пустая карточка-сетка, а также карандаш или маркер. Задача первого ребёнка — подробно и последовательно объяснить партнёру, как провести линию на своей сетке, чтобы в итоге получился точно такой же путь к дому. Он описывает направление движения, повороты, длину отрезков, ключевые ориентиры. Второй ребёнок слушает, рисует линию шаг за шагом и имеет право задавать любые уточняющие вопросы, если что-то остаётся непонятным. После завершения первого рисунка дети сравнивают полученный результат с оригиналом, обсуждают, что удалось передать точно, а где возникли расхождения. Затем они меняются ролями. Педагог наблюдает за всем процессом и оценивает несколько ключевых аспектов: а) насколько нарисованная дорога соответствует оригинальному образцу; б) точность, последовательность и полнота речевых указаний; в) активность и качество диалога; г) способность диктора учитывать позицию партнёра [6, с. 133-134].

Проведённая диагностика уровня сформированности коммуникативных компетенций у выборки из 110 учащихся вторых классов Теоретического лицея имени Н. В. Гоголя города Кишинёва (Таб.1 и Рис.1-2) выявила следующее распределение уровней по пяти применённым методикам:

—*Средний уровень* зафиксирован примерно у 60 участников (54,5 %). Данная значительная доля свидетельствует о наличии достаточно стабильной и функциональной базы коммуникативных компетенций. Большинство детей на этом уровне уже способны к

частичному сотрудничеству: они могут договариваться в паре, применять элементарные аргументы, оказывать взаимопомощь, выполнять инструкции при минимальной поддержке.

Низкий уровень выявлен у 41 участника ($\approx 37,3\%$). Эта группа представляет собой существенный резерв развития с высоким потенциалом роста. Учащиеся данного уровня чаще всего демонстрировали затруднения в точной передаче вербальной информации (особенно ярко проявлялось в методиках «Узор под диктовкой» и «Дорога к дому»), в достижении компромисса при столкновении мнений («Ковер»), а также в проявлении инициативы в диалоге.

Высокий уровень достигнут лишь 9 участниками ($\approx 8,2\%$). Эти дети выступают в роли естественных лидеров группы и эффективных моделей для подражания, демонстрируя хорошо интегрированную активность нейронов, продвинутое навыки принятия другого и свободную регуляцию кооперативного поведения.

Таблица 1. Абсолютные показатели по 5-ти методикам

Методика	Высокий уровень (чел)	Средний уровень (чел)	Низкий уровень (чел)
Совместная сортировка (Бурменская)	11	55	44
Ковер (Овчарова)	8	66	36
Рукавички (Цукерман)	14	44	52
Узор под диктовку (Цукерман)	3	74	33
Дорога к дому (Лидере)	8	61	41

Источник: составлена автором

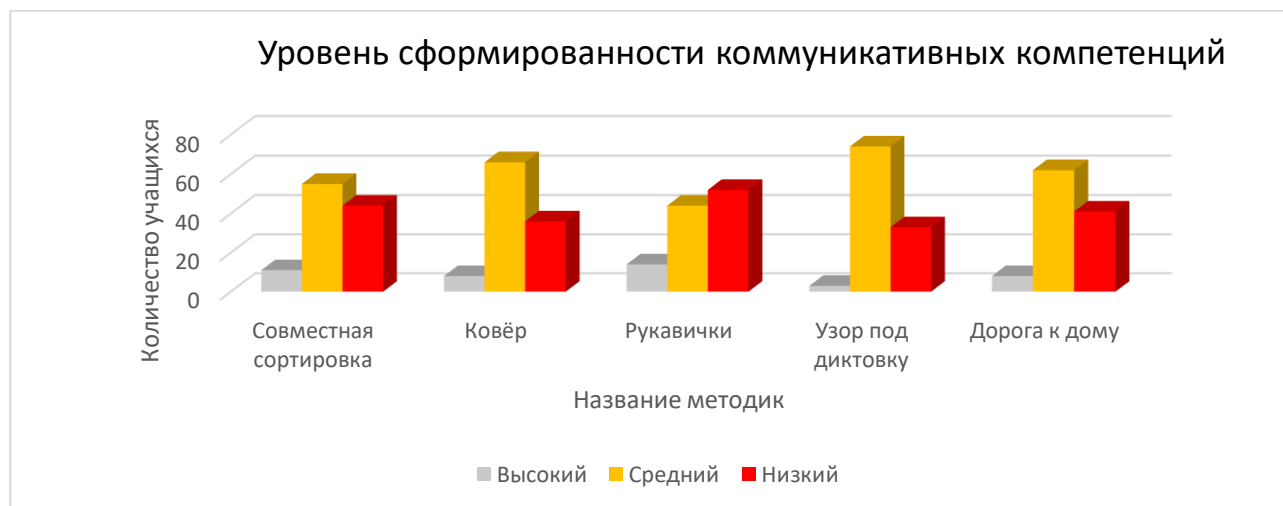


Рисунок 1. Диаграмма показателей уровня сформированности коммуникативных компетенций. Источник: составлена автором

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

■ Высокий ■ Средний ■ Низкий

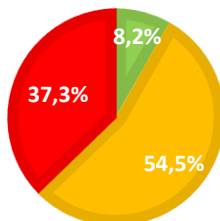


Рисунок 2. Циклограмма показателей уровня сформированности коммуникативных компетенций. Источник: составлена автором

В целом полученный профиль, при котором более половины выборки (54,5 %) выполняет задания на среднем уровне, не следует рассматривать как показатель дефицита, а скорее как благоприятную отправную точку для ускоренного прогресса. Текущая картина отражает типичную гетерогенность развития в популяции младших школьников и подчёркивает высокую пластичность коммуникативной сферы в данном возрасте. Целенаправленные педагогические вмешательства позволяют ожидать быстрого сдвига вверх по уровням: потенциально 50–70% детей с низким уровнем могут перейти в средний или высокий диапазон, а значительная часть учащихся со средним уровнем — достичь высокого уровня в течение 6–9 месяцев систематической работы. Полученные данные подтверждают особую ценность критериально-ориентированной и процессно-ориентированной диагностики. Такой подход позволяет не только объективно выявлять уже сформированные сильные стороны, но и точно определять приоритетные направления дальнейшего развития ключевых коммуникативных компетенций.

Библиография:

1. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014 (în redacția din 13.12.2024). Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014–2024.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Autori: V. CRUDU, M. GORAȘ-POSTICĂ et al. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018. 120 p.
3. Ghid metodologic privind evaluarea competențelor cheie în învățământul primar. Chișinău: MECC / UNICEF, 2022–2024 (обновления 2023–2024)
4. Metodologia evaluării criteriale prin descriptori în învățământul primar. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; Institutul de Științe ale Educației, (обновлённая версия от 01.09.2025), 80 p. URL: https://mec.gov.md/sites/default/files/met_ev_ru_site_01.09.2025.pdf
5. Асмолов А.Г. (ред.) Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010 ил. — ISBN 978-5-09-019148-7
6. Лидере А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А. Г. Лидере. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 432 с. ISBN 978-5-7695-4513-9
7. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с. ISBN 5-7695-0899-X
8. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. - Томск: ПЕЛЕНГ, 1993. - 268 с.

УДК 378. 147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЛИСТОВ — СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Специан Людмила

кандидат экон. наук, доцент

УО «Белорусская государственная академия связи»

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: milaspets@ttut.by

orcid id: 0009-0000-1836-3211

Abstract: the scientific article explains what interactive worksheets are, why they are important in modern education, in teaching Russian as a foreign language. The emphasis is placed on meeting the basic requirements for the development of interactive worksheets. It shows how traditional educational materials can be adapted to a digital format. Special attention is paid to creating interactive worksheets using popular digital platforms. The author shows how interactive worksheets can be a good tool for improving learning efficiency and motivating students. The conclusion is made: interactive worksheets are one of the most popular and effective means of involving students in the educational process.

Keywords: Russian as a foreign language, interactive sheets, learning tool.

В современном мире обучение РКИ требует новых подходов. Особое значение в методике преподавания учебных дисциплин имеет такой важный дидактический аспект, как использование цифровых технологий. Цифровизация образования открывают впечатляющие преимущества для обучения, такие как: создание комфортной среды, непрерывность и удаленность обучения, эффективная организация системы контроля за его результативностью [1].

С целью реализации компетентностного подхода преподаватели РКИ в Белорусской государственной академии связи используют в педагогической практике интерактивные рабочие листы (ИРЛ). Это цифровое средство организации преподавателем самостоятельной работы студентов с помощью облачных сервисов и веб-инструментов [3, С.93]. Опыт работы на кафедре довузовского образования и русского языка как иностранного показал, что использование современных образовательных технологий в процессе обучения РКИ дает хорошие результаты.

На кафедре Академии активно используют современные образовательные технологии. В связи с этим созданы сетевые программы (платформы), по ним иностранный студент учит русский язык самостоятельно или с преподавателем, используя уникальные методики, обеспечивающие качественную видеосвязь.

Таким образом, применение инновационных технологий — интерактивных рабочих листов образовательном процессе — это предоставление студентам необходимой учебной информации, организация дистанционного изучения языка и полезный практический материал.

Важно, что применение современных инструментов в обучении РКИ изменяет роль преподавателя, который активно общается со студентами. Наставник не только разъясняет учебную программу, проверяет задания, но и обсуждает упражнения и тесты, оказывает поддержку в решении вопросов, возникающих в ходе выполнения работы. Значимость

преподавателя повышается, поскольку необходимо подстраивать учебный материал под индивидуальные способности студентов, обучающихся онлайн.

Использование ИРЛ позволяет организовать конструктивную самостоятельную работу студентов с учебным материалом, активизирует обучаемых на любом этапе практического занятия, является идеальным средством получения обратной связи. Кроме того, рабочие листы рассчитаны и для выполнения домашних работ: их основное предназначение — закрепление усвоенных знаний, способов действий.

В последнее время повысился интерес к ИРЛ как уникальному средству активизации познавательной деятельности студентов. Важно понимать назначение данного образовательного средства и знать, каковы дидактические требования к нему предъявляются. Основные требования, следующие:

Во-первых, это *самостоятельная дидактическая единица*:

- должны быть созданы максимально возможные условия для достижения образовательных целей по теме занятий;

- важно понять, что на всех этапах обучения студент сможет самостоятельно изучать содержание, проверять правильность своих действий, возможность обращения при необходимости к преподавателю.

Во-вторых, *чёткая структура*:

- интерактивный рабочий лист начинается с инструкции;

- должна быть предусмотрена возможность активной работы обучающегося с контентом (поиск, преобразование, ввод собственного текста, собственных данных).

В-третьих, *алгоритм учебных целей и задач*:

- очерёдность действий определяется учебными целями и задачами;

- учебные задачи должны быть четко сформулированы и достижимы.

В-четвертых, *доступность*:

- цели и задачи интерактивного рабочего листа должны быть неотделимы от образовательного процесса;

- следует убедиться, что студент отлично владеет цифровыми инструментами, имеет к ним доступ.

В-пятых, *направленность*:

- вид интерактивного листа отличается в зависимости от образовательных целей. Например, это будет не самостоятельное изучение нового учебного материала, а исследование. Исходя из дидактических требований к интерактивному рабочему листу, преподаватель выбирает наиболее приемлемый для него инструмент [2, С.55].

Таким образом, интерактивный рабочий лист (ИРЛ) — средство организации учебной деятельности студента. Целью работы с листом является овладение новым способом действия.

Уникальную значимость имеет создание интерактивных рабочих листов с использованием доступных цифровых платформ, таких как:

Wizer. Возможности сервиса быстро создают типовые задания (выбор ответа, заполнение пропусков в тексте, таблицы, открытые вопросы, выполнение комментариев для изображения). Имеется возможность использовать готовые работы преподавателей.

Liveworksheets. Достоинства данного сервиса в том, что он максимально приближен к печатному рабочему листу. Задания составляется на основе Word и PDF, скан картинки из любого учебника. На лист можно вставить дополнительное видео с объяснениями и аудио файлы.

Formative. Сервис для создания своих рабочих листов позволяет в реальном времени отследить процесс работы студентов, оценить и комментировать их работы и предоставлять обратную связь.

Core. Эффективный инструмент для организации смешанного обучения и образовательная онлайн-платформа для создания интерактивного обучения, запуска онлайн-курсов, конференций. Удобно создавать целые курсы с чередованием теории и практики.



Nearpod. Инновационная интерактивная онлайн платформа, позволяет создавать интерактивные уроки, обучающие материалы, работать со студентами в онлайн-режиме, отслеживать результат их деятельности в реальном времени.

Из выше сказанного следует, что внедрение в образовательный процесс РКИ интерактивных рабочих листов повышает эффективность усвоения материала. Применение в практике преподавания интерактивных элементов вызывает у студентов живой интерес и позволяет проводить занятия в комфортной обстановке.

Библиография:

1. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПРОГРАММА «ЦИФРОВОЕ РАЗВИТИЕ БЕЛАРУСИ» на 2021 — 2025 годы URL <https://minprom.gov.by/postanovlenie-soveta-ministrov-respubliki-belarus-2-fevralya-2021-g-n-66-o-gosudarstvennoj-programme-cifrovoe-razvitie-belarusi-na-2021-2025-> (дата обращения 29.03.2025).
2. БЫЧКОВА О.В., ХУА Л. Цифровые инструменты при обучении русскому языку как иностранному / О.В. Бычкова // Матер. Междунар.научн. конф., посвященной 45-летию факультета международного академического сотрудничества ТвГТУ, 25 апреля 2024 г., РФ, г. Тверь, ТвГТУ — С.91-95.
3. СПЕЦИАН Л.М. Использование цифровых технологий в обучении русскому языку как иностранному / Л.М. Специан // «Наука и образование: создаём будущее, опираемся на ценности»: Сборник статей II Междунар.науч.-практ. конф., 25 января 2025 г., РФ, г. Пенза: «Наука и Просвещение» — С.54-56.

УДК: 37.011

СОВРЕМЕННЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: СМЕНА ВЕКТОРА

Фахрутдинова Анастасия

доктор педагогических наук, профессор,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: avfach@mail.ru
orcid id: 0000-0001-7872-7507

Гутман Евгения

кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: Egutman@rambler.ru
orcid id: 0000-0003-3426-9895

Abstract. The article examines some aspects of comparative research, focusing on updated research models, technologies, and analysis methods related to education in the current geopolitical environment. Special attention is paid to historical and narrative methods of analysis, which make it possible to trace the development of educational systems, and interdisciplinary methods, which consider the pedagogical process as an educational phenomenon. It is worth noting that in modern conditions it is necessary to take into account cultural diversity, while streamlining and unifying scientific terminology for building educational models. Speaking about the essence of approaches to comparative research, the authors introduce the concept of methodological hybridization.

Keywords: comparative pedagogical research, system-structural analysis, evidence-based education, multiculturalism of educational technologies.

Общемировая картина образования, сложившаяся в последние годы, подвержена серьезным изменениям, связанным с процессами, обусловленными геополитической турбулентностью. Современный период существования мировых образовательных систем можно сравнить с периодом первой четверти 20-го века, периодом наиболее значимых трансформаций.

На протяжении последних декад изучение проблем образования в работах педагогов компаративистов, посвятивших свои работы сравнительным исследованиям, фокусировалось на организационно-технологических аспектах, перспективах достижения различных государств в сфере реализации всех этапов образования. В центре изучения были глобализационные процессы, которые определяли взаимовлияние и взаимозависимость образовательных процессов и педагогических явлений, описывали унифицированные модели, выявляя единые критерии для сравнения качества образовательных достижений в глобальном масштабе. Соответствующего анализа требовали глобальные явления с проведением глубокой интерпретации. Общеизвестным фактом является то, что процесс предсказания влияния тех или иных явлений на образовательные процессы зависит от ряда педагогических и непедагогических факторов.

Предметом исследования современной сравнительной педагогики является изучение образования и воспитания в современном мире в сопоставлении, конструируя обновляемые функциональные и теоретические модели.

Для нового понимания образовательных процессов в условиях переосмысления ценностного понимания самостоятельных образовательных систем используются исследовательские технологии, «характерные для точных наук, и преимущественно описательные, историко-нарративные методы анализа явления или процесса обусловлены дуализмом, в принципе присущим изучению социальных явлений» [1, С.36].

В настоящее время ряд авторов предлагают описывать процессы, происходящие в системе образования, с позиции идеографии при выявлении особенностей исторических фактов [2].

Такое понимание компаративных исследований приводит к теоретико-методологическому полифонизму.

Обращаясь к предмету изучения сравнительной педагогики мы в первую очередь определяем сравнительный анализ состояния, тенденций и закономерностей развития опыта организации педагогических процессов в России и за рубежом. Вслед за крупнейшими методологами сравнительной педагогики важно отметить значимость таких исследований не только в описании, но и анализе фактов, которые позволяют проследить процесс развития образовательных систем [3].

Это приводит к необходимости обращения к междисциплинарному анализу при изучении педагогических процессов, что связано с потребностью учёта образовательных феноменов и данных в условиях различных типов мышления, основанных на культурных установках. Именно такой анализ позволяет рассмотреть явление многофакторно.

Трансформации инструментария проектирования образовательного суверенитета обусловлено рядом вызовов.

Так мы можем говорить об изменении представлений о качестве образования как глобальном факторе технологических достижений и уровне развития государств с позиций национальной безопасности и ответственности за ресурсы планеты [4]. Следующим вызовом сравнительной педагогики является акцент на культурное многообразие, его учет в образовательных системах, что в свою очередь меняет отношение к понятию поликультурности образовательных технологий. Особое значение в этих условиях уделяется изменениям, происходящим в образовании одновременно во временном и контекстуальном континуумах.

Кроме междисциплинарного анализа учёные используют компаративный анализ, позволяющий осуществлять упорядочение и унификацию принятых для науки того или иного государства терминов и понятий. Такая унификация и упорядочение позволяет конструировать образовательные модели в едином научном ключе. Большой вклад в развитие теории корпоративного анализа внесли *Иванова С.В., Иванов О.Б.*[5,6].

Никакое существующее социальное или культурное явление, а педагогический процесс относится именно к таковым, невозможно в полной мере осуществить без обращения к анализу исторической ретроспективы. Он позволяет изучать процессы с позиции осмысления тенденций, предпосылок, механизмов.

С учётом многополярности современного мира особую значимость обретает культурологический анализ. Трансформируясь в цивилизационный, он позволяет рассматривать национальные образовательные системы через призму культурных кодов.

Исследования последних двух лет позволяют утверждать некорректность идеи универсальной педагогики. Ни одна педагогическая система не может транслироваться в социальное пространство новой страны, не претерпевая серьезных изменений [7,8].

Для понимания педагогических процессов особую значимость имеет глубокое изучение не только образовательных процессов, но и сопутствующих нормативно-правовой, регулятивной, материально-технической базы, начиная с учебных заведений и завершая системой образования в целом. Когда мы рассматриваем отдельное явление, социально-экономические параметры важно соотносить с уровнем реализации конкретного процесса или явления, это может быть локальный уровень, региональный уровень или общенациональный. Важно отметить, что не всегда явление ограничивается территориальными рамками. Кроме перечисленных выше уровней мы можем иметь дело с сетевыми системами или же культурно-, религиозно-, национально-ориентированными открытыми или закрытыми системами.

В этом случае системно-структурный анализ позволит интерпретировать изучаемый процесс. Например, высокие результаты Финляндии или Сингапура объясняются не отдельными методиками, а уникальным сцеплением факторов: статуса учителя, автономии школ, социальной политики и культурных установок.

Доказательная педагогика (Evidence-Based Education) в настоящее время является ведущим направлением педагогических исследований, проводимых на всех уровнях. Тем не менее, международные сравнительные исследования, проводимые глобальными организациями, теряют свой смысл для ряда государств, что связано с исключением ряда систем из процесса обследования, что не позволяет достигать комплексности представления, а также с неправильной интерпретацией результатов.

При этом работу с цифрой как показателями достижений нельзя рассматривать как работу только с количественными методами особенно в рамках компаративных исследований, но и исключать количественные показатели крайне неразумно.

Таким образом, мы подходим к такому понятию как методологическая гибридизация, означающая *потребность в синтезе подходов*. Авторы данного исследования предполагают, что при компаративном моделировании наиболее продуктивными окажутся модели, которые будут сочетать качественные и количественные методы с учётом антропологического и культурологического подходов. При этом важно учитывать, что отрицание междисциплинарного анализа ситуации может стать инструментом манипуляции.

Библиография:

1. Дегтерев Д.А. Количественные методы в международных исследованиях/ Д.А.Дегтерев // Международные процессы Т.13.-№2.-С.35-54;
2. Шабага А.В. Исторический субъект в поисках своего Я / А.В. Шабага // М.:РУДН,2009.- 524с-101;
3. Джуринский А.Н. Научная школа сравнительной педагогики в сборнике: Научные школы Московского педагогического государственного университета. Очерки. Ответственный редактор А. В. Лубков. Москва, 2023.-С. 93-97;
4. Cultural Approach to Education in the East: Consolidating Practices ..., дата последнего обращения: января 17, 2026, <https://monografi.ru/en/nauka/article/93675/view>);



5. Иванова С. В. Междисциплинарность и системный подход как методологические основы исследования образовательного пространства / С. В. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022.- № 6.- С. 6–18;
6. Иванова С. В., Иванов О. Б. Трансформация систем образования под влиянием глобальных вызовов современного мира / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Россия — Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке: монография / под научной редакцией С.В.Ивановой (Россия), Д.Кароли (Италия). Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Факультет наук об образовании «Джиованни Мария Бертин» Болонского университета. 2021. 1100 с. С. 894–915.
7. Илкавичус М.Р. Взаимосвязь воспитания и обучения в профессиональном / М.Р. Илкавичус // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России № 2 (102) 2026, <https://www.vestnikspbmvdr.ru/ru/nauka/article/75440/view>.
8. Фахрутдинова А.В. Матушевская Г.В., Ленева Ю.Б. Зарубежное образование в диссертационных исследованиях по педагогике / А.В. Фахрутдинова, Г.В.Матушевская, Ю.Б. Леднева // Вестник экономической безопасности. 2024. № 5. С. 282-285.
9. Пузанова Ж.В., Филиппов В.М., Симонова М.А. Доказательная педагогика: критерии экспериментальных / Ж.В.Пузанова., В.М.Филиппов., М.А. Симонова М.А. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : психология и педагогика, 2024.- Т.21 С313-327.).

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

UDC 159.9:316.77; 002:004.056

SCHOOL BULLYING: ANALYSIS OF ANTI-BULLYING PROGRAMS

Ganuzin Valery Mikhailovich

MD, PhD, Associate Professor.

Yaroslavl State Medical University,

Yaroslavl, Russia

E-mail: vganuzin@rambler.ru

orcid.org/0000-0002-7436-6182

Maskova Galina Stanislavovna

MD, PhD, Associate Professor.

Yaroslavl State Medical University,

Yaroslavl, Russia

E-mail: maskovags@mail.ru

orcid.org/0000-0002-8336-7750

Abstract. The article shows the influence of psychotraumatic factors in the educational environment on the emergence of bullying and victimization in children and adolescents. The review shows the role of bullying, including cyberbullying, in the formation of suicidal behavior in children at different age periods. The author offers an analysis of the most well-known and currently used in the USA and Europe anti-bullying school programs.

Keywords: overview, bullying, cyberbullying, anti-bullying school programs, children and adolescents.

Relevance. Bullying, victimization, and other forms of aggressive behavior remain a pressing issue among youth worldwide. According to Olweus D. [1,2,3], bullying is defined as aggressive behavior that is repeated over time between two or more people. There is usually a clear power imbalance between victims and bullies, both socially and physically. Furthermore, bullying is a traumatic behavior committed intentionally to harm and victimize one or a group of participants [4,5,6]. These traumatic factors in some cases lead to school-related neuroses, post-school stress disorder, suicidal behavior, and other psychological reactions [7,8,9,10,11].

According to A.A. Bochaver, school bullying has long been the subject of numerous empirical studies and applied interventions due to its high prevalence and serious negative consequences. According to research, approximately 15–20% of children in Russia report being victims of school bullying, and approximately 10% report being aggressors [12].

Bullying. Bullying first became a major topic of research in the 1980s following the tragic suicides of boys in Norway, which were attributed to bullying [13]. A study conducted by the US National Library of Medicine found that 49% of children in grades 4-12 had been bullied at least once by other students at the school level. 20% of American students in grades 9-12 reported being bullied. 71% of adolescents witnessed bullying at school. 70% of school staff reported witnessing bullying [14].

School bullying and cyberbullying among adolescents, according to Hinduja S. and Patchin J., are closely linked to suicidal thoughts and attempts. A survey was conducted among a representative sample of US youth aged 12 to 17. Students who had been bullied at school or online were significantly more likely to report suicidal thoughts. Students who reported being bullied at school and online were even more likely to report not only suicidal thoughts but also suicide attempts. Those who experienced bullying or cyberbullying in a way that affected their behavior at school were also at higher risk of suicidal thoughts and attempts [15].

Bullying and cyberbullying are also strong risk markers for several negative behavioral, medical, social, and emotional problems, including adolescent weapon use [16].

Given the relevance of the problem, promising areas for further research on bullying and cyberbullying, according to Kapirenkova O.N., are: studying the roles of the bullying situation, not only the bully-victim pair; the gender characteristics of bullying participants; parents' perceptions of bullying in the educational environment; and teachers' perceptions of bullying in the educational environment [17].

Cyberbullying. Cyberbullying is another form of aggressive behavior that can occur in the school community, and previous studies have found significant overlap between offline (i.e., school bullying or face-to-face bullying) and online bullying.

Baldry et al. Gender differences in the overlap between school bullying and cyberbullying were examined based on various types of involvement in these behaviors. Based on their responses, students were classified as "bullies only," "victims only," "bullies and victims," or "not involved" in school or online activities. The results showed that for girls, "school bullies only" did not overlap with "cyberbullies only," and "school victims only" did not overlap with "cyberbullies only," but these categories were related for boys. "School bullies and victims" significantly overlapped with "cyberbullies and victims" for both boys and girls [18].

Self-esteem is a significant predictor of cyberbullying in children and adolescents. It is generally accepted that crime commission can be predicted by a person's level of self-esteem and empathy, and cyberbullying victimization can be predicted by the degree of perceived loneliness and a previous history of offline bullying [19].

According to Bonsaksen T. et al., in 2023, 1,544,000 children aged 10 to 15 years (34.9%) were bullied in real life, and 847,000 children (19.1%) were bullied online. More than half of the children told their parents or guardians about the bullying they had experienced in the past year; however, 18.1% of those bullied online and 14.7% of those bullied offline did not tell anyone [20]. Child abuse, bullying, cyberbullying, and victimization are becoming increasingly serious problems for children and adolescents in many countries worldwide. Currently, there is very little information about the

effectiveness of intervention programs aimed at reducing cyberbullying or whether school-based programs designed to address face-to-face bullying can also impact online bullying [21,22].

Anti-bullying school programs.

Researchers in various countries have developed and tested school programs to prevent and reduce bullying, cyberbullying, and victimization in the educational environment.

SAVE (Spain). The SAVE program (Seville School Against Violence, Spain) is the first anti-bullying program in the country. The SAVE model views schools as communities. This is based on the Spanish term *convivencia*, which promotes "a spirit of solidarity, fraternity, cooperation, harmony, a desire for mutual understanding, a desire to get along with others, and conflict resolution through dialogue or other non-violent means." The program includes prevention of bullying incidents, individual work with students who have been bullies, and student witnesses, as well as psychological support for victims. According to Ortega R, et al., as a result of the program's implementation and longitudinal monitoring of its effectiveness, the number of victims and bullies in the school decreased by more than 50% [23].

Expect Respect (Austria). The "Expect Respect" intervention included three 1-hour lessons over a period of 6 months. Students were required to learn how to: give the "stop" signal when confronted with disrespectful behavior; follow "stop mode" when asked to stop; use "bystander mode" when witnessing disrespectful behavior that does not stop even after the bully has been asked to do so; and how to enlist the support of adults if the bullying behavior continues [24].

NoTrap! (Italy). NoTrap! (Non cadiamoin trappola! - Let's not fall into the trap) program, Italy. Menesin E. et al. conducted a study aimed to describe and evaluate a current model for combating bullying and cyberbullying that utilizes peers of victims. The project was evaluated using pre- and post-testing. Results showed a significant reduction in bullying in the experimental group compared to the control group, with the exception of cyberbullying [25].

Another study by Zambuto, V. et al., aimed to analyze the feasibility of the NoTrap! anti-bullying program, an evidence-based peer-focused intervention, in countering ethnic bullying and victimization when mentored by students with immigrant backgrounds. The authors found an effect in reducing ethnic bullying and victimization when at least one student with an immigrant background participated as a mentor [26].

The Donegal (Ireland). The Donegal Anti-Bullying Programme in Donegal Primary Schools is a program to combat bullying in primary schools in Donegal (Ireland). The Donegal program was piloted in 1993-94, when a national study of bullying-related behavior in Irish schools was conducted. Analysis of the study results showed that 31.3% of primary school students and 15.6% of secondary school students reported having been bullied during the last term; 26.5% of primary school students and 14.9% of secondary school students reported having bullied others during the last term. The authors believe that Irish schools could have a greater impact from a national anti-bullying program that would include training for school leadership, teaching staff, parents and students [27].

The Friendly Schools Project (Australia). A cluster randomized controlled trial tested the effectiveness of the Friendly Schools program in reducing student bullying behavior. This social-ecological intervention targeted the entire school, class, family, and individual students to reduce bullying behavior. The authors believe that school-wide programs that engage students in their various social contexts reduce their experiences of bullying and increase the likelihood that they will tell someone if they are being bullied [28].

KiVa (Finland). KiVa, Kiusamisvaba – No Bullying, (Finland). A structured curriculum, KiVa, addresses bullying in schools, including sessions with students and their parents. This computer-based program incorporates both universal and targeted interventions to reduce bullying and has been tested on a large group of children of various ages. All program participants completed self-report questionnaires (OBVQ – Olweus Bully/Victim Questionnaire) and peer-report questionnaires (participant role questionnaire) on bullying and victimization at baseline, mid-intervention, and post-intervention. Nine months after the intervention, students in the control schools were 1.5 times less likely to be bullied than students in the intervention schools. Overall, the study results showed that



the KiVa program is effective in reducing bullying and victimization in grades 1–6. However, in grades 7–9, the results were more mixed [29,30].

Olweus Bullying Prevention Program (U.S.A.). Limber S.P. et al. evaluated the large-scale implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in the United States with 70,998 students in grades 3–11 in 210 schools over two years. In another subsample—31,675 students from 95 schools—over a three-year period, the authors found that nearly all classes demonstrated clear reductions in two key outcomes: being bullied and bullying other students. Overall, these effects were stronger the longer the program was in place [31,32].

Steps to Respect (U.S.A.). Brown E.C. et al. used the school-wide Steps to Respect program to reduce bullying by improving staff effectiveness, creating a positive school climate, and enhancing students' social and emotional skills. A 10-lesson classroom program, delivered by trained teachers, focused on working with individual bullies and their victims. The results of this study confirmed that the program is effective in preventing bullying in schools [33].

Positive Action (U.S.A.). The Positive Action program was first developed in 1973 by Carol Herber Allred, Ph.D. He continually expanded and refined the program, transforming it into today's national and international evidence-based affirmative action program. The program is used to combat bullying in preschool through 12th grade.

The program emphasizes actions that promote a healthy and positive cycle of thoughts, actions, and feelings. The program uses a curriculum-based approach to improve academic achievement, behavior, and character in children and adolescents. According to Lewis KM, et al., students in the study group reported less drug use, sexual activity, aggressive behavior, serious violence-related behavior, and bullying-related behavior than students in the control group [34].

Conclusion. The impact of traumatic factors in childhood and adolescence is a pressing issue for many schools worldwide. It is multidisciplinary in nature and requires consideration of the impact of destructive behavior in school settings, social networks, families, and adolescent groups, including informal ones, on the quality of life of children and adolescents at various stages of their lives.

Bibliography:

1. OLWEUS, D. Bullying in school: basic facts and implications of a school-based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*. 1994a; 35: 1171-1190.
2. ГАНУЗИН, В.М. Влияние психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте на их жизненную парадигму (обзор). *Практическая медицина*. 2021; 19(6): 26-31. doi: 10.32000/2072-1757-2021-6-26-31
3. 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; 14(1) – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 17.01.2026).
4. GAFFNEY, H, TTOFI. M.M, FARRINGTON, D.P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Syst Rev*. 202; 17(2): e1143. doi: 10.1002/cl2.1143.
5. ГАНУЗИН, В.М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении. *Медицинская психология в России*. 2013; 5(5): 15. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15150
6. ГАНУЗИН, В.М., ФАТТАХОВА А.С. Анализ современной научной литературы по виктимизации детей и подростков в образовательной среде. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2024; 24(4): 96-110.
7. РЯБИНИНА, М.В. Влияние школьного постдидактического стресса на успешность высшего образования. *Обзор педагогических исследований*. 2023; 5(7): 18-23.
8. ГАНУЗИН, В.М. Синдром педагогического насилия, дидактогения, буллинг, виктимизация, постдидактическое стрессовое расстройство: дети, школа и негативные последствия воздействия образовательной среды(обзор). *Медицинская психология в России*. 2024; 16(2): 59-69. – URL: <https://mprj.elpub.ru/jou r> (дата обращения: 17.01.2026).



9. МИЛУШКИНА, О.Ю., ДУБРОВИНА, Е.А., ГРИГОРЬЕВА, З.А., и др.. Влияние современной образовательной среды на нервнопсихическое здоровье детей школьного возраста // Российский вестник гигиены. 2023; 4: 47–56. doi: 10.24075/rbh.2023.085 25.
10. ХОХЛОВ, Л.К., ХОХЛОВ, А.Л., ШИПОВ, А.А. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции. педагогический Вестник. 1998; 2. http://www.yspu.yar.ru/vestnik/uchenuye_praktikam/6_2 (дата обращения: 17.01.2026).
11. РОМАНОВСКАЯ, М.В., ФЕСЕНКО, Ю.А. Профилактика суицидоопасного поведения у детей и подростков. Медицинская психология в России. 2024; 16(3): 32-44 – URL:<https://mprj.elpub.ru/jour> (дата обращения: 17.01.2026).
12. БОЧАВЕР, А.А. Буллинг как деструктивный совместный копинг школьного сообщества: новая концептуализация. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2024; 21(3): 569–586.
13. OLWEUS, D. Bully/victim problems among school children: Long-term consequences and an effective intervention program. In Hodgins S. (Ed.), Mental disorder and crime. 1993; 317–349.
14. 32 Shocking Bullying Statistics That Will Capture Public Attention in 2023 <https://whattobecome.com/blog/bullying-statistics/>
15. HINDUJA S., & PATCHIN J. W. Connecting Adolescent Suicide to the Severity of Bullying and Cyberbullying. Journal of School Violence. 2018; 18(3): 333–346. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>
16. ГАНУЗИН, В.М. Обзор современных исследований по применению подростками оружия в образовательной среде. Медицинская психология в России: сетевой науч. журн. 2023; 15(3) 6. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 17.01.2026).
17. КАПИРЕНКОВА, О.Н., ПИСКАЖЕВА, М.И. Буллинг в современной образовательной среде . Психология когнитивных процессов. 2020; 9: 177-184.
18. BALDRY, A.C., FARRINGTON. D.P., & SORRENTINO A. School Bullying and Cyberbullying Among Boys and Girls: Roles and Overlap. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma 2017; 26(9): 937–951. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
19. ГАНУЗИН, В. М., МАСКОВА, Г. С., МОЗЖУХИНА Л. И., ШУБИНА Е. В. Кибербуллинг среди подростков. Российский педиатрический журнал. 2025; 28(1): 79-84. – DOI 10.46563/1560-9561-2025-28-1-79-84.
20. BONSAKSEN, T., KLEPPANG, A.L., STEIGEN A.M. Cyberbullying among adolescents in Norway: changes over time and factors associated with delinquency and victimization. Behav. Sci. (Basel). 2024; 14(11): 1043. <https://doi.org/10.3390/bs14111043>
21. СЕМЁНОВА, Н.Б. Буллинг и кибербуллинг в подростковой среде: распроёстранность, методы запугивания, ролевое поведение участников. Здравоохранение Российской Федерации. 2023 год; 67(4): 313-319. DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-4-313-319
22. ШЕЙНОВ, В.П. Кибербуллинг: предпосылки и последствия. Психологические исследования. 2021. URL: <https://cyberpsy.ru/articles/kiberbullingpredposylki-posledstviya/> (дата обращения: 19.03.2025).
23. ORTEGA, R, DEL REY, R, MORA-MERCHÁN JA. SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain. In: Smith PK, Pepler D, Rigby K, eds. Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?. Cambridge University Press; 2004: 167-186.
24. MERAVIGLIA, MG, BECKER, H., ROSENBLUTH, B., SANCHEZ, E., & ROBERTSON, T. The Expectation of Respect Project: creating a positive elementary school climate. Journal of Interpersonal Violence. 2003; 18(11): 1347-1360. <https://doi.org/10.1177/0886260503257457>
25. MENESIN, I E., NOCENTINI, A., PALLADINO B. E. Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. International Journal of Conflict and Violence. 2012; 6(2): 314-320.
26. ZAMBUTO V., STEFANELLI F., PALLADINO B.E., NOCENTINI A., & MENESINI, E. The effect of the NoTrap! Antibullying program on ethnic victimization: When the peer educators'

- immigrant status matters. *Developmental Psychology*. 2022; 58(6): 1176–1187. <https://doi.org/10.1037/dev0001343>
27. O'MOORE, A.M., MINTON, S.J. Ireland: the Donegal Primary Schools' anti-bullying project. In: Smith PK, Pepler D, Rigby K, eds. *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?*. Cambridge University Press. 2004: 275-288.
28. CROSS, D., MONKS, H., HALL, M., SHAW, T.. Three-year results of the Friendly School whole-of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal*. 2011; 37(1): 105–129. 10.1080/01411920903420024
29. SALMIVALLI, C., KÄRNÄ, A., & POSKIPARTTA E. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*. 2011; 35(5): 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
30. KÄRNÄ, A., VOETEN, M., LITTLE, T. D.. Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*. 2013; 105(2): 535–551. 10.1037/a0030417
31. OLWEUS, D., & LIMBER, S.P. Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*. 2017; 19: 139–143.
32. OLWEUS, D. Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In Pepler DJ & Rubin KH (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. 1991: 411–448.
33. BROWN, E.C., LOW, S., SMITH, B.H., & HAGGERTY K. P. Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review*. 2011; 40(3): 423–443. 10.1037/e734362011-045
34. LEWIS. K.M., DUBOIS, D.L., BAVARIAN, N. Effects of Positive Action on the emotional health of urban youth: a cluster-randomized trial. *J Adolesc Health*. 2013; 53(6): 706-11. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.06.012.

УДК 159.943

CU PRIVIRE LA DEZVOLTAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE A VIITORULUI PEDAGOG

Cucereanu Stella,

doctor în psihologie, Universitatea de Stat din Comrat, or. Comrat. Republica Moldova

e-mail: stelacuchereanu@gmail.com

orcid id: 0000-0002-6179-185X

Ibrișim Ludmila,

doctor în psihologie, Universitatea de Stat din Comrat, or. Comrat. Republica Moldova

e-mail: ibrisim-l@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2437-3947

Abstract: The article analyzes scientific approaches to the study of communicative competence and describes the conditions for developing the communicative competence of students-future educators.

Keywords: communicative competence, formation conditions, student, future educators, professional development.

Problematika competenței comunicative reprezintă, în prezent, o reflectare a necesităților obiective ale societății în ceea ce privește formarea profesioniștilor. Ideea conceptuală rezidă în afirmația conform căreia competența comunicativă devine forța motrică a dezvoltării personalității viitorului specialist. O caracteristică fundamentală a activității comunicative constă în faptul că

aceasta influențează, într-o manieră sau alta, toate componentele structurale ale activității profesionale.

Pentru viitorii pedagogi — specialiști din sfera interacțiunii „om-om” — comunicarea constituie principalul instrument de exercitare a profesiei, care nu poate fi substituit de niciun alt mijloc și fără de care activitatea pedagogică nu poate fi realizată. Activitatea comunicativă determină caracteristicile calitative ale procesului și rezultatelor muncii profesionale a pedagogilor.

Este esențial de menționat faptul că studiul particularităților comunicării pedagogice este reflectat în literatura psihopedagogică, prin următoarele direcții de cercetare:

- Analiza particularităților comunicării și activității pedagogice în corelație cu trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic (Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Н.Ю. Посталюк);
- Cultura comunicării pedagogice (N. Silistraru, Б.В. Бушелева, В.С. Грехнев, Л.А. Терехина, Д.И. Балдынюк);
- Dialogul și monologul în cadrul comunicării (В.В.Горшкова, С.Ю.Курганов, Е.Е.Пронина);
- Cercetarea problemelor sociopsihologice și pedagogice ale comunicării interpersonale (К. Danziger, Г.М. Андреева, К.А. Абульханова-Славская, Н.П. Аникеева, А.А. Бодалев);
- Cultura comunicării verbale (J. Habermas, D. Hymes, Т.А. Ладыженская);
- Comunicarea nonverbală (М. Argyle, Л.М. Митина, Л.А. Петровская);
- Studiul legităților privind formarea capacităților și deprinderilor comunicative ale pedagogului (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, А.Б. Добрович).

Astfel, se poate constata că elementele structurale ale aspectului comunicativ în activitatea pedagogică, precum și particularitățile acestora, au fost investigate în mod exhaustiv. Fiecare dintre acestea exercită o influență specifică asupra stilului de interacțiune dintre cadru didactic și elevi, asupra orientării acestui proces și, implicit, asupra rezultatelor actului educațional. Cu toate acestea, potențialul formativ al acestor componente sporește semnificativ atunci când ele funcționează sinergic. Este necesară prezența unui fenomen psiho-pedagogic și profesional relevant, care să nu reprezinte o simplă sumă a componentelor, ci o caracteristică de o calitate distinctă, definită prin termenul „competență comunicativă”.

Studierea competenței comunicative, a funcțiilor și structurii acesteia, a suscitat interesul cercetătorilor din diverse arii științifice (D. Hymes, M. Canale, M. Swain, S. Savignon, Л.А. Петровская, В.П. Захаров, Ю.М. Жуков, Г.А. Китайгородская, Ю.Н. Емельянов).

B. Spitzberg, W. Cupach au propus modelul competenței comunicative prin prisma a două criterii fundamentale: eficiența (atingerea obiectivelor propuse) și adecvarea (respectarea normelor și a regulilor contextuale).

R. Harris abordează competența comunicativă ca fiind capacitatea de a selecta acele strategii comportamentale care facilitează soluționarea optimă a situațiilor problematice.

Analiza literaturii de specialitate relevă absența unei interpretări unitare a conceptului de «competență comunicativă», precum și lipsa unui demers metodologic univoc în ceea ce privește examinarea elementelor sale constitutive.

Este de menționat că s-a intensificat polemica științifică, fiind supusă unei analize tot mai ample definirea și structura competenței comunicative a specialistului în general și a cadrului didactic în particular (В.А. Кан-Калик, В.И. Кашницкий, А.А. Леонтьев, Л.В. Мудрик, Е.Н. Шиянов, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя). Se subliniază faptul că competență comunicativă constituie nucleul profesionalismului pedagogic, întrucât comunicarea pedagogică reprezintă însăși esența activității didactice.

Analiza literaturii de specialitate demonstrează absența unei interpretări unitare a conceptului de „competență comunicativă a pedagogului”. În cele mai multe abordări, competența comunicativă este înțeleasă ca:

- formațiune complexă, ce integrează cunoștințe, atitudini sociale, abilități și experiență în domeniul interacțiunii interpersonale (Л.А. Petrovskaya);
- capacitatea de a stabili și de a menține contactele necesare cu partenerii de dialog (J. Habermas),

- sistem de mecanisme interne de reglare a acțiunilor comunicative (Ю.М. Жуков);
- orientare în comunicare, fundamentată pe cunoștințele și experiența senzorială a individului, precum și pe stăpânirea dezinvoltă a mijloacelor de comunicare (Ю.Н. Емельянов).

Putem constata că competența comunicativă a cadrului didactic constituie o calitate integrativă, cu relevanță profesională, ale cărei componente structurale fundamentale sunt reprezentate de ansamblul cunoștințelor și abilităților comunicaționale, însușirilor și aptitudinilor, care se manifestă în diverse contexte de interacțiune pedagogică [3, 4].

Un aspect esențial al acestei problematice rezidă, de asemenea, în studierea condițiilor necesare pentru formarea competenței comunicative a viitorilor pedagogi în etapa pregătirii universitare, Am întreprins o analiză a gradului de fundamentare și elaborare a acestei probleme în literatura de specialitate. Diverse aspecte ale formării competenței comunicative reflectă în lucrările sale G. Burdeniuc, N. Silistraru, V. Goraș-Postică [1, 2].

Se subliniază faptul că o condiție fundamentală pentru dezvoltarea competenței comunicative o constituie sistemele de cunoștințe, abilități, deprinderi în domeniul comunicării. În cadrul modelului structural al competenței comunicative experiența proprie a omului este prezentată ca element de bază al competenței individuale. În procesul de formare a competenței comunicative experiența este concomitentă dobândirii noilor cunoștințe. Se indică faptul că învățarea prin experiență fundamentează competența. Este esențială, de asemenea, formarea stării de disponibilitate pentru realizarea comunicării în diverse situații de interacțiune pedagogică [4].

Rezultatele examinării fundamentelor teoretice ale formării competenței comunicative au constituit premisa pentru elaborarea și implementarea cursului „Psihopedagogia comunicării” pentru studenții specialităților cu profil pedagogic a Universității de Stat din Comrat.

În procesul elaborării planului tematic al activităților și proiectării conținutului cursului, ne-am orientat spre asigurarea cadrului necesar pentru ca viitorii pedagogi să identifice și să asimileze cunoștințe cu referință la conceptele de bază ale psihologiei comunicării; să cunoască mijloacele verbale și nonverbale de comunicare, felurile și formele comunicării, stilurile de comunicare; strategiile care pot fi utilizate în procesul comunicării; factorii ce constituie bariere de comunicare, strategii care pot fi utilizate în cazul comunicării pedagogice neefective.

Realizarea cursului presupune strategii de dezvoltare. Implementarea unor module de instruire bazate pe tehnici de învățare activă conduce la o creștere semnificativă a nivelului de competență comunicativă comparativ cu metodele tradiționale de expunere teoretică. Propunerea metodelor active (training-uri, jocuri de rol, simulări, analiză video, situațiilor pedagogice etc.) contribuie formării abilităților:

- de realizare a diverselor acte comunicative;
- de utilizare eficientă a mijloacelor verbale și non-verbale de comunicare;
- de realizare a strategiilor și stilurilor de comunicare;
- de activitate specifică muncii în echipă;
- de cooperare creativă și comunicare eficientă în situații reale a procesului educațional;
- de manifestare a comportamentului de stăpânire, de toleranță față de diversitatea etnică, confesională și culturală a subiecților procesului educațional etc.

Sistematic pregătirea academică teoretică a studenților se combină cu formarea capacităților acestora de a gestiona situații de comunicare didactică (feedback-ul asertiv sau adaptarea discursului la particularitățile de vârstă, managementul conflictelor etc). Dezvoltarea acestei competențe la viitorii pedagogi implică nu doar stăpânirea limbajului, ci și o dimensiune metacognitivă: capacitatea de a autoregla comportamentul verbal și non-verbal pentru a genera învățare autentică.

În cadrul activităților practice se aplică chestionare, grile de observație, teste de evaluare a abilităților de comunicare, abilităților de ascultare activă, asertivitate și empatie, care permit studenților o autocunoaștere aprofundată. Monitorizarea potențialului comunicativ, precum și a comportamentului studenților în timpul activităților practice permite optimizarea metodologiei de lucru cu studenții prin prisma particularităților individuale ale acestora.

Experiența implementării cursului a permis identificarea condițiilor psiho-pedagogice, a căror aplicare poate asigura dezvoltarea competenței comunicative a studenților, viitorilor pedagogi:

- orientarea procesului educațional, pe de o parte, către un model generalizat al competenței profesionale și, pe de altă parte, către individualitatea creativă a viitorului cadru didactic;
- crearea condițiilor pentru realizarea studentului ca subiect al activității de învățare, asigurarea tranziției de la managementul extern la automanagementul procesului de dezvoltare profesională;
- asigurarea didactică și metodologică modernă a activității de învățare și cunoaștere individuală a studentului;
- valorificarea potențialului tuturor disciplinelor de studiu și al stagiilor de practică pentru a asigura unitatea dintre pregătirea teoretică și cea practică, în scopul formării unei disponibilități adaptate realităților actuale și anticipării perspectivelor de evoluție a activității pedagogice;
- elaborarea și implementarea unui sistem de diagnostic și autodiagnostic al competenței comunicative pentru determinarea strategiei și tacticii de dezvoltare și autodezvoltare profesională.

În concluzie, este necesar de menționat faptul că dezvoltarea competenței comunicative este indispensabilă viitorilor pedagogi pentru exercitarea și perfecționarea sistematică a activității profesionale, pentru autorealizarea lor creativă și pentru o orientare adecvată în toate sferele vieții sociale. Prin urmare, considerăm că, în etapa pregătirii universitare, este necesară o activitate specializată de formare a competenței comunicative, în scopul evitării caracterului spontan al constituirii acesteia. Studiarea fundamentelor competenței comunicative în procesul formării profesionale în cadrul instituției de învățământ superior va contribui la conștientizarea de către viitorii specialiști a importanței acesteia pentru activitatea lor profesională.

Referințe bibliografice:

1. BURDENIUC, G. Intercultural Communicative Competence: A Key Competence for the 21st Century [Межкультурная коммуникативная компетенция: ключевая компетенция XXI века] / G. Burdeniuc // Glotodidactica. – 2010. – № 2. – P. 15–22.
2. SILISTRARU, N. Dimensiunea axiologică a competenței comunicative [Аксиологическое измерение коммуникативной компетенции] / N. Silistraru // Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”. – Cahul: Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”, 2018. – P. 324–328.
3. ЗИМНЯЯ, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004.
4. ХУТОРСКОЙ, А.В., ХУТОРСКАЯ, Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. - Вып. 1. - С.117-137.

CZU 316.346.32

RESURSE INDIVIDUALE ȘI SOCIALE ALE TINERILOR ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR CONTEMPORANE

Gasper L.

dr. în psihologie

cercetător științific coordonator

Centrul de Sociologie și Psihologie Socială

Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice, USM

e-mail: lucia.gasper@sti.usm.md

orcid.org/0000-0001-5794-8386

Annotation

The article describes the component of personal resilience to stress in young people aged 16–24 and 25–29. It analyzes questions related to: expressing emotions in front of other people, self-assessment of effectiveness in the face of stress, resources that help young people cope with life's challenges, and practicing healthy habits.

The results obtained can form the basis for the development of socio-psychological programs aimed at strengthening and supporting the development of effective strategies through which young people strengthen their personal resilience and ability to cope with contemporary challenges.

Keywords: young people, expressing emotions, personal and social resources, healthy habits, uncertainty

În contextul provocărilor contemporane marcate de incertitudine socio-economică și accelerarea tranzițiilor de viață, analiza și înțelegerea resurselor individuale și sociale ale tinerilor poate să ofere un cadru interpretativ în descrierea mecanismelor de adaptare și dezvoltare a rezilienței. Din perspectivă sociopsihologică, reziliența personală este conceptualizată ca un proces adaptativ dinamic, care reiese din interacțiunea mecanismelor de autoreglare emoțională, cognitivă ale persoanei și a resurselor sociale disponibile în contexte diverse [1].

Conform lui Masten reziliența este conceptualizată ca fiind un proces dinamic de adaptare pozitivă, susținut de funcționarea eficientă a mai multor sisteme de adaptare, inclusiv și a mecanismelor de autoreglare [1]. Luthar, Cicchetti și Becker evidențiază caracterul relațional al rezilienței, înțeleasă ca rezultat al convergenței dintre strategiile individuale de coping și sprijinul social [2]. Abordarea respectivă este completată de perspectiva ecologică a lui Ungar, care subliniază rolul contextului socio-cultural în accesul și utilizarea resurselor de adaptare, consolidând înțelegerea rezilienței ca fenomen sociopsihologic, dependent de structurile sociale și de experiența subiectivă a individului [3].

Și psihologul autohton Caunenco consideră că studiul tineretului este relevant prin necesitatea înțelegerii resursei culturale ca bază fundamentală pentru funcționarea eficientă a indivizilor și grupurilor sociale în condițiile unor transformări socioeconomice complexe. La fel, sunt actuale cercetările privind codurile culturale și resursele simbolice, mai ales în modul în care acestea sunt percepute de membrii diferitelor grupuri sociale [4, p.122].

Exprimarea emoțiilor, percepția eficienței în gestionarea stresului și valorizarea resurselor de sprijin sunt considerate ca fiind indicatori importanți în funcționarea psihosocială a tinerilor, mai ales în etapele de tranziție de la adolescență spre maturitate. O deschidere emoțională favorizează accesul la suporturi sociale și ajută la adaptarea psihologică în situații stresante, în timp ce gestionarea emoțională și copingul eficient sunt asociate cu o mai bună integrare în rolurile sociale [5; 6].

În articol sunt utilizate unele date din sondajul sociologic „*Capitalul uman și reziliența socială*” realizat în anul 2025 de cercetătorii științifici ai ICJPS al USM pe un eșantion național de 1187 respondenți, avînd ca scop înțelegerea modului în care cetățenii din Republica Moldova navighează prin provocările sociale și economice. Studiul menționat reprezintă o parte a subprogramului 01.05.01 „Securitatea națională a Republicii Moldova în contextul aderării la Uniunea Europeană: abordări juridice, politologice și sociologice” [7, p.24].

Printre dimensiunile descrise de autorii studiului a fost și reziliența personală la stresuri, reflectînd modul în care indivizii reușesc să integreze resursele interne și externe pentru a face față adversităților de zi cu zi. Au fost descrise aspectele cheie ale rezilienței la situații de stres: reziliența emoțională (conștientizarea și reglarea emoțiilor), reziliența cognitivă (gîndirea pozitivă și capacitatea de rezolvare a problemelor), reziliența comportamentală (adaptabilitate și menținerea unui mod de viață sănătos) și reziliența socială (accesul la sprijinul social și implicarea în comunitate [7].

În continuare prezentăm rezultatele obținute doar pe categoria de tineri cu vârste cuprinse între 16–24 de ani (n=183) și 25–29 (n=65) de ani.

Printre aspectele rezilienței personale respondenții cercetării cantitative au evaluat:

- *nivelul de confort în exprimarea emoțiilor în fața altor persoane;*
- *gradul perceput de eficiență în gestionarea situațiilor de stres din viața cotidiană;*
- *măsura în care diferite resurse – sprijinul familiei, ajutorul altor persoane, credința, motivația în activitate, activitățile de relaxare (lectură, hobby-uri, meditație etc.), sportul, munca (serviciul) și alte surse menționate de participanți – îi ajută și îi sprijină să facă față provocărilor vieții;*
- *practicarea obiceiurilor sănătoase în viața de zi cu zi (exerciții fizice, dietă balansată, somn suficient).*

Rezultate

Întrebarea „*Cît de confortabil Vă simțiți să expuneți emoțiile Dvs. altor persoane?*”, permite evaluarea și înțelegerea nivelului de confort al tinerilor în exprimarea emoțiilor față de alte persoane, contituid și un indicator al deschiderii emoționale și al capacității de autoreglare în relațiile cu alții.

La această întrebare tinerii de 16–24 ani indică un nivel înalt de deschidere emoțională fiind reflectat de 46,4% a răspunsurilor cumulative - „mai curînd confortabil” și „foarte confortabil”. Neconfortabil în expunerea emoțiilor s-au simțit 39,4% din tinerii de 16-24 ani. Totodată, s-au înregistrat și răspunsuri „nu știu” – 14,2%, ceea ce poate sugera o fază de explorare identitară, flexibilitate față de normele sociale la acest grup de tineri.

O frecvență mai ridicată a răspunsurilor negative (55,4% se simt „neconfortabil” în expunerea emoțiilor altor persoane) se observă la tinerii de 25–29 ani, iar răspunsurile pozitive sunt mai reduse (36,9%), și cei care nu au avut un răspuns („nu știu” 7,7%). Datele obținute sugerează un profil mixt a expresivității emoționale a respondenților: o deschidere emoțională mai pronunțată la tinerii de 16–24 ani, urmată de o manifestare mai slabă a exprimării emoționale în intervalul 25–29 ani, tendință ce poate fi explicată prin tranziția către rolurile adulte și adaptarea la așteptările sociale ce corespund cu specificul etapelor de dezvoltare.

Răspunsurile oferite de respondenți la întrebarea „*Cît de eficient faceți față situațiilor de stres în viața de zi cu zi?*”, au fost unificate în două categorii: „eficient” (care cuprinde răspunsurile „mai curînd eficient” și „foarte eficient”) și „ineficient” (care include „foarte ineficient” și „mai curînd ineficient”). Rezultatele arată că cea mai mare parte a tinerilor cu vârste între 16–24 de ani (61,2%) se percep ca gestionînd eficient situațiile de stres din viața cotidiană. Totuși, datele arată, că tinerii de 16–24 ani înregistrează și un nivel mai ridicat de incertitudine sau lipsă de autoevaluare (12,6% - au ales opțiunea „nu știu”). Procentul cumulativ de 26,3% sunt din categoria care au răspuns „ineficient”, sugerînd o percepție mai fragilă a eficienței personale în gestionarea stresului din partea tinerilor de 16-24 ani.

În ansamblu aceste rezultate pot indica mecanisme de coping care sunt în procesul de formare și un context socio-emoțional mai puțin stabil, care este specific tranziției de la adolescență spre maturitate.

În ceea ce privește răspunsurile tinerilor cu vârste cuprinse între 25–29 ani la aceeași întrebare „*Cât de eficient faceți față situațiilor de stres în viața de zi cu zi?*”, se conturează o imagine mai favorabilă în ceea ce privește capacitatea de gestionare a stresului: doar 1,5% declară „foarte ineficient”, 13,8% „mai curând ineficient” (total 15,3% „ineficient”), iar ponderea răspunsurilor din categoria „eficient” atinge 81,5% (56,9% „mai curând eficient” și 24,6% „foarte eficient”). Nivelul redus al răspunsurilor „nu știu” (3,1%) - reflectă o mai mare conștientizare și reflexivitate asupra propriilor resurse de coping și adaptare.

Pentru a identifica și înțelege care sunt resursele percepute de tineri ca fiind importante în gestionarea dificultăților cotidiene, au fost analizate răspunsurile la întrebarea „*În ce măsură fiecare dintre următoarele resurse Vă ajută să faceți față provocărilor vieții?:...*”. În cadrul analizei au fost selectate doar opțiunile „mult” și „foarte mult”, deoarece aceste răspunsuri reflectă în mare măsură capacitatea tinerilor de a face față situațiilor dificile sau provocărilor vieții. Respondenții cu vârsta cuprinsă între 16 - 24 de ani, au răspuns că cele mai importante resurse percepute ca fiind utile în gestionarea provocărilor vieții sunt „sprijinul familiei” (70,5%), „activitățile de relaxare” (63,4%) și categoria „alte” (58,8%). Totodată, această categorie de vârstă atribuie o valoare relativ scăzută resurselor formale, precum ar fi „ajutorul din partea altor persoane” (28,4%) sau „munca” (38,2%), ceea ce poate accentua dependența de rețeaua familială și de resursele personale, în locul unor asumări de roluri sociale conturate.

Grupa de vârstă 25–29 de ani percepe „sprijinul familiei” drept cea mai importantă resursă de suport, fiind menționat de 98,5% din respondenți. De asemenea, „lucrul (serviciul)” este considerat ca resursă de sprijin de către 56,9% dintre respondenți, în timp ce „activitățile de relaxare” se mențin printre cele mai apreciate strategii, fiind indicate de 73,8% dintre respondenți. Se constată, de asemenea, și o creștere a aprecierii pentru „credință” (43,1%) și „ajutorul din partea altor persoane” (37,0%), ceea ce sugerează o extindere a rețelei de sprijin care depășesc sfera „sprijinului familial”.

Pentru a înțelege gradul de implicare în viață a obiceiurilor sănătoase, ca indicator al practicilor cotidiene de menținere a sănătății, respondenților le-a fost adresată întrebarea: „*În ce măsură practicați obiceiuri sănătoase în viața de zi cu zi (exerciții fizice, dietă balansată, somn suficient)?*”.

Rezultatele pentru grupa de vârstă 16–24 de ani arată o distribuție echilibrată între comportamente sănătoase constante și o practicare ocazională a acestora. O treime dintre tineri (33,3%) afirmă că practică frecvent obiceiuri sănătoase, iar 13,7% le urmează întotdeauna, ceea ce arată o orientare moderată privind importanța unui stil de viață echilibrat. Totuși, proporția ridicată a celor care declară că adoptă astfel de practici „rareori” (29,5%) și „deloc” (6,6%) indică o anumită lipsă de rutină în menținerea obiceiurilor sănătoase. Aceste rezultate pot fi explicate în contextul tranzitiv specific perioadei adolescenței și tinereții timpurii, când prioritățile educaționale, sociale și emoționale prevalează asupra preocupărilor legate de sănătatea personală.

Un aspect semnificativ în cazul aceleiași grupe îl reprezintă procentul de 16,9% care nu știu cum să aprecieze frecvența practicilor sănătoase, ceea ce poate sugera, posibil, o lipsă de claritate privind standardele unui mod de viață sănătos. Din perspectivă psihosocială, aceste date sugerează necesitatea promovării unor programe educaționale relevante, orientate spre consolidarea responsabilității pentru propria sănătate în rândul tinerilor.

Pentru grupa de vârstă 25–29 de ani, tabloul comportamental în ceea ce privește practicarea obiceiurilor sănătoase devine mai clar și mai uniform, dar fără predominarea accentelor pozitive. Deși 44,6% dintre respondenți declară că practică frecvent obiceiuri sănătoase, același procent de 44,6% afirmă că o fac doar „rareori”, iar doar 3,1% „întotdeauna”. „Deloc” au răspuns 6,2% din respondenți și „nu știu” - 1,5%. Lipsa obiceiurilor stabile de practicare a obiceiurilor sănătoase poate fi explicată de alegerea activității profesionale și de prioritizarea altor domenii (carieră, relații, adaptare socio-economică), care limitează timpul și energia disponibile pentru practicarea constantă a obiceiurilor sănătoase.

Concluzii

Analiza datelor obținute prezintă aspecte complexe dintre resursele individuale și cele sociale în contextul provocărilor contemporane, oferind o imagine generală asupra mecanismelor cu ajutorul cărora tinerii răspund transformărilor accelerate și diverse ale mediului social.

Tinerii de 16–24 de ani se caracterizează printr-un nivel mai ridicat de deschidere emoțională, dar și printr-o incertitudine mai accentuată în autoevaluarea capacității de a face față stresului. Sunt binevenite elaborarea unor programe educaționale și de consiliere axate pe înțelegerea și consolidarea competențelor de autoreglare emoțională și cognitivă. Tinerii respondenți se bazează în mare parte pe sprijinul familiei și pe strategii personale de relaxare, în timp ce resursele formale, precum munca sau ajutorul extern, sunt mai puțin valorizate.

În cazul tinerilor cu vârste cuprinse între 25–29 de ani, se observă o autoevaluare mai clară și mai stabilă a eficienței în gestionarea stresului, precum și o pondere mai ridicată a răspunsurilor care indică un nivel bun de gestionare a stresului. Această grupă valorizează într-o măsură mai mare astfel de resurse, cum ar fi munca și sprijinul social, menținând totodată și importanța sprijinului familial. Nivelul redus de practică a obiceiurilor sănătoase în viața de zi cu zi indică necesitatea elaborării unor activități educaționale și de sprijin care să promoveze comportamentele sănătoase ca fiind resurse utile în consolidarea rezilienței personale.

Rezultatele menționate pot constitui niște repere importante în elaborarea programelor sociopsihologice, orientate spre consolidarea și dezvoltarea strategiilor eficiente prin care tinerii își fortifică reziliența personală și capacitățile de a face față provocărilor contemporane.

Referințe bibliografice:

1. MASTEN, A. S. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 2014. 85 (1), pp. 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
2. LUTHAR S.S., CICCHETTI D., BECKER B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work // *Child Development*. 2000. Vol. 71(3). pp. 543–562. [https://DOI: 10.1111/1467-8624.00164](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164)
3. UNGAR, M. (Ed.). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer. 2012. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>
4. CAUNENCO, I., & GAȘPER, L. Resurse culturale în condiții de incertitudine: Strategii de sprijin sociocultural. În: *Valorificarea stării de bine în sistemul educațional: oportunități și perspective: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, 15 mai 2025* (pp. 121–129). 2025. Chișinău, UPS „Ion Creangă”.
5. GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 1998. 2(3), pp. 271–299.
6. LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. Springer. 1984.
7. MALCOCI L., MOCANU V. *Reziliența socială și economică în comunitățile din Republica Moldova: studiu sociologic*. Chișinău: Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice, Universitatea de Stat din Moldova. 2025. CZU 316.42:339.137.2(478), 149 p. <https://cercetare.usm.md/?p=8187>

CZU: 376.4:159.922.7:616.896

INTERVENȚIA PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ALE ELEVILOR DIAGNOSTICAȚI CU AUTISM

Veronica Neguțu,

doctorand anul al III-lea la Psihopedagogie,

Universitatea Ion Creangă, Chișinău

Vetonica.negutu@gmail.com

orcid.org/0009-0009-1154-9000

Abstract: Behavioral theories argue that autism is nothing more than a string of learned behaviors, formed by a series of chance rewards and maintained by the context of reward and punishment acting in the present environment.

Autism is a special and atypical repertoire of behavioral excesses, such as tantrums, self-stimulation, which the child has learned through interaction with his environment.

This point of view is a broader view than the psychogenic theory, because it does not reduce everything to the parent-child interaction, but involves more consequences that the environment provides to the developing child. These theories were deemed inadequate to fully explain the problem of autism. It is hard to imagine such an environment producing such a disastrous result.

Cuvinte cheie: comportament social, interacțiune socială, dezvoltare emoțională

Teoria comportamentală pornește de la premisa că inițial copiii autiști au avut un repertoriu comportamental de copii normali și că, după un șir de consecințe ale mediului asupra comportamentelor bune, apare repertoriul autist. O teorie destul de necredibilă. Însă, având în vedere interacțiunile dintre copil și părinți și luând în calcul faptul că, un comportament autist poate apărea devreme, un punct de vedere rezonabil pare a fi acela că, stimulatorii și consecințele oferite copilului autist de mediul său nu diferă de cele ale copilului normal, în timp ce răspunsurile la aceiași stimuli și învățarea din aceleași consecințe sînt diferite.

În prezent sunt puțini teoreticieni care susțin că autismul poate fi redus la factorii de mediu. Mai degrabă, teoreticienii susțin că, un copil autist trebuie să aibă o deficiență înnăscută, care îl face incapabil să învețe în mod normal din mediu.

De asemenea, unii părinți afirmă că inițial, copilul lor părea să fie normal până la o anumită vârstă, când a dezvoltat simptomele tulburărilor autiste. Este posibil ca respectivii copii să se fi născut cu o predispoziție pentru tulburări din spectrul autist, declanșarea afecțiunii fiind legată de un factor de mediu.

Cercetători nu au identificat factorul respectiv, însă, există cercetători și părinți care sugerează că printre respectivii factori se pot număra infecțiile virale, expunerea la diferite substanțe sau elemente din mediu, cum ar fi mercurul sau plumbul, dezechilibrele de factură metabolică, o imunizare la vârsta copilăriei

Totuși, există mai multe motive pentru care această teorie „afectivă” este insuficientă în explicarea deteriorării sociale în autism.

- diferențele dintre grupuri privind deficitul în recunoașterea emoțiilor dispar în mare parte o dată cu echivalarea loturilor sub aspectul nivelului limbajului și al capacităților cognitive;
- astfel de deficitul sunt întâlnite într-o gamă largă de tulburări și nu sunt deci specifice doar autismului;
- indivizii cu autism nu diferă de indivizii cu sindrom Down în ceea ce privește utilizarea termenilor emoționali, dar diferă în ceea ce privește referirea la stările mentale de ordin cognitiv;

- nu există nici o dovadă directă conform căreia un deficit afectiv ar cauza tipul și gradul întârzierii din limbaj prezentă în autism;
- în autism este frecvent prezentată o receptivitate emoțională interpersonală.

Toate acestea sugerează că sunt implicați și factori nonafectivi.

Copilul autist are incapacitatea profundă de a relaționa empatic cu propria mamă sau cu alte persoane. Când mama pleacă din cameră, copilul autist nu se îngrijorează, poate chiar să mimeze „semnul de rămas bun”. Alții pot fi anxioși, agitați la separarea de mamă, sunt dependenți de ea, deși nu comunică nici cu ea. Însă, unele mame ajung să descifreze nevoile copilului în acest „amestec particular și bizar” de exprimare.

În 1952, Magaret Mahler a descris „psihoza simbolică hiperkinetică” – dependentă patologică a copilului autist față de mama sa. (Magaret Mahler, 1952, în Peeters, Theo. Autismul. Teorie și intervenție educațională)

Astfel, modul de interacțiune al copilului autist a fost devizat în trei grupuri: distant, pasiv și activ dar bizar, după cum urmează:

- copilul „autist distant” este retras, indiferent, poate exprima un minim de atașament; este deranjat de orice gest de apropiere și afectiune;
- copilul „autist pasiv” acceptă apropierea, se poate juca cu ceilalți copii, dar într-o manieră proprie și doar dacă jocul a fost structurat și adaptat pentru el;
- copilul „autist activ”, are o manieră activă dar bizară de interacțiune, nepotrivită și unilaterală.

O manifestare permanentă în profilul comportamental al copilului autist este rezistența la schimbare. Orice modificare în mediul lor și în viața cotidiană poate declanșa o stare emoțională accentuată, cu țipete și agitație bizară. Mulți dintre ei insistă să mănânce din aceeași farfurie sau să fie îmbrăcat cu aceleași hainuțe. Există semnale din partea părinților care povestesc greutățile pe care le-au întâmpinat – spre exemplu, o mamă povestește ce greu i-a fost să înlocuiască anumite șosețele care se uzaseră sau o anumită rochiță care se rupsesse. Fetița în cauză refuza să se îmbrace cu orice altă haină. Așteaptă să fie spălată și uscată „rochița ei”. Uneori, mâncarea trebuie pregătită în același mod și așezată pe masă în același fel.

Există copii autiști care insistă să fie respectat același drum spre magazin sau spre școală. În momentul în care însoțitorii aleg un alt drum pentru a merge spre școală și pe care nu există o anumită reclamă pe care el o preferă și în fața căreia se oprea de fiecare dată, copilul manifestă o agitație bizară și nu se poate liniști decât după ce se reface drumul preferat.

De asemenea, există probleme în momentul în care se dorește reamenajarea camerei în care locuiește copilul sau mama dorește să schimbe lenjeria patului.

Spre deosebire de copiii normali, copilul autist preferă să „se joace” cu obiecte, nu cu jucării. Uneori, dezvoltă un atașament bizar față de un ciob, o cheie, o sfoară, o cutiuta, o bilă, o bucată de material. Spre exemplu, o fetiță se atașase de un moșor de ață pe care într-o zi l-a ratăcit și toată lumea s-a mobilizat să-l caute pentru că fetița nu se mai putea calma.

Alteori prezintă aceeași atitudine bizară, stereotipă, față de „sunetul apei care curge”, față de „foșnetul hârtiei”, față de „scârțâitul cretei”, pot învărti sau atinge la nesfârșit un obiect numai pentru sunetul pe care-l produce.

Orice încercare de a-i despărți de obiectul preferat, de a-i îndepărta de sursa de zgomot care le place, declanșează reacții intense, de nepotolit.

Orice modificare în stereotip și ritual duce la anxietate și agitație extremă. Se pot trage de păr, se pot lovi în piept, își pot mușca degetul, se pot lovi peste față până se învinețesc. Parcă nu simt durerea, nici a lor, dar nici a altora.

Bibliografice:

1. ALONIM, H. A., LIEBERMAN, I., TAYAR, D., SCHEINGESICHT, G., & BRAUDE, H. D. (2020). A comparative study of infants and toddlers treated with The Mifne Approach intervention for Autism Spectrum Disorder. *Autism 360°*, 277–300.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818466-0.00016-2>
2. American Psychiatric Association. (2013). Autism Spectrum Disorder. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
3. ARDELEAN, A., & MÂNDRUȚ, O. (2012). *Didactica formării competențelor*. „Vasile Goldiș” University Press.
4. CHARLOP, M. H., & MILSTEIN, J. P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(3), 275–285.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-275>
5. ELLIOTT, S. N., MALECKI, C. K., & DEMARAY, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19–32. https://doi.org/10.1207/S15327035EX091&2_3
6. FEINSTEIN, A. (2010). *A History of Autism: Conversations with the Pioneers*. Wiley-Blackwell.
7. FOLOȘȚINĂ, R., & MICHEL, T. (2018). *Abordarea pozitivă – condiție a incluziunii școlare*. Editura Universității din București.
8. autism spectrum disorder: a description of single-studies case design studies. *Journal of Early and Intensive Behaviour Intervention*, 4(3), 532-547. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100390>
9. GOLDSTEIN, S., & NAGLIERI, J. A. (2013). *Autism spectrum rating scales (ASRS): manual tehnic* (N. Burlacu, Trad., C. Ionescu, Ed., D. Iliescu, Ed.). OS România. (Publicat original în 2013)
10. GRANDIN, T. (1995). How people with autism think. In E. Schopler and, & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and Cognition in Autism* (pp. 137–156). Plenum Press.

CZU:005.32

STRESUL ÎN PARADIGMA PSIHOLOGICĂ ACTUALĂ

Plătică Adina -
doctor în psihologie,
cabinet individual de psihologie Plătică Adina
or. Galați, România
e-mail: platica1980@yahoo.com
orcid: 0009-0002-2412-7383

Summary

The article examines stress as a complex psychological phenomenon with major implications for mental, physical, and social health, highlighting the conceptual evolution of the term and the diversity of theoretical approaches. It presents key definitions and classifications of stress according to the nature, duration, and source of stressors, as well as the distinction between eustress and distress. The paper integrates relevant explanatory models, from Selye's biological model to transactional and process-oriented perspectives, emphasizing the role of cognitive appraisal, coping strategies, and individual vulnerabilities. The psychological, social, and medical consequences of chronic stress are discussed, alongside the adaptive function of stress. Finally, the central role of resilience as an

essential protective mechanism in maintaining psychological balance and adaptive functioning is emphasized.

Keywords: psychological stress, chronic stress, eustress and distress, cognitive appraisal, coping, stress models, psychological vulnerability, resilience, mental health, psychological adaptation

Stresul reprezintă una dintre cele mai studiate și complexe reacții ale organismului uman, având implicații majore asupra sănătății fizice, mentale și sociale. Termenul provine inițial din fizică, unde desemna forța aplicată asupra unui material, fiind ulterior preluat în biologie și psihologie pentru a desemna atât acțiunea factorilor stresori asupra organismului, cât și răspunsul nespecific al acestuia la presiuni externe sau interne.

Ca fenomen psihologic complex, stresul a devenit una dintre temele centrale ale cercetării contemporane în științele comportamentale. Într-un context social marcat de accelerarea ritmului vieții, de incertitudini economice, sociale și climatice, stresul nu mai este perceput ca un simplu disconfort tranzitoriu, ci ca o variabilă determinantă a stării de sănătate mintală și fizică.

Gavriliță, L. [5, p. 22] desemnează stresul ca starea unui organism aflat sub amenințarea dezechilibrului intern, ca urmare a acțiunii unor agenți sau situații care compromit menținerea homeostaziei. Termenul stres, preluat inițial din fizică, apoi adaptat în biologie pentru a desemna atât acțiunea agenților stresanți asupra organismului, cât și reacția nespecifică a acestuia. Stresul implică o interacțiune complexă între componentele fiziologice și psihologice. Reacția hormonală este influențată de factori cognitivi precum noutatea, incertitudinea și percepția controlului asupra situației [3, p. 376].

Dintr-o perspectivă sistemică, M. Golu [*apud* 10, 34] descrie stresul ca o stare de tensiune și disconfort, generată de factori afectogeni cu valență negativă, de frustrare sau de reprimarea unor nevoi și aspirații, precum și de dificultatea rezolvării unor probleme.

Literatura de specialitate propune multiple tipologii ale stresorilor, în funcție de natura și durata acestora. Astfel, Vasile, T. [18] clasifică stresul în funcție de natura factorilor declanșatori: stresori sociali (dificultatea de adaptare la cerințele sociale); stresori fizici (expunerea la oboseală cronică); și stresori psihologici (conflictele interpersonale sau teama de eșec).

Din perspectiva naturii factorilor declanșatori, Keil, R. M. [6, p. 662] scrie că stresul poate fi fiziologic — atunci când este generat de condiții somatice sau stimulări fizice — ori psihologic, atunci când este indus de trăiri subiective și evaluări cognitive.

O altă clasificare relevantă este dată de Shahsavarani, A. M., și alții [15, p. 231] este cea care are în vedere durata expunerii la factorul stresor: stresul acut, caracterizat de un impact intens, dar limitat în timp, și stresul cronic, rezultat al unei expuneri prelungite, cu efecte cumulative asupra sănătății. În plus, stresul poate avea o sursă externă, provenind din mediul înconjurător, sau o sursă internă, generată de percepțiile și interpretările proprii ale individului în raport cu realitatea înconjurătoare.

Stresul a fost clasificat în funcție de diverse criterii, reflectând complexitatea fenomenului. Selye, H. [14] distinge între două forme fundamentale ale stresului: eustresul, asociat cu experiențe pozitive și stări de împlinire personală, și distresul, care apare în contextul evenimentelor traumatizante și este însoțit frecvent de emoții negative precum frustrarea, eșecul sau tristețea. Autorul subliniază că fiecare individ dispune de un prag personal de toleranță la stres, influențat atât de așteptările sociale, cât și de predispozițiile genetice, ceea ce impune necesitatea gestionării eficiente a stresului și menținerii unui echilibru adaptativ în fața provocărilor cotidiene.

Un model explicativ în înțelegerea reacției la stres este propus de Hans Selye, detaliat de Tan, S. Y., & Yip, A. [17, p. 170], care descriu evoluția stresului, dintr-o perspectivă biomedicală, subliniind caracterul său stadial. Potrivit acestui model, stresul evoluează în trei etape: reacția de alarmă, rezistența și epuizarea, fiecare reflectând modificări fiziologice și psihologice în funcție de resursele adaptative mobilizate. În faza de alarmă, apar reacții psihice intense și răspunsuri necontrolate, însoțite de tentative de raționalizare și de folosire a strategiilor comportamentale anterior eficiente. În etapa de rezistență, organismul își intensifică răspunsul adaptativ, economisind

energie și reducând implicarea emoțională. Dacă stresorii persistă și resursele sunt epuizate, se instalează faza de epuizare, caracterizată prin manifestări psihosomatice severe și scăderea drastică a capacității de reacție.

O altă abordare este model tranzacțional al stresului descris de Lazarus, R. S. [8], în cadrul căruia se accentuează rolul central al evaluărilor cognitive realizate de individ asupra potențialelor amenințări. Acest model conceptualizează stresul ca rezultat al unei interacțiuni dinamice între individ și mediu, în care interpretarea subiectivă a situației joacă un rol determinant. În această perspectivă, copingul este definit ca un proces adaptativ continuu, reprezentând ansamblul strategiilor cognitive și comportamentale pe care individul le mobilizează pentru a face față cerințelor percepute ca depășind resursele proprii. Scopul acestor mecanisme de coping este de a facilita adaptarea la contextul stresant și de a reduce impactul negativ al acestuia asupra echilibrului psihologic.

Modelul lui Cooper [19, p. 306], adoptă viziunea tranzacțională, potrivit căreia simpla evaluare a stresorilor externi nu este suficientă. Stresul este înțeles ca produs al interacțiunii dintre cerințele mediului și caracteristicile personale, fiind mediat de evaluarea cognitivă a acestei interacțiuni.

În plan clinic, modelul stres - vulnerabilitate explică apariția tulburărilor psihice, precum depresia majoră, ca rezultat al interacțiunii dintre vulnerabilitatea individuală (biologică și psihologică) și stresorii de mediu. Vulnerabilitatea este influențată de factori genetici și de experiențele timpurii (ex. pierderi, abuzuri), conducând la formarea unor cogniții disfuncționale, afirmă Spring, B. J., & Zubin, J. [16, p. 291]. Activarea acestor cogniții în situații de viață dificile (ex. îngrijirea unei persoane bolnave) poate genera simptome psihopatologice. Modelul a fost validat în cercetări pe îngrijitori informalii – la cei cu antecedente depresive au un risc mai mare de depresie când îngrijesc rude cu Alzheimer, descrie Russo, J., și alții [12].

În continuarea acestei linii, modelul procesual al stresului a fost conceput specific pentru îngrijitori. Acesta propune că distresul psihologic apare din acțiunea prelungită a stresorilor (primari – ex. sarcinile de îngrijire; secundari – ex. conflicte de rol), în contextul influențelor istorico-culturale și al vulnerabilităților intra-psihice (ex. stima de sine, identitate afectată). Un element important aici este introducerea conceptului de stresor cronic și sublinierea faptului că stresorii sunt interconectați, nu independenți [9, p. 593].

Modelul stres-sănătate descrie cum stresorii primari (ex. dizabilitate, pierderi) și secundari (ex. conflicte familiale, probleme profesionale) activează un proces de evaluare a cerințelor și a resurselor personale. Dacă evaluarea este negativă, apare stresul perceput, urmat de reacții emoționale și comportamentale care pot influența negativ sănătatea fizică și psihică, crescând riscul de morbiditate și mortalitate [13, p. 241].

Stresul, în calitatea sa de fenomen psihologic, social și medical, se manifestă printr-o varietate de reacții complexe. Din punct de vedere psihologic, stresul generează frecvent stări de frustrare, anxietate, furie, confuzie și neliniște, adesea însoțite de conflicte interne, sentimente de rușine sau vinovăție, agresivitate sau tendințe spre retragere socială. Aceste trăiri pot conduce la o diminuare a capacității de adaptare și la o afectare generală a echilibrului emoțional. La nivel social, stresul se reflectă în dificultăți de relaționare, conflicte externe, acțiuni tensionate în interacțiunile cu ceilalți, dar și în comportamente caracterizate prin suprasolicitare, rigiditate, reacții exagerate la percepția unor amenințări sau situații de nedreptate. Individul se poate confrunta cu o presiune constantă, crize de timp, dificultăți de adaptare și tendințe de izolare sau respingere. Din perspectivă medicală, stresul se exprimă printr-o serie de simptome fiziologice, precum insomnie, oboseală cronică, încordare musculară, epuizare, tulburări de somn sau dezechilibru funcțional generalizat. Pot apărea reacții de tip somatic sau psihosomatic, precum dureri inexplicabile sau modificări hormonale, afirmă Gavrilă, L. [5].

Expunerea prelungită la stres poate conduce la apariția unor stări psihologice negative, precum depresia și anxietatea. Nivelurile ridicate de stres pot, de asemenea, să crească probabilitatea producerii accidentelor, atât în mediul profesional [18]. În sprijinul acestor afirmații, studiul realizat

de Laurence, B. și alții [7, p. 58] relevă existența unor diferențe de gen în ceea ce privește reacțiile la stres, arătând că femeile tind să experimenteze niveluri mai ridicate de stres comparativ cu bărbații.

Stresul nu trebuie interpretat exclusiv dintr-o perspectivă negativă, întrucât acesta poate îndeplini o funcție psihologică adaptativă. Starea de stres este considerată o reacție normală și adecvată a psihicului uman, datorată rolului său esențial în adaptare. Această funcție se manifestă prin activarea unor reacții stereotipe, cu caracter filogenetic, ale organismului, care servesc drept modele de răspuns la situațiile de viață percepute ca dificile. Prin urmare, stresul poate fi înțeles și ca un mecanism de reglare și învățare, bazat pe experiențele anterioare și pe capacitatea de mobilizare a resurselor individuale, scrie Rusnac, S., & Beanova, I. [11, p. 79].

Factorii de stres psihosocial apar din interacțiunea individului cu mediul său social, profesional, economic și familial. În acest context, sănătatea mintală reflectă capacitatea de adaptare eficientă și funcțională la aceste solicitări, fiind un indicator al unei funcționări psihice optime [2]. Totuși, utilizarea eficientă a experiențelor anterioare poate preveni sau atenua etapa de epuizare. Bonanno, G. A. [1] menționează faptul că reacția la stres nu depinde exclusiv de intensitatea stresorului, ci și de capacitatea persoanei de a activa resurse interne eficiente. Astfel, reziliența capătă un rol central în prevenirea tranziției spre faza de epuizare. Această capacitate de adaptare flexibilă și eficientă permite transformarea adversității într-o oportunitate de creștere personală. În acest sens, reziliența funcționează ca un mecanism de apărare care mediază efectele negative ale stresului.

Având în vedere analiza realizată, devine evident că stresul este departe de a fi un simplu răspuns la stimuli externi, ci constituie un proces psihologic și fiziologic complex, în care percepțiile, evaluările cognitive și resursele personale joacă un rol decisiv. Modelele teoretice analizate ne arată că stresul este un fenomen dinamic, influențat de numeroși factori interni și externi. El este recunoscut atât ca un factor de risc pentru sănătatea mintală și fizică, cât și ca un catalizator al adaptării și învățării, în funcție de capacitatea individului de a-și mobiliza resursele interne și de a accesa suportul social.

Bibliografie:

1. BONANNO, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American psychologist*, 59(1), 20.
2. DIMIAN, L. (2023). Teorii ale stresului. In *Integrare prin cercetare și inovare*. (pp. 123-128).
3. DORON, R. ȘI PAROT, F. (2007). *Dicționar de psihologie*.-București.
4. GAVRILIȚĂ, L. (2017). Semnificații istorice și interdisciplinare ale stresului. *Univers Pedagogic*, 56 (4), 59-65.
5. GAVRILIȚĂ, L. (2022). Rolul „group movie therapy” în gestionarea nivelului de stres la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii.- Chișinău.
6. KEIL, R. M. (2004). Coping and stress: a conceptual analysis. *Journal of advanced nursing*, 45(6), 659-665.
7. LAURENCE, B., WILLIAMS, C., & EILAND, D. (2009). Depressive symptoms, stress, and social support among dental students at a historically black college and university. *Journal of American College Health*, 58(1), 56-63.
8. LAZARUS, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer publishing company.
9. PEARLIN, L. I., MULLAN, J. T., SEMPLE, S. J., & SKAFF, M. M. (1990). Caregiving and the stress process: An overview of concepts and their measures. *The gerontologist*, 30(5), 583-594.
10. POPESCU, G. F., & OMER, I. (2011). Stresul și dimensiunile de personalitate. *Studii și cercetări*, 57(1).
11. RUSNAC, S., & BEANOVA, I. (2018). Готовность к профессиональной деятельности и стресс трудоустройства. În: *Problemele contemporane ale științelor socio-umaniste* (pp. 76-85).

12. RUSSO, J., VITALIANO, P. P., BREWER, D. D., KATON, W., & BECKER, J. (1995). Psychiatric disorders in spouse caregivers of care recipients with Alzheimer's disease and matched controls: a diathesis-stress model of psychopathology. *Journal of abnormal psychology*, 104(1), 197.
13. SCHULZ, R., & MARTIRE, L. M. (2004). Family caregiving of persons with dementia: prevalence, health effects, and support strategies. *The American journal of geriatric psychiatry*, 12(3), 240-249.
14. SELYE, H. (2013). *Stress in health and disease*. Butterworth-Heinemann.
15. SHAHSAVARANI, A. M., AZAD MARZ ABADI, E., & HAKIMI KALKHORAN, M. (2015). Stress: Facts and theories through literature review. *International Journal of Medical Reviews*, 2(2), 230-241.
16. SPRING, B. J., & ZUBIN, J. (1978). Attention and information processing as indicators of vulnerability to schizophrenic episodes. *Journal of Psychiatric Research*, 14(1-4), 289-301.
17. TAN, S. Y., & YIP, A. (2018). Hans Selye (1907–1982): Founder of the stress theory. *Singapore medical journal*, 59(4), 170.
18. VASILE, T. (2016). RELATIONSHIP BETWEEN STRESS, CANCER AND IMMUNE SYSTEM. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(2).
19. WILLIAMS, S., & COOPER, C. L. (1998). Measuring occupational stress: development of the pressure management indicator. *Journal of occupational health psychology*, 3(4), 306.

УДК 159.9

БУЛЛИНГ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ УЧАСТНИКОВ

Ибришим Людмила

доктор психологии, университетский преподаватель

КГУ, Комрат, РМ

e-mail: ibrisiml@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2437-3947

Кучеряну Стелла

доктор психологии

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: stelacuchereanu@gmail.com

orcid id: 0000-0002-6179-185X

Abstract. This article examines contemporary scientific approaches to the study of bullying in educational settings. It analyzes the key factors contributing to the emergence of school bullying and its psychosocial and academic consequences for different categories of participants—victims, perpetrators, and bystanders. Based on a comparison of international and regional empirical studies, the paper discusses the transformation of the bullying phenomenon over time and substantiates the need for an ecological, systemic approach to its prevention in modern schools.

Keywords: bullying, victimization, school climate, psychosocial consequences, prevention.

В последние десятилетия проблема буллинга в образовательной среде приобрела статус одной из наиболее значимых угроз психологическому благополучию детей и подростков. Рост числа эмпирических исследований в разных странах свидетельствует о том, что буллинг представляет собой не эпизодическое явление, а устойчивый социально-психологический

процесс, оказывающий долгосрочное влияние на развитие личности и образовательные результаты учащихся.

Буллинг и виктимизация — это многомерное, устойчивое социально-эмоциональное явление, влияющее на всех участников школьной среды — жертв, агрессоров, а также свидетелей. В современной социальной психологии буллинг рассматривается не как совокупность отдельных актов агрессии, а как форма системного социального насилия, воспроизводимая в определённой образовательной среде. Теоретической основой такого подхода выступает экологическая модель У. Бронфенбреннера, в рамках которой школа рассматривается как ключевая микросреда социализации ребёнка.

Одной из задач профилактики буллинга в образовательных учреждениях является выявление факторов его возникновения и анализ последствий для всех вовлечённых сторон. Понимание этих факторов позволяет разрабатывать превентивные меры, направленные на раннее выявление и предупреждение устойчивых форм школьного насилия. Целью данной статьи является анализ современных международных исследований буллинга в контексте его причин и последствий, а также сопоставление полученных эмпирических выводов.

Первые систематические научные исследования школьного буллинга связаны с работами норвежского психолога Д. Ольвеуса, выполненными в 1970-е годы. Он одним из первых описал буллинг как устойчивую форму социального насилия, характеризующуюся повторяемостью агрессивных действий и неравенством сил между участниками. Исследования Ольвеуса заложили теоретическую и эмпирическую основу для последующего развития междисциплинарных подходов к изучению буллинга в психологии, педагогике и социологии. Основные причины буллинга он связывал с механизмами социального доминирования, стремлением к самоутверждению и дефицитом позитивных форм взаимодействия среди сверстников. Последствия буллинга, согласно его работам, включают повышение уровня тревожности и депрессии, снижение самооценки, ухудшение академической успеваемости и нарушения социального развития у пострадавших детей.

В последующие десятилетия фокус исследований сместился от преимущественно индивидуальных характеристик участников к анализу комплексных факторов. Современные авторы подчёркивают роль школьного климата, институциональных норм и системы поддержки в формировании устойчивости образовательной среды к проявлениям агрессии.

Региональные данные подтверждают актуальность исследования проблемы школьного буллинга. В 2019 году UNICEF провёл одно из первых национальных исследований буллинга в Республике Молдова, показавшее, что около 87 % учащихся 6–12 классов были затронуты буллингом в роли жертв, агрессоров или свидетелей. Явление описывается как комплекс насилия в школах — от словесного и реляционного до физического и онлайн-агрессии. Подчеркиваются серьёзные последствия буллинга для психического здоровья и школьной успеваемости, а также необходимость комплексных мер по профилактике и вмешательству. Исследование показало, что участие в буллинге (любым образом) связано с повышенной тревожностью, депрессией, низкой самооценкой, социальным отчуждением и ухудшением учебных результатов [11].

В 2023 году ситуация травли в образовательных учреждениях была исследована альянсом NGO (APSCF). В публикации предоставлены свежие данные о распространённости буллинга и связанных с ним установках в школах Молдовы. Исследование не только измеряет частоту столкновений детей с буллингом, но и анализирует, какие формы буллинга наиболее распространены, как относится к вопросу школьное сообщество и где видят решение проблемы сами участники образовательного процесса. Исследование APSCF зафиксировало высокую частоту регулярной травли, доминирование вербальных и реляционных форм буллинга и сохраняющийся риск кибербуллинга [1].

Обратимся к крупным современным исследованиям, в которых выявлялись причины и последствия буллинга. Так, в работах Е. Paramichakali в качестве ключевых факторов риска, ассоциированных с буллингом, выделяются негативный школьный климат, низкий уровень

поддержки со стороны взрослых, слабые межличностные связи между учащимися, недостаточное развитие социально-эмоциональных навыков и отсутствие чётких правил реагирования на агрессию. Автор ссылается на данные многочисленных мета-анализов, подтверждающих, что дефицит защитных факторов значительно повышает риск вовлечения школьников в буллинг и виктимизацию.

В то же время Paramichakali подчёркивает значение факторов, снижающих риск буллинга, среди которых — позитивный школьный климат, программы социально-эмоционального обучения (SEL), системы поддержки сверстников и активная вовлечённость педагогов и родителей. Систематические исследования показывают, что программы SEL способствуют развитию саморегуляции, эмпатии и социальных навыков, что приводит к снижению частоты буллинга в школьной среде.

Результаты мета-анализа 153 исследований, проведённого международной исследовательской группой, позволили выявить общие и специфические предикторы для различных ролей участников буллинга — агрессоров, жертв и агрессивно-жертвенных школьников. Среди значимых факторов были выделены поведенческие проблемы, низкий социальный статус среди сверстников, семейные конфликты и дефицит навыков социального взаимодействия. При этом жертвы чаще демонстрируют интернализированные проблемы (тревожность, низкую самооценку), тогда как агрессоры — экстернализованные поведенческие нарушения и негативные социальные установки [2; 5].

Семейные факторы рассматриваются в исследованиях P.E. Davis-Kean и L.A. Tighe, где образовательный уровень родителей анализируется как предиктор качества родительской поддержки [3]. В контексте буллинга такие семейные условия связаны с лучшей социальной адаптацией и меньшей вероятностью вовлечения в агрессию среди сверстников. Авторы отмечают, что более высокий образовательный уровень родителей коррелирует с более качественными стилями воспитания. Дети из таких семей реже демонстрируют асоциальное поведение и легче справляются с конфликтами со сверстниками, реже становятся буллерами и жертвами буллинга.

Особое внимание в современных исследованиях уделяется роли педагога и школьной принадлежности. В работах D.M. Doumas и A. Midgett показано, что восприятие учащимися активной позиции учителя в предотвращении буллинга связано с более низким уровнем виктимизации и снижением чувства одиночества. Чувство принадлежности к школе выступает стимулирующим фактором — чем выше восприятие поддержки со стороны школы, тем ниже частота травли среди учеников. Авторы указывают, что учительское поведение, направленное на предотвращение буллинга, снижает у учащихся чувство одиночества и изоляции. Укрепление школьной принадлежности снижает риск стать жертвой [4].

Связь буллинга с индивидуальными психологическими характеристиками была подтверждена в исследовании Y. Guo, X. Tan и соавторов (2022), где показано, что низкая самооценка усиливает уязвимость перед буллингом, формируя замкнутый цикл виктимизации. Поддержка со стороны сверстников и педагогов при этом выступает буферным фактором, ослабляющим негативные эффекты травли [7].

Анализ последствий буллинга подтверждается результатами крупномасштабного международного исследования G. Gimenez, M. Mediavilla и соавторов (2024), основанного на данных PISA 2018 (612 004 учащихся из 79 стран). Учёные оценивали, как опыт буллинга коррелирует с результатами учебной деятельности, контролируя широкий набор образовательных и демографических факторов [6].

Данные показали, что учащиеся, которые сообщили о случаях буллинга по отношению к ним, имеют низкие результаты по математике, чтению и естественным наукам, даже после учёта других факторов (социально-экономический статус, климат школы, поддержка и др.). Это устойчивая статистическая связь была обнаружена на огромной международной выборке. Это означает, что буллинг ослабляет базовые учебные навыки, важные во всех областях обучения. Работа подчеркивает, что это глобальный эффект, а не локальный феномен: связь

между буллингом и снижением учебных результатов подтверждается в широком географическом масштабе (79 стран). Исследование использует масштабные репрезентативные данные PISA, что придаёт высокую внешнюю валидность выводам и даёт основание говорить о международной феномена.

Лонгитюдное эмпирическое исследование, посвящённое буллингу в начальной школе (1-5 классы), включило анализ 24 статей, опубликованных между 2014 и 2019 годами в 13 научных журналах [9]. Авторы работали над систематизацией факторов риска, провоцирующих буллинг, и защитными факторами, влияющими на вовлечение детей в буллинг со временем. Авторы уточнили роли участников буллинга, выделив роли жертв, агрессоров, комбинированные роли и роль не вовлеченного.

Самым сильным фактором риска и защиты авторы считают школьный климат, отсутствие поддержки со стороны учителей, слабый контроль нарушений. Позитивный климат, ощущение справедливости, включённость, поддержка сверстников и учителей действуют как защитный фактор, уменьшая риск вовлечения в буллинг.

Авторы обнаружили зависимость характеристик буллинга от возраста учащихся. Для младших школьников в большей мере свойственен физический буллинг, в то время как к старшим классам появляется больше случаев вербального и косвенных форм буллинга (исключение, слухи, обиды).

Высокую значимость психологических последствий буллинга демонстрирует эмпирическое исследование S. Luo, Y. Ban и соавторов (2023), проведённое на крупной выборке школьников. Авторы выявили статистически значимую связь между интенсивностью буллинга и развитием тревожности, депрессии, ПТСР, нарушений сна и интернет-зависимости, при этом тяжесть последствий возрастает пропорционально интенсивности виктимизации [12].

Авторы исследовали распространённость буллинга и выявили, что 71.5 % участников исследования сообщили, что испытывали буллинг в той или иной форме. Из них ≈ 59 % были жертвами легкого буллинга, а ≈ 12.5 % — тяжёлого буллинга. Это указывает на высокую распространённость травли в школьной среде в выборке.

Анализ современных международных и региональных исследований позволяет сделать следующие обобщенные *выводы* о природе, факторах и последствиях школьного буллинга:

1. Ключевые факторы возникновения буллинга.

Микросреда. Школьный климат является определяющим фактором. Дефицит контроля со стороны взрослых, отсутствие четких правил и низкая поддержка педагогов создают условия для эскалации насилия. Напротив, позитивный климат и развитые программы социально-эмоционального обучения служат мощными защитными барьерами.

Семейный контекст. Высокий образовательный уровень родителей и качественные стили воспитания коррелируют с успешной социальной адаптацией ребенка. Негативный семейный опыт и агрессивные методы воспитания выступают предикторами вовлечения в буллинг.

Индивидуальный профиль. Буллинг тесно связан с самооценкой и навыками саморегуляции. Жертвы склонны к интернализации проблем (тревожность, низкая самооценка), в то время как агрессоры — к экстернализации (поведенческие нарушения, негативные социальные установки).

2. Психосоциальные и академические последствия.

Учебная деградация. Буллинг имеет глобально подтвержденную негативную связь с успеваемостью. Травля подавляет когнитивные способности и мотивацию к обучению во всех предметных областях.

Психическое здоровье. Участники буллинга демонстрируют повышенный риск развития депрессии, ПТСР, тревожных расстройств и психосоматических нарушений. Тяжесть последствий напрямую коррелирует с интенсивностью и формой травли.

Возрастная специфика. Формы буллинга эволюционируют от физической агрессии в младших классах к более сложным вербальным и реляционным формам (слухи, изоляция) в подростковом возрасте.

На основании анализа современных международных и региональных исследований представляется возможным сформулировать ряд практических рекомендаций для образовательных учреждений, направленных на профилактику и снижение уровня школьного буллинга.

Формирование позитивного школьного климата. Администрации школ целесообразно системно работать над созданием атмосферы безопасности, справедливости и включённости, в которой насилие не нормализуется и не игнорируется. Чёткие правила реагирования на агрессию, единые для всех участников образовательного процесса, выступают важным защитным фактором.

Внедрение программ социально-эмоционального обучения. Регулярные программы, направленные на развитие эмпатии, саморегуляции, навыков общения и разрешения конфликтов, доказали свою эффективность в снижении частоты буллинга и виктимизации на разных возрастных этапах.

Повышение профессиональной компетентности педагогов. Обучение учителей стратегиям раннего распознавания буллинга и активного вмешательства способствует снижению чувства одиночества у учащихся и укреплению школьной принадлежности. Активная позиция педагога является ключевым фактором профилактики виктимизации.

Развитие систем поддержки учащихся. В школах целесообразно развивать формы peer-support (поддержка сверстников), школьное консультирование и доступные психологические службы, особенно для детей с признаками тревожности, низкой самооценки и социальной изоляции.

Вовлечение семьи в профилактическую работу. Эффективная профилактика буллинга невозможна без сотрудничества с родителями. Информационно-просветительские мероприятия и программы родительского обучения способствуют формированию согласованных воспитательных стратегий и снижению рисков агрессивного поведения.

Реализация данных рекомендаций требует системного и междисциплинарного подхода, в рамках которого профилактика буллинга рассматривается как задача всей образовательной среды, а не исключительно отдельных специалистов или участников конфликтных ситуаций.

Библиография

1. APSCF (Alliance of NGOs Active in Child and Family Protection). *Knowledge, Attitudes and Practices in Preventing and Combating Bullying in Schools in the Republic of Moldova* [online]. Chisinau: APSCF, 2023. [citat 15.01.2026]. Disponibil: <https://aliantacf.md/en/news/2023/06/16/apscf-presents-the-study-knowledge-attitudes-practices-in-preventing-and-combating-bullying-in-schools-in-the-republic-of-moldova/>
2. COOK, C.R., WILLIAMS, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., Sadek, S. *Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation* [online]. In: School Psychology Quarterly, 2010, Vol. 25, No. 2. [citat 14.01.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/spq0000015>
3. DAVIS-KEAN, P.E., TIGHE, L.A. & WATERS, N.E. *The role of parent educational attainment in parenting and children's development* [online]. In: Current Directions in Psychological Science, 2021, Vol. 30(2), pp. 186–192. [citat 04.12.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/096372142199311>
4. DOUMAS, D.M., MIDGETT, A. *Witnessing Bullying at School: The Association Between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms* [online]. In: School Mental Health, 2019, Vol. 11(3), pp. 454–463. [citat 11.11.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6>

5. GENDRON, B.P., WILLIAMS, K.R., GUERRA, N.G. *An analysis of bullying among students within schools* [online]. In: Journal of School Violence, 2011, Vol. 10(2). [citat 08.10.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
6. GIMENEZ, G., MEDIAVILLA, M., GIULIODORI, D., RUSTEHOLZ, G. *Bullying at School and Students' Learning Outcomes: International Perspective and Gender Analysis* [online]. In: Journal of Interpersonal Violence, 2024, Vol. 39(11-12), pp. 2733-2760. [citat 21.01.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/08862605231222457>
7. GUO, Y., TAN, X. & ZHU, Q.-J. *Chains of tragedy: The impact of bullying victimization on mental health through mediating role of aggressive behavior and perceived social support* [online]. In: Frontiers in Psychology, 2022, Vol. 13, article 988003. [citat 10.01.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.988003>
8. MANDIRA, M.R., STOLTZ, T. *Bullying risk and protective factors among elementary school students over time: A systematic review* [online]. In: International Journal of Educational Research, 2021, Vol. 109, p. 101838. [citat 20.01.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101838>
9. OLWEUS, D. *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (1978)
10. PAPAMICHAKALI, E. *School bullying: consequences, risk and protective factors and successful school interventions worldwide* [online]. In: **Developmental and Adolescent Health**, Vol. 1, No. 3, 29 July 2021 [citat 04.02.2026]. ISSN not specified. Disponibil: <https://doi.org/10.54088/id4eyg>
11. UNICEF. *Bullying Among Adolescents in the Republic of Moldova* [online]. Chisinau: UNICEF Moldova, 2019. [citat 10.12.2025]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/en/reports/bullying-among-adolescents-republic-moldova>
12. LUO, S., BAN, Y, QIU, T., LIU, C. *Effects of stress on school bullying behavior among secondary school students: Moderating effects of gender and grade level*. [online]. In: Frontiers in Psychology, 2023. [citat 11.11.2025]. Disponibil: doi: 10.3389/fpsyg.2023.1074476

УДК 394

МОДЕРНИЗАЦИЯ ТРАДИЦИИ НА ПРИМЕРЕ ЗИМНИХ ПРАЗДНИКОВ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ КИШИНЕВА

Иванова Нина

доктор наук,

Институт Культурного Наследия,
мун. Кишинев, Республика Молдоваe-mail: ivanova_nina@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3623-5242

Abstract. The scope of the article is to discuss some aspects of stability of traditions in the context of modernization and constant changes, their social and psychological functions on the example of dishes served for the main winter celebrations – Christmas and New Year. Basing on the semistructured interviews collected from the Chisinau dwellers in 2023, we can conclude that the existing celebration cycles (one is religious and typical for rural population, the other – civil one) mixed together and formed a variety of practices, especially due to urbanization and globalization of the last decades.

Key words: urban milieu, rural culture, tradition, Christmas, New Year, celebration, dish.

Феномен традиции представляет собой большой исследовательский потенциал, в том числе для области психологии. Г. Тэджфел в своем определении социальной идентичности связал ее с членством в социальной группе (или группах), ценностью этого членства и его эмоциональной значимостью [2, С. 63]. Традиция является одним из воплощений коллективной идентичности; ее актуальность подтверждает не только существование группы, но и активизирует коллективную идентичность на индивидуальном уровне, дает человеку чувство причастности к чему-то большему. К. Гирц определял соотношение культуры и социальной структуры следующим образом: «Культура — это носитель смыслов, посредством которых люди интерпретируют свой жизненный опыт и направляют свои действия, социальная структура — форма, которую принимают эти действия, реально существующая сеть социальных отношений» [4, С. 170]. Таким образом, анализ трансформаций, через которые проходят традиционные формы культуры, способствует пониманию трансформационных процессов, через которые проходит все культурное сообщество.

Несмотря на рост интенсивности возрождения различных форм традиционной культуры и повышающийся к ней интерес, в Республике Молдова проводится достаточно небольшое количество исследований трансформаций, которые проходит традиция на протяжении последнего столетия. Этнографы и на сегодняшний момент, и в советское время стремились воссоздать традиционный уклад, характерный для XIX века. Тем не менее, наблюдение за изменениями, которые претерпевает традиция, важны для понимания ее потенциала как ресурса жизнестойкости той или иной культуры. В Молдове с подавляющей долей сельского населения традиционный уклад во многом пережил советскую модернизацию, а урбанизация на этой территории хоть и была массовой, но специалисты говорят о ее внешнем характере [1]. В XXI веке с связи с внедрением новых технологий, появлением Интернета, сотовой связи, росте торговли и диверсификации местного рынка, традиционный уклад подвергается еще большим трансформациям. Кишинев, как столица и наиболее крупный город, выступает как своего рода проверочная среда для приживаемости инноваций и сохранения традиций. Поэтому в данной публикации будут представлены некоторые размышления о модернизации традиций на примере зимних праздников. Материалы были собраны в ходе проведения полуструктурированных интервью с жителями Кишинева в 2023г.

Исследователи праздников в современный период подчеркивают искусственное создание и внедрение Нового года в СССР и достаточно недавнее сложение его атрибутов (например, исследования А. Архиповой, Е. Душечкиной [5,3]). Устойчивость этих практик говорит об успешности данного проекта и о том, что новые традиции успешно внедряются, если они выполняют ряд важных функций, в частности, обеспечивают чувство сопричастности. В Молдове, как и в других странах постсоветского пространства, сохранилось сосуществование как минимум двух праздничных циклов - традиционного сельского и государственного. И если в советский период, особенно в его начале, эти циклы могли восприниматься как оппозиция, то постепенно шел процесс их смешения. Нас интересует, в первую очередь, как государственные праздники вплелись в праздничный религиозный цикл, поскольку Новый год 31 декабря приходится на пост, и как в практиках кишиневцев отражаются два официальных Рождества. Поскольку данная тема является достаточно многоаспектной, в данной публикации я остановлюсь только на одном из них - праздничном столе.

В первую очередь, при анализе интервью, заметно многообразие отношения к Рождеству и Новому году и разнообразие практик, связанных с этими праздниками. Даже более консервативное Рождество претерпело некоторые изменения. Те жители Кишинева, кто сохранил родственные связи с деревней, как правило, уезжают туда на Рождество и празднуют его в более традиционной форме, с приготовлением ряда надлежащих блюд (холодец,

различные мясные блюда – котлеты, жаркое, голубцы, плацинды, в северных районах – вариация польского бигуса *borș scăzut*):

«Когда приехала в город ничего не изменилось, на праздники ездила в село всегда. Божье упаси, как тут оставаться» (Лидия, 46).

Многие подчеркивают обязательность колядования, одаривания колядующих. При этом Рождество 25 декабря тоже отмечается, но уже в городе. Многим это нововведение нравится, учитывая многочисленную молдавскую диаспору в странах, в которых Рождество празднуется в декабре:

«У меня сестра 17 лет жила в Канаде, и у нее по новому стилю. Мы идем к ней, справляем по новому стилю, а потом 7-го» (Диана, 34).

«Мы в Кишиневе празднуем по-новому 25-го. Мама празднует по-старому, 70го, и мы к ней едем тогда» (Думитру, 36).

Многие респонденты отмечают, что их пожилые родственники не празднуют Новый год, для них главным зимним праздником является Рождество:

«Бабушка Новый год не праздновала. Она больше вот на Рождество старалась» (Раду, 33).

«Мама и тети держат пост от начала и до конца. Поэтому стол на Рождество для них важнее, чем новогодний» (Кристина, 32).

Интересно отметить, что городская среда сильно влияет на восприятие праздников. Так, респондентка 65 лет отметила, что ей сложно держать пост на Новый год, и было бы хорошо перейти на новый стиль празднования Рождества, как в Румынии.

На Новый год в Кишиневе сохранилась сложившаяся в советское время атрибутика - застолье с основным салатом (оливье), шампанское, мандарины, горячее мясное блюдо, закуски:

«На Рождество мама готовила кутью, потом почти все те же блюда, что и Новый год. У нас все традиционно было: оливье, холодец, шуба, соседка – мимозу, на десерт мама пекла пражский торт, все вместе делали, соседка – горячие бутербродики со шпротами и фаршированные яйца, желе; мы соединяли наши стол. Из года в год одни и те же блюда» (Анна, 36). Причем эта респондентка отмечает, что оливье у нее ассоциируется только в Новым годом, есть его в другой день – уже «сбой». Это замечание свидетельствует о существовании определенного канона, который передался ей через детские семейные практики и воспоминания.

В городской среде респонденты отмечают тенденцию меньше готовить самим и покупать уже готовые блюда, а также в принципе накрывать столы не такие богатые, как раньше:

«Раньше считалось, что надо самим готовить, а сейчас покупаем» (Татьяна, 39).

«Сейчас проще – пошел в магазин, и чик-чик. А раньше, мама даже торты пекла, в 2-3 часа ночи. У нас все это было» (Евгений, 37).

«Блюда: оливье, раньше было больше еды, сейчас стараемся не перенапрягаться, курица, запеченная с картофелем, что-то мясное и все. Оливье – каждый год на любой праздник. Обязательного особого блюда нет, есть просто праздничные блюда, которые мы стараемся в обычные дни не готовить» (Анна, 30).

Этот момент достаточно интересен, поскольку обилие еды на переходный праздник, т.е. Новый год в данном случае, должно обеспечивать изобилие в следующем году. Однако сегодня заметна трансформация этой практики, что свидетельствует об ослаблении этого символического аспекта. Также меняется состав меню; многие семьи готовят что-то необычное на Новый год и даже Рождество, поскольку оливье и шуба стали доступными блюдами, которые можно готовить часто, а праздник требует эксклюзивности. Хотя оливье все же сохранился как обязательный элемент – даже его отсутствие может подчеркиваться, что говорит о его символической обязательности:

«Традиция в детстве была такая – елка, застолье, под елкой подарки, обязательно были апельсины. Тогда блюда были более крестьянские, обязательно пекли, жаркое, холодец, голубцы, оливье» (Чезара, 50).

«То, что не готовила на Новый год, будет на Рождество. Котлеты, рулеты разные. Мы держим пост, но не весь из-за детей и Нового года» (Анна, 34).

«Мама обычно готовит все. Она там что-то изобретает, какие-то блюда» (Леонид, 34).

«Обычно, оливье, мясное что-нибудь, шампанское, мандарины, маслины» (Диана, 34).

«На Новый год дети обязательно заказывают оливье... И какие-то может быть новые салаты. Мы стараемся с каждым годом все меньше и меньше передать... Вот Суши готовили Сейчас. Полюбили. Сделали суши сами. Это из нового» (Людмила, 43).

«У нас как правило так сейчас: одно блюдо основное и салат, и сладкое, фрукты. Один год тирамису делала. Лазанью делали. Салат новый интересный» (Римма, 72).

«Родители готовили оливье, заливное из курицы. Апельсины, мандарины. Шубу, но это раньше. Сейчас оливье, это я прошу, мне нравится» (Татьяна, 39).

Салат «Оливье», его история и роль в новогоднем застолье, хорошо исследованы. А. Кушкова отмечает, что в 1960— 1980-е годы он обладал ярко выраженной праздничной или даже «церемониально-ритуальной» изотопией, т.е. можно говорить о салате «Оливье» как о «pourriture de passage», ритуальной пище перехода, обладающей «погранично-переходными функциями» в советской кухне того периода [6]. Альтернативой оливье в некоторых семьях является салат «селедка под шубой», которую готовят, даже если Новый год не считается особым праздником. Все реже встречается упоминание салата «мимоза», который был очень популярен несколько десятилетий назад. Тем не менее, несмотря на эти изменения, совместная праздничная трапеза остается одним из главных моментов зимних праздников. Существование этой практики традиционность празднования Рождества и Нового года в Кишиневе, т.е. включенность жителей в определенные коллективные действия.

Таким образом, значимость Рождества и Нового года во многом определяются этническим происхождением респондента и наличием у него связей с деревней. Если основным праздником для семьи является Рождество, то Новый год воспринимается как развлечение или просто проводы календарного года. Для респондентов, которые являются городскими жителями в нескольких поколениях, важность Нового года опосредована семейными практиками, при этом сохраняется часть сформированного в советский период ритуала. Тем не менее, в городской среде наиболее явны трансформации традиций, как этнических, так и советских. Это заметно прежде всего через диверсификацию вариантов проведения праздничных застолий, учитывая, что пища, особенно ритуальная, является самым консервативным элементом культуры. Блюда, которые подаются на Новый год, начинают варьировать под воздействием глобальных влияний, хотя оливье остается одним из основных символов праздника. Интересно, что и рождественский стол лишается своей консервативности, и на него могут попасть блюда из советского новогоднего канона или из современной кухни. В последующих публикациях планируется раскрыть и другие аспекты празднования зимнего цикла – формы проведения, состава участников, обязательных и необязательных атрибутов, символов и смыслов, а также провести сравнительное исследование городских и сельских практик.

Библиография:

1. LIVEZEANU, I. Urbanization in a Low Key and Linguistic Change in Soviet Moldavia. Part 1. In: Soviet Studies, Vol. 33, No. 3 (Jul., 1981), pp. 327-351
2. TAJFEL, H. E. Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press, 1978.

3. АРХИПОВА, А. «Это на Новый год», лекция <https://radio-rb.de/podcast/aleksandra-arhipova-3/> (дата посещения 02.01. 2023).
4. ГИРЦ, К. Интерпретация культур. Пер. с англ. - М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.
5. ДУШЕЧКИНА, Е. Русская ёлка: история, мифология, литература. Москва: Новое литературное обозрение, 2023.
6. КУШКОВА, А. В центре стола: зенит и закат салата оливье. In: НЛО, 2005, № 6 (<https://magazines.gorky.media/nlo/2005/6/v-czentre-stola-zenit-i-zakat-salata-olive.html>).

УДК: 316.64-053.6:39

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЁЖИ О СВОЁМ ПОКОЛЕНИИ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Кауненко Ирина,

доктор психологии, доцент.

Независимый Международный Университет Молдовы (ULIM)

irina.caunenco@gmail.com

orcid.org/0000-0003-3458-7121

Abstract: The empirical study aims to explore young people's social representations of their own generation. The sample consisted of 80 respondents aged 18–25, predominantly representing Generation Z, with marginal participation of late Millennials; all participants were university students from Chișinău, Bălți, and Comrat. A thematic analysis was conducted to examine empirical data on social representations of one's generation. The findings indicate that young people's social representations are characterized by an ambivalent structure, combining an orientation toward the future, agency, and humanistic values with experiences of uncertainty and anxiety, reflecting the conditions of an unfinished societal transition.

Keywords: ethnic group, social representations, generation, youth, thematic analysis, ambivalence.

Актуальность исследования

Изучение социальных представлений молодёжи о своём поколении является актуальным в связи с тем, что представления о «своём поколении» выполняют функцию когнитивных схем, через которые молодёжь осмысливает своё место в обществе, интерпретирует социальную реальность, адаптируется в обществе незавершённого транзита. Осознание своего места в обществе, «конструирование» своего будущего способствует снижению тревожности у молодёжи, связанной с расплывчатыми представлениями о будущем, неуверенностью в возможности построить свою жизнь в соответствии с ожиданиями; пессимизм существенно снижают толерантность к неопределённости [6, с.31].

Результаты эмпирического исследования

Характеристика выборки.

Выборка составила 80 респондентов. Возрастной состав – 19-25 лет. Этнические группы – молдаване (M=20,3), гагаузы (M=20,9). Социальный статус: студенты, магистранты университетов – г. Кишинёва, Бельц, Комрата (АТО Гагаузия), период исследования – 2024-2025 г.г. Исследуемая выборка составила преимущественно поколение Z, с пограничным участием поздних миллениалов.

В качестве основы для формирования выборки эмпирического исследования послужила периодизация поколений, разработанная У. Штраусом и Н. Хоувом и адаптированная к культурно-историческим реалиям Е. Шамис и Е. Никоновым [7, с.13].

Принадлежность к одному поколению определяется общностью: а) исторической эпохи; б) убеждений и моделей поведения; в) чувства принадлежности к поколению, выработанному на основании того опыта, который представители поколения разделили со своими сверстниками [4, с.128].

В исследовании мы определяли категорию *социального представления «как форму познания, а именно знания здравого смысла, содержание, функции и воспроизводство которого социально обусловлены. В более широком плане социальные представления – это свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения. Как таковые, они обладают особыми характеристиками в области организации содержания, ментальных операций и логики. Социальная детерминированность содержания и самого процесса представления предопределены контекстом и условиями их возникновения, каналами циркуляции, наконец, функциями, которые они выполняют во взаимодействии с миром и другими людьми»* [8, с.276].

Методический инструментарий

Для исследования мы применили проективное предложение «Моё поколение - это...». Был выбран *тематический анализ*, позволяющий выявить латентные смысловые структуры и образные компоненты представлений. В своём исследовании мы исходили из того, что целесообразно «обращаться к тематическому анализу для ответа на исследовательские вопросы, касающиеся особенностей субъективного опыта или представлений людей о тех или иных событиях, социальных объектах, отношениях и т.п.» [3, с.307].

Исследовательский вопрос, на который мы стремились ответить, это: *Какие смысловые темы лежат в основе представлений молодёжи о своём поколении?*

Был проведён сравнительный *тематический анализ* на примере двух этнических групп молодёжи – молдаван, гагаузов. В данной статье остановимся на сравнительном анализе общих тем в социальных представлениях молодёжи молдаван и гагаузов о своём поколении. И перейдем к анализу общих тем у молодёжи в социальных представлениях о своём поколении.

1. *Поколение будущего и надежды.* Респонденты определяют себя как носителей надежды и изменений: *молдаване* - «поколение, которое принесёт изменения» (24, ж, 20); «мы — будущее страны» (35, м, 19); *гагаузы* - «надежда, изменчивость, позитив» (1, м, 23); «будущее, которое изменит мир» (32, ж, 18).

2. *Неопределённость и тревожность.* Молодые люди отмечают тревожность, неопределённость жизненных перспектив: *молдаване* - «поколение легко поддаётся внешнему влиянию» (3, ж, 21), «сталкивается с вызовами, связанными с тревожностью и неопределённостью» (36, ж, 20); *гагаузы* – «люди, которые не знают, что будет завтра» (4, м, 20); «встревоженный муравейник» (12, ж, 20).

3. *Поколение перемен.* Представление о своём поколении как субъекте изменений, обновления общества, связующее звено между прошлым и будущим: *молдаване* - «моё поколение — это мост между прошлым и будущим» (26, ж, 19) «поколение перемен и адаптированности» (22, ж, 20); *гагаузы* - «способно изменить мир» (7, м, 20); «новое движение» (37, ж, 21).

4. *Цифровизация и технологии.* Молодёжь отмечает технологический маркер, как один из значимых для своего поколения, хотя отношение неоднозначное (ресурс развития, источник противоречивых оценок): *молдаване* – «поколение, высоко развитое с точки зрения информационных технологий, которые оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на психическое развитие личности» (39, ж, 21), «сложное поколение, которое преимущественно живёт в виртуальном мире и испытывает страх перед реальным миром — страх общения, людей, с множеством комплексов, сформированных социальными сетями, и с неуверенностью в завтрашнем дне» (40, ж, 21); *гагаузы* - «рост искусственного интеллекта»

(17, ж, 20), «увлечено технологиями» (33, ж, 20), «путают реальный и виртуальный мир» (36, ж, 21).

5. *Амбивалентность оценки поколения*. Представления о своём поколении носят противоречивый характер, выражают как позитивное отношение, так и пессимистическое: *молдаване* – «сложное, с тенденциями либо к деградации, либо к большому успеху» (20, ж, 20); *гагаузы* – «самое хорошее и продвинутое» (19, ж, 19); «деградирующая молодёжь, которая не читает, но более успешна, так как имеет своё мнение» (24, ж, 19).

6. *Целеустремлённость и достижения*. Молодые люди определяют своё поколение как ориентированное на успех, самореализацию, достижения, на активную жизненную позицию: *молдаване* – «настойчивое и изобретательное, но ориентированное на себя» (11, м, 20), «креативное, смелое и открытое к новым изменениям» (31, ж, 20); *гагаузы* – «поколение целеустремлённых, активных, новаторских людей, которые не боятся идти в неизвестность» (21, ж, 23).

Представляет интерес исследование отечественного психолога И. Аршевски, относительно социальных представлений об успехе у студенческой молодёжи. Успех в представлениях студенческой молодёжи воспринимается преимущественно как результат благоприятных внешних условий, тогда как роль личных усилий и ресурсов оценивается неоднозначно. Подобная интерпретация отражает реалистично-оптимистичную ориентацию, обусловленную возрастными и статусными особенностями участников исследования [1, 101-102].

7. *Отношение к традициям и семье*. Выявлены различные модели культурной преемственности: от некоторого дистанцирования от традиций, до их осмысления как основы коллективной идентичности. Выявлена «размытость» поколенческой идентификации. *Молдаване* – «между традицией и современностью» (14, ж, 20), *гагаузы* – «дети, внуки, правнуки» (14, ж, 19; 15, ж, 19; 25, ж, 21). Значимость семьи для молодёжи подтверждают наши исследования по мечте. В исследовании мечты значимость семьи у молодёжи молдаван, гагаузов, связывалась с категориями: у *молдаван* – «семья, карьера, свобода, успех», «...чтобы моя семья всегда была здорова»; у *гагаузов* – «о счастливой и здоровой семье, которая ни в чём не нуждается» [5, 62-63].

Представляет интерес исследование отечественного психолога С. Руснак по проблеме социальных представлений о счастье у разных поколений. В данном исследовании так же подтверждается значимость семьи и близких у молодёжи.

В центральное ядро у поколения Z входят категории *семья, здоровье, любовь, мир и природа*, что свидетельствует, по мнению С. Руснак, о том, что, вопреки стереотипам о «цифровом поколении», молодёжь основывает представления о счастье на устойчивых *аффективных связях и потребности в психологическом равновесии*. Счастье определяется не через немедленные вознаграждения и социальную валидацию, а через *подлинные отношения и эмоциональную стабильность* (выделено И.К.) Семантическая периферия социальных представлений о счастье (материнство, дом, родители, музыка, отдых, активность) указывает на сосуществование в сознании поколения Z *традиционных и современных ценностных кодов*. Счастье формируется как контекстуально вариативный опыт, в котором установки на *преемственность семейных отношений сочетаются с индивидуальными и культурно актуальными формами самовыражения* [2 с.106-107] (выделено И.К.)

8. *Гуманистические ценности*. У молодых людей формируется представление о своём поколении как ориентированное на гуманистические ценности, межгрупповое согласие: *молдаване* – «мы независимы, эмпатичны, открыты к разнообразию» (26, ж, 19); «с сильным социальным сознанием; открытостью к изменениям и сотрудничеству» (34, ж, 19); *гагаузы* – «жить в мире и согласии» (28, ж, 22). «хотят свободы и безопасности в мире; справедливости в мире» (27, ж, 22).

Выводы:

1. Результаты тематического анализа социальных представлений молодежи молдаван, гагаузов о своём поколении включают ориентацию на позитивное будущее, субъектность, ответственность за обновление общества. Вместе с тем, социальные представления о своём поколении включают переживания неопределённости, тревожности, что отражает специфику жизненного опыта молодежи в условиях общества незавершённого транзита.

2. Социальные представления молодежи о своём поколении носят *амбивалентный характер*, объединяя позитивные самооценки (целеустремлённость, креативность, гуманистические ценности) и критические интерпретации (влияние цифровизации, размытость идентичности, дистанцирование от традиций). Ключевыми маркерами в социальных представлениях о своём поколении являются: ориентация на самореализацию, цифровая среда (ресурс и риск), гуманистические ценности.

Библиография

1. AȘEVȘCHI, I. Reprezentarea succesului social în mediul studentesc : teza de doctor în psihologie : specialitatea 511.03 – psihologie socială. — Chișinău, 2020.
2. RUSNAC, S. From Baby Boomers to Generation Z: A Psychosocial Intergenerational Analysis of Happiness // *EcoSoEn*. — 2025. — № 1. — С. 101–122. — DOI: <https://doi.org/10.54481/ecosoen.2025.1.10>
3. БУСЫГИНА, Н. П. Качественные и количественные методы исследований в психологии : учебник для вузов. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 423 с.
4. ЕМЕЛЬЯНОВА, Т. П., ШМИДТ, Д. А. Социальные представления о брачном партнере: поколенческий подход // *Социальная психология и общество*. — 2021. — Т. 12, № 1. — С. 126–142. — DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120109>
5. КАУНЕНКО, И. И., ХОРОЗОВА, Л. Ф. Исследование мечты у студенческой молодежи: кросс-культурный аспект // *Этнопсихология: теория и практика* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 16–17 нояб. 2023 г.) / отв. ред. В. В. Гриценко, О. С. Павлова. — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. — С. 52–53.
6. МАРЦИНКОВСКАЯ, Т. Д., ПОЛЕВА, Н. С., ХОРОШИЛОВА, Д. А. Психология повседневности. — Москва : Издательство Московского института психоанализа, 2024. — 424 с.
7. ШАМИС, Е., НИКОНОВ, Е. Теория поколений: Необыкновенный Икс. — Москва : Университет «Синергия», 2016. — 140 с. — ISBN 978-5-4257-0254-8.
8. ШИХИРЕВ, П. В. Современная социальная психология. — Москва : ИП РАН ; КСП+Академический Проект, 1999. — 448 с.

УДК 37.048.45

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С УЧЕТОМ ВОЗРАСТНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

Кёр Людмила

доктор психологических наук, конференциар университетар
Комратский государственный университет
мун. Комрат. Республика Молдова
e-mail: ker.mila@mail.ru

orcid id: 0000-0002-6832-9457

Abstract. The article discusses the theoretical and practical aspects of organizing career guidance work in an educational institution, taking into account the age-related characteristics of students. It

emphasizes the need for a differentiated approach to choosing forms and methods of career guidance at different stages of education. The article analyzes the psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation of students' professional self-determination. Special attention is given to creating a system of career guidance work that focuses on developing students' motivation, awareness, and responsibility in making professional decisions.

Key words: career guidance, career guidance system, educational institution, age characteristics of students, professional self-determination, motivation for choosing a profession, and professional self-awareness.

Профориентация в школе, несомненно, является необходимым компонентом наряду с основным обучением, а благодаря постоянной работе над построением целостной системы, учитывая индивидуальные и возрастные особенности учащихся, учащиеся получают возможность самостоятельно определиться с профессией, заниматься исследовательскими проектами в целях развития и более глубокого знакомства с профессиями с помощью педагогов и родителей.

Профориентация может проходить на любом этапе жизни человека. Для максимальной эффективности профессиональная ориентация должна быть непрерывным процессом, который начинается ещё в учреждении раннего образования, плавно переходит в школу и непрерывно сопровождает школьника на всём пути обучения до выпускного класса, мягко помогая и направляя его. Таким образом, стартовой точкой нелёгкого пути к выбору профессии становятся старшие группы детского сада, где в игровой форме ребёнок получает представление о труде, разнообразии мира профессий, прививаются уважение к чужому труду и желание выбрать для себя самую лучшую и интересную профессию. Ролевые игры помогают как родителям и воспитателям, так и самому ребёнку. Первые получают представление о желаниях, склонностях и способностях детей, последние же, помимо просто интересно проведённого времени, начинают приобретать полезные в дальнейшей жизни умения и навыки, примеряя на себя ту или иную профессию [3].

В школьной профориентации целесообразно выделять 4 больших этапа, отличающихся по целям, задачам и используемым методикам в зависимости от возраста учеников.

Начальная школа, 1-4 классы. Формирование готовности к осознанному выбору профессии уже нужно начинать проводить в младших классах, т.к. в этом возрасте выбор ребенка является промежуточным, но играет немалую роль в формировании интересов, у детей появляется желание «стать кем-то». В начальной школе наряду с образовательными, воспитательными и развивающими задачами педагог в то же время решает и профориентационные задачи, всесторонне развивая личность школьника. Общая цель занятий по профориентации младших школьников – создание условий для формирования конкретно-наглядных представлений о существенных сторонах профессии.

На этом этапе продолжается начатое в детском саду знакомство с профессиями через профориентационные уроки с приглашёнными специалистами, экскурсии, тематические внеклассные занятия, беседы и т.д. У учащихся начальных классов происходит формирование ценностного отношения к труду, путём непосредственного включения в различные виды учебно-познавательной деятельности (игровую, трудовую, социальную, исследовательскую) развиваются интересы и потребность учиться [3, с. 101].

Уже в начальной школе важно не упустить момент и вовремя заинтересовать ребят предстоящим выбором профессии. Хорошим подспорьем будет большое количество кружков, дополнительных занятий по интересам. Для учащихся с 3 класса можно постепенно вводить психологические игры и занятия.

Главная цель работы по профессиональному определению в младших классах – это сформировать положительное отношение к труду, показать его ценность, как для самого человека, так и для всего общества в целом. Также необходимо развивать у детей интерес к

обучению и познанию, включая их в различные виды учебно-познавательной деятельности, среди которых исследовательская, трудовая, игровая и т.д.

В целях профессиональной ориентации в начальной школе используются различные методы и приемы, беседа с приглашенными специалистами. Для проведения таких бесед учитель обращается к родителям с просьбой рассказать о своей профессии. Организация экскурсий на различные предприятия и в учреждения населенного пункта (села/города). Ведение учащимися «Профессионального портфолио». Вместе с методами также существуют различные приемы проведения профориентации. Однако они подчинены общешкольному плану профессиональной ориентации. К ним относятся просмотр и обсуждение видеосюжетов, дидактические и сюжетно-ролевые игры, профориентация через учебные предметы, внеурочная профориентационная работа, профессиональные мини-пробы [2, с. 66].

Развитие представлений младших школьников о мире профессий осуществляется при помощи такого приема, как профориентационные игры. Таким образом, представленные методы и приемы профориентационной работы в начальных классах знакомят учащихся с миром профессии, позволяют ребёнку лучше понять, что именно ему нравится, к чему лежит душа, что у него лучше получается, а что не нравится, не интересно или получается не очень хорошо. Педагог в увлекательной для детей форме решает образовательные и воспитательные задачи в ходе профориентационной работы. Основные задачи профессиональной ориентации в начальной школе - формирование у детей любви и добросовестного отношения к труду, понимания его роли в жизни человека и общества.

Средняя школа (гимназические классы) - 5-7 классы. С переходом ребят в среднюю школу профориентация продолжается разнообразными играми: деловыми, профориентационными, психологическими. Этим достигается расширение знаний о мире профессий и предоставляется возможность сделать первые шаги в сторону выбора интересной для себя профессии. Школьники начинают осознавать свои интересы и возможности, приобретают базовые представления о направлениях возможных специальностей, знакомятся с требованиями, которые предъявляют различные профессии [5].

На этом этапе каждый ученик должен уловить личный смысл, как в познавательном опыте, так и в интересе к профессиональной деятельности. Ученики уже должны представлять собственные интересы, формировать свое собственное «Я» и иметь представление о своих возможностях. При этом параллельно им нужно приобрести опыт в различных сферах деятельности: культуре, технике, искусстве, медицине и т.д.

Целью профориентационной работы на данном образовательном этапе является формирование мотивов, потребностей и интереса к выбору профессии, а также развитие профессионального самосознания учащихся.

Главная особенность данного этапа состоит в постепенном переходе школьников на качественно новый уровень социального развития, когда, с одной стороны, формируется сознательное отношение к себе как к субъекту общественных отношений, а с другой, – готовность к трудовой общественно полезной деятельности.

Проведение учебно-воспитательных мероприятий должно строиться с учетом индивидуальных особенностей взрослеющего ребенка, на основе тактичного и уважительного отношения к его инициативе, самостоятельности и интересам [1, с. 102].

Средняя школа (гимназические классы) - 8-9 классы знаменует переход от общего ознакомления к осознанному выбору профиля обучения. Цель — сузить круг профессий согласно интересам, облегчить дальнейший путь, сформировать образовательный запрос и навыки планирования карьеры через консультации, диагностику и углубленные кружки [4].

В 10-12 классах начинается активная диагностическая работа школьного психолога, проводятся уроки осознанного выбора профессии. Факультативные занятия и углублённые кружки по интересам начинают играть ещё большую роль в осознании собственных ценностей, интересов и осознанного выбора профессии.

Школьным психологом, совместно с учителями, проводятся индивидуальные и

групповые консультирования по вопросам выбора той или иной профессии, адекватного соотношения интересов, способностей, здоровья и требований профессии.

Это один из самых ответственных этапов обучения в школе со стороны профессиональной ориентации учащихся. Ведь именно в восьмом и девятом классе педагоги должны уточнить образовательный запрос посредством факультативных занятий, а также различных курсов по выбору будущей специальности. Есть также необходимость в проведении индивидуальных консультаций для адекватного решения о будущей профессии и другие подобные мероприятия. Главная цель – это помочь учащемуся выбрать будущий профиль в соответствии с интересами, а также способностями.

При организации профориентационной работы с учащимися лицейских классов показателями эффективности работы является:

1. Достаточная информация о профессии и путях ее получения. Без ясного представления о содержании и условиях труда в избираемой профессии обучающийся не сможет сделать обоснованного ее выбора. Показателем достаточности информации в данном случае является ясное представление ими требований профессии к человеку, конкретного места ее получения, потребностей общества в данных специалистах.

2. Потребность в обоснованном выборе профессии. Показатели сформированности потребности в обоснованном профессиональном выборе профессии – это самостоятельно проявляемая обучающимися активность по получению необходимой информации о той или иной профессии, желание попробовать свои силы в конкретных областях деятельности.

3. Уверенность обучающегося в социальной значимости труда, Старшеклассники 10-12 классы - это наиболее ответственный этап школьной профориентации, успешность которого во многом зависит от качественной работы в начальной и средней школе. Школьным психологом ещё больше расширяется консультационная деятельность для учащихся и их родителей. В школе проводятся презентации ведущих ВУЗов страны, организуются посещение вузов.

Большое внимание уделяется саморазвитию и самоподготовке старшеклассников, обсуждение и возможные корректировки дальнейших профессиональных планов, окончательно формируются предпочтения к выбранным профессиям, производится оценка готовности к ним [7, с. 45-46].

К началу 10 класса у школьников формируется профессиональное самоопределение. Для эффективного управления профессиональным самоопределением учащихся психологи выделяют показатели, характеризующие его как процесс, предполагающий развитие личности как субъекта своей будущей профессиональной деятельности, включающей в себя:

1. Информированность учащегося: знание отраслей и видов профессионального образования, состояния рынка труда, содержания и условий труда по избранной профессии, учебных заведений, где можно получить избранную профессию (специальность).

2. Сформированность общественно значимых мотивов выбора профессии (сближение профессиональных намерений с потребностями рынка труда).

3. Выраженность профессиональных интересов к определенной области деятельности и конкретной профессии.

4. Наличие специальных способностей к определенному виду профессиональной деятельности.

5. Практический опыт в избранной трудовой деятельности (занятия в кружке, факультативе, секции, музыкальной школе и т.д.).

6. Сформированность профессиональных намерений.

7. Реальный уровень профессиональных притязаний (интересы, способности, самооценка, профессиональные намерения учащихся согласуются между собой) [6, с. 112].

8. Состояние здоровья позволяет избрать данный вид деятельности (профессию) по заключению врача.



На пути к профессиональному самоопределению учащихся могут возникнуть некоторые трудности. Трудности профессионального самоопределения учащихся в значительной степени обусловлены низким уровнем информированности о специфике разных профессий, характере профессионального труда и возможностях получения профессионального образования в конкретном учреждении.

В заключение следует сказать, что профориентационная работа в школе должна быть непрерывным процессом, который берет начало в первом классе и не прекращается до самого выпуска школьников. Организация профориентационной работы в образовательном учреждении требует системного и комплексного подхода, учитывающего возрастные особенности учащихся. Эффективность данного процесса во многом зависит от согласованности действий педагогов, психологов и родителей, а также от использования разнообразных форм и методов, соответствующих уровню развития и интересам школьников. Как было сказано выше, профориентация должна быть не разовой акцией, а последовательной деятельностью, направленной на формирование у учащихся устойчивой мотивации к профессиональному самоопределению, развитие навыков анализа собственных возможностей и осознанного выбора жизненного пути. Она должна учитывать, как изменения на рынке труда, так и появление новых отраслей, специальностей. И не важно, куда будет поступать ученик в будущем – в медицинский, гуманитарный или технический ВУЗ, или же выберет другое учебное заведение – главное, чтобы этот выбор был осознанным и правильным.

Таким образом, грамотно организованная система профориентационной работы способствует не только успешному выбору профессии, но и формированию личности, готовой к активной и ответственной деятельности в современном обществе.

Библиография:

1. БОБРИКОВА, Л. Г. Организация профориентационной работы в 5 классах // Молодой ученый. — 2015. — № 24. — С. 102-106. — URL <https://moluch.ru/archive/104/24367/> (дата обращения: 26.12.2025 г.).
2. ГЕНДИН, А.М., СЕРГЕЕВ, М.И. Профориентация школьников // Социологические исследования. 1996. № 8. С. 66-71.
3. ЕЛЬКИНА, О.Ю. Формирование продуктивного опыта младших школьников в подготовке к выбору профессии. – Кемерово: Просвещение, 1997. – 146 с.
4. ЕФИМОВА, Н. Готовлюсь к профессиональной деятельности. // Школьный психолог, № 2/2007.
5. КАБИНА, И., РАДЗИК, Т. Я в мире профессий. // Школьный психолог, № 48/2003. www.psy.1september.ru/article.php?ID=200304816
6. ОРЕЛ. В.Е. Психологические основы профориентационной работы со школьниками.- Ярославль: Новый рассвет, 2000.
7. ЧЕРНЯВСКАЯ. А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М.: Владос-Пресс, 2011.

УДК 37.048.45

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Кёр Людмила

доктор психологических наук, конференциар университет

Комратский государственный университет

мун. Комрат. Республика Молдова

e-mail: ker.mila@mail.ru

orcid id: 0000-0002-6832-9457

Abstract. The article discusses the main directions of organizing career guidance work in an educational institution. It emphasizes the importance of a systematic approach to the formation of students' professional self-determination, which includes professional education, professional diagnostics of interests and aptitudes, professional counseling, information about the world of professions, development of career planning skills, and interaction with social partners. Special attention is paid to integrating career guidance activities into the educational process, creating conditions for practical exposure to professions, and using modern technologies and resources. Implementing these directions contributes to increasing students' motivation to learn, making informed choices about their future professions, and ensuring successful socialization of graduates.

Key words: career guidance, educational institution, professional self-determination, world of professions, professional education, professional diagnostics, professional counseling.

Организация профориентационной работы – это процесс создания идеи концептуального направления, которое оказывает влияние на постановку всей профориентационной работы с учетом особенностей обучающихся и с осуществлением определенной структурированности, внутренней упорядоченности и согласованности взаимодействий.

В настоящее время организации профориентационной работы в образовательном учреждении отводится роль необходимости создания условий для поддержки учащихся в их профессиональном самоопределении, помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определения реальных возможностей в освоении той или иной профессии, успешной социализации в обществе и быстрой адаптации на рынке труда.

Профориентационная работа в образовательном учреждении подразумевает:

- ✓ организационно-методическую деятельность (ведение профориентационной работы в школе, создание своих и адаптация имеющихся программ по профессиональной ориентации школьников, помощь учителям и сотрудникам школы с подбором материала, в проведении занятий, диагностики и консультаций);
- ✓ работу с учениками, а также работу с родителями.

Основными направлениями профориентационной работы в образовательном учреждении являются:

- 1) профессиональное просвещение;
- 2) профессиональная диагностика;
- 3) профессиональная консультация [4]. Рассмотрим каждое из данных направлений более подробно.

Профессиональное просвещение как направление профориентационной деятельности. Профессиональное просвещение это специально организованный процесс формирования конкретных знаний о мире профессий и о профессиональном выборе. Это сообщение сведений о существующих профессиях, о требованиях, которые они предъявляют к работнику, их характере и специфике, о рынке труда в стране, о наиболее и наименее востребованных

профессиях, о редких профессиях, о путях и условиях профессиональной подготовки. Кроме того, профессиональное просвещение предполагает информирование о закономерностях профессионального самоопределения и о личностных качествах, влияющих на выбор профессии и развитие профессионала.

Профессиональное просвещение способствует формированию профессионально значимых интересов и мотивов, положительного отношения к ситуации выбора профессии и сознательного отношения к профессиональному выбору в целом. Оно также является важным условием развития склонностей и способностей к различным видам трудовой деятельности.

Профессиональное просвещение как направление профориентационной работы предполагает систему мер по профессиональному воспитанию, профессиональной информации, профессиональной пропаганде и профессиональной агитации, осуществляемую через публикации, беседы, лекции, другие мероприятия, проводимые для разных категорий населения.

Профессиональное воспитание – это комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на формирование у учащихся личностных качеств, лежащих в основе профессиональной пригодности, таких как профессиональная направленность, ответственность, дисциплинированность, положительное отношение к труду и т.д. [4].

В процессе профессионального воспитания профессиональные интересы должны перерасти в соответствующие стремления, идеалы и призвание.

Профессиональное информирование – это система мероприятий, направленная на усвоение учащимися (в большей степени) необходимых знаний о социально-экономических, психологических и других условиях правильного выбора профессии. По сути, это воздействие на психику человека с помощью информации, поэтому при ее подготовке должны соблюдаться необходимые требования:

- полнота (чем более полными и исчерпывающими являются знания человека о профессии, тем осознаннее его выбор);
- достоверность;
- своевременность. Для того, чтобы эффективно осуществлять профинформирование педагогу, школьному психологу необходимо хорошо разбираться в классификации профессий, знать общие, типичные требования основных групп профессий, предъявляемые к человеку.

Профессиональная пропаганда – это система профинформационных мероприятий, направленных на формирование или коррекцию отношения к профессии (активное воздействие на психику); это целенаправленная деятельность школы по формированию общественного мнения о необходимости осваивать те или иные профессии, в том числе и о необходимости самой профориентационной помощи. Заказчиком такой работы может быть и конкретное предприятие (например, если оно является градообразующим), и общество в целом, так как позволяет сформировать положительное отношение к профессиям, в которых имеется острая потребность [1, с. 83].

Профессиональная агитация – это средство психолого-педагогического воздействия на сознание и настроение учащихся с целью формирования у них определенных профессиональных, нравственных и др. общественных ценностей, побуждающих к сознательному и обоснованному выбору профессии и подготовки к ней (идет формирование глубинных мотивов личности). Для людей, занимающихся профпропагандой и профагитацией важно иметь коммуникативные навыки, навыки словесного воздействия на человека, а также творческий потенциал, поскольку данная работа в чем-то сродни рекламе. Если профессиональное просвещение осуществляется в рамках отдельного учебного заведения и носит личностно-ориентированный характер, то планировать эту работу (в особенности мероприятия по профпропаганде и профагитации) целесообразно только после завершения предварительной профдиагностики. Для того, чтобы успешно осуществлять профпросвещение, школьный психолог должен:

- 1) знать текущие и перспективные потребности региона, страны в кадрах;
- 2) своевременно подготавливать справочный информационный материал: наглядные пособия, профориентационные листки и т.д.;
- 3) иметь рекомендательные списки литературы, сайты профориентационной направленности.

Диагностические аспекты профориентационной работы. Профессиональная диагностика – это система процедур и методов, направленная на выявление уровня развития, сформированности тех качеств, которые желательны и важны для определенных видов деятельности. Деятельность школьного психолога состоит в том, чтобы подобрать методы изучения, поставить психологический диагноз и прогнозировать успешность профессиональной деятельности. В зависимости от решаемых задач выделяют следующие виды профдиагностики [2].

1. Предварительная профдиагностика – наиболее действенный вид диагностики, если производится своевременно (в подростковом возрасте), поскольку многие профессии предъявляют к человеку повышенные требования, например, к устойчивости и распределению внимания, свойствам эмоционально-волевой сферы, наличию специальных способностей и т.д. Их необходимо вовремя выявлять и развивать. Для решения вопросов предварительной профдиагностики необходимо: овладеть методиками изучения, в первую очередь, направленности личности (ведущих мотивов, ценностей, интересов, склонностей); индивидуально-психологических особенностей, лежащих в основе способностей; основных особенностей психофизиологических функций (свойств ВНД); уровня и широты индивидуальных знаний и умений ребенка. На этом этапе необходимо определить не только существующий уровень развития личности, но и спрогнозировать возможности ее развития в перспективе, а для этого необходимо всестороннее изучение структуры личности ребенка. Работа на этом этапе требует времени и лонгитюдного обследования.

2. Констатирующая диагностика производится, когда человек уже имеет сложившуюся систему ценностных ориентаций, интересов, склонностей и сформировался, в общем и целом как личность. Это диагностика в целях профотбора. Нередко за такой услугой обращаются выпускники школ, так и не выбравшие профессию самостоятельно [3, с. 78].

Характеристики наиболее значимые для профориентационной работы.

Задатки - заложенные в организме человека предпосылки. При определенных благоприятных условиях они перерастают в способности. Способности – это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, умений и навыков не сводятся.

Кроме способностей, к индивидуальным психологическим особенностям личности относятся темперамент и характер. Эти свойства консервативны и устойчивы. Темперамент – это индивидуально-своеобразные свойства психики, определяющие динамику психологической деятельности человека, которые одинаково проявляются в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов и остаются постоянными в зрелом возрасте [4, с. 31].

Профессиональные намерения – это социально-положительное отношение личности к сфере профессиональной деятельности, определяющееся наличием знаний о ее сущности и стремлением избрать профессию в ее сфере. В совокупности интересы, намерения, склонности представляют собой профессиональную направленность личности. Ценностно-мотивационная сфера личности развивается практически на протяжении всего жизненного пути. Каждая личность стремится к усвоению тех ценностей, которые наиболее соответствуют ее целям и интересам. Применительно к профессиям можно выделить следующие ценности:

- а) самоутверждение в обществе, в ближайшей социальной среде: быть полезным людям, обществу; авторитет в обществе; признание родных, знакомых, друзей;
- б) самосовершенствование и самовыражение: интересная работа; применение своих знаний, умений, способностей; творческий характер труда; постоянное общение с людьми;

стать мастером своего дела; романтика;

в) материально-практические, утилитарные ценности: хороший заработок; должность, удовлетворяющая личность, перспектива продвижения по службе; физически легкая работа.

Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта, и определяющее направленность личности. Мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности личности, неоднородны по своему происхождению и по характеру связи с профессией. Выделяют пять групп мотивов.

1 группа – мотивы, выражающие потребность в том, что составляет основное содержание профессии.

2 группа – мотивы, связанные с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании (ее престижность, общественная значимость и т.п.).

3 группа – мотивы, выражающие потребности личности, сложившиеся ранее и актуализированные в условиях непосредственного взаимодействия с профессией (мотивы самоутверждения, материальные потребности, потребность во внимании и признании и т.д.).

4 группа – мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в овладении достаточным творческим потенциалом).

5 группа – мотивы, выражающие заинтересованность человека во внешних, объективно несущественных атрибутах профессии (красивая форма одежды и т.д.) [2].

Профессиональное консультирование учащихся. Оказание помощи учащимся в оценке своих способностей к различным видам трудовой деятельности, в выборе профессии осуществляется в ходе профессиональной консультации. Профконсультирование связано с информационной поддержкой, с исследованием у учащихся интересов, склонностей, мотивации, с выявлением трудностей профессионального самоопределения, с определением психологической профпригодности к определенным видам деятельности. В отличие от других направлений профориентационной работы профконсультирование всегда ведется в индивидуальном режиме. Профконсультация - это взаимодействие, сотрудничество, во время которого рассматривают проблемы планирования профессиональной деятельности и стремятся найти пути их решения. Целью профконсультации является стремление к тому, чтобы учащийся научился понимать себя, свое настоящее положение, научился критически оценивать себя и свои профессиональные возможности, научился сознательно использовать различные способы саморазвития и оказания положительного влияния на свою жизненную ситуацию. Первичная профконсультация имеет целью выявить готовность личности к профессиональному самоопределению, наличие и степень проработанности профессионального плана, трудности профессионального становления.

Типы профконсультаций:

1. Ранняя (детская) профконсультация. Проводится заблаговременно, когда до непосредственного выбора профессии остается еще несколько лет (примерно в возрасте 12–13 лет). Она носит общий характер и не предполагает профессиональных рекомендаций, а имеет целью повышение у ребенка интереса к своим психологическим качествам и их развитию. Основная цель подтолкнуть ребенка к познанию себя. Поскольку профориентация в этот период неотделима от учебного процесса, в ней особенно важна роль педагогов и родителей.

2. Школьная профконсультация подростков направлена на формирование у подростков внутренней готовности к самоопределению (информационная часть - знание мира профессий; когнитивная составляющая - знание путей и способов подготовки к профессии; морально-волевая – подготовка к акту выбора профессии).

3. Профконсультация родителей учащихся. Родитель выступает в двух ролях: с одной стороны - естественный союзник профконсультанта в работе с подростком. Задача психолога создать, скорректировать взгляды, установки на правильность выбора профессии детьми через раскрытие черт, особенностей, способностей детей.



4. Профконсультация учителей. Близка к предыдущему типу с той разницей, что учителя тоже профессионалы и могут рассказать психологу много интересного о подростках (их отношении к жизни, увлечениях и т.д.). Главная цель установить отношения сотрудничества с педагогом.

5. Профконсультация старшеклассников, выпускников. В этот период предполагается более конструктивная работа. Задача помочь принять конкретное решение или значительно уменьшить число вариантов выбора пути после школы. В идеале консультация этого типа должна быть последним, завершающим звеном в процессе профориентационной работы со школьниками, но на практике она является единственной, требует экстренных мер констатирующего характера.

6. Помощь в уточнении специальности в уже выбранной профессии. Это профконсультация по типу профотбора. В некоторых случаях требуется тестирование с использованием сложных психодиагностических методик. Ответственность консультанта при этом сильно возрастает [5, с. 43-44].

Организация профориентационной работы в образовательном учреждении является важнейшим условием успешной социализации и профессионального самоопределения обучающихся. Системный подход к данному процессу позволяет не только формировать у школьников осознанное отношение к выбору будущей профессии, но и развивать их личностные качества, необходимые для адаптации в современном обществе.

Реализация профориентационных мероприятий должна строиться на комплексном взаимодействии педагогов, родителей, представителей профессионального сообщества и самих обучающихся. Важным направлением является использование современных технологий, практико-ориентированных форм работы и индивидуальных консультаций, что обеспечивает учет интересов, склонностей и возможностей каждого ребенка.

Таким образом, профориентационная работа в образовательном учреждении выступает неотъемлемой частью воспитательно-образовательного процесса, способствующей формированию конкурентоспособной личности, готовой к осознанному выбору жизненного пути и успешной профессиональной деятельности.

Библиография:

1. АВРУТИНА, Е.М. Выбираем профессию.- М.: Академия, 2011.
2. БОЛОТОВ, И.А. Выбор профессии. – Новокузнецк: Изд-во «НПЦ», 1990.
3. ОРЕЛ, В.Е. Психологические основы профориентационной работы со школьниками.- Ярославль: Новый рассвет, 2000.
4. ПРИМАКОВ, Е.Ю. Профориентация: Учебное пособие для студ. высш. учеб. завед.- М.: Академия, 2005.
5. ЧЕРНЯВСКАЯ. А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. – М.: Владос-Пресс, 2011.

УДК 378.146

КОПИНГ- СТРАТЕГИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Ковалева Елена

доктор, конф.унив.

КГУ им. Иона Крянгэ, Кишинев,

Республика Молдова

orcid: 0000-0002-2657-1296

e-mail: 069776386@mail.ru

Abstract.

Pedagogical activity is characterized by a high level of psycho-emotional load. Professional stress can lead to emotional burnout. The coping strategies used to overcome emotional difficulties have an impact on the effectiveness of teachers' professional activity. Negative psychophysiological consequences indicate the ineffectiveness of the coping strategies applied. Adaptive strategies enhance teachers' emotional stability and resistance to stress.

Key words: pedagogical activity, stress, emotional burnout, coping strategies.

Педагогическая профессиональная деятельность характеризуется эмоциональной насыщенностью в связи со специфической психофизиологической нагрузкой, реализуемой педагогами, интенсивностью социальных контактов. Хроническое психоэмоциональное напряжение и стресс в педагогической деятельности создает условия для эмоционального выгорания, проявляющееся в эмоциональном истощении, снижении профессиональной эффективности.

При эмоциональном истощении происходит расшатывание нервной системы педагогов, снижение эмоционального реагирования - эмоциональный дефицит, когда педагог не может оказывать необходимую помощь участникам педагогического процесса, проявлять эмпатию по отношению к учащимся. Постепенно состояние педагогов может усугубляться и приводить к преобладанию негативных эмоций, раздражительности и появлению профессиональной деформации. Профессиональная деформация сопровождается эмоциональной отстраненностью, утратой интереса к профессиональному взаимодействию с учащимися. В процессе профессиональной деформации происходят изменения принципов и ценностей в педагогической деятельности. Профессиональный стресс влияет на истощение личностных ресурсов и эмоциональное выгорание педагогов [4]. Психологические характеристики личности педагогов, особенности их профессиональной идентичности определяют различные траектории адаптации к эмоциональным перегрузкам. Эмоциональные проблемы в профессиональной деятельности выражаются также в психосоматических и психовегетативных нарушениях: могут появляться нарушения сна, обострении хронических заболеваний, проблемы с сердечно-сосудистой системой [2, с.38]. Негативные психофизические изменения свидетельствуют о неэффективности копинг-стратегий, которые не способны сдерживать последствия напряжения, возникающие в профессиональной деятельности. Копинг-стратегии как механизм преодоления трудностей могут выступать и как факторы риска возникновения неблагоприятных последствий, и как факторы защиты и проблемы профессионального развития [3, с.104]. А. Биллингс и Р. Моос выделяли малоадаптивные и адаптивные копинг-стратегии. Адаптивные стратегии повышают эмоциональную стабильность и стрессоустойчивость, а малоадаптивные копинг-стратегии, несмотря на видимое временное снижение эмоциональных трудностей, приводят к побочными личностным и профессиональным негативным эффектам. С. Мадди, исходя из активности личности, делит копинг-стратегии на активные и пассивные. Э. Фрайденберг, исходя из

отношения к эмоциональным проблемам, выделяет типы копинга: продуктивный, непродуктивный копинг, «обращение к другим» [6]. Р. Лазарус выделил восемь видов копинг-стратегий: планомерное решение проблемы, поиск социальной поддержки, дистанцирование, бегство-избегание, конфронтация, самоконтроль, положительная переоценка, принятие ответственности [5].

Наше исследование применяемых педагогами копинг-стратегий для совладания с эмоциональными проблемами и стрессом ставило задачу выяснить как выбор копинг-стратегий влияет на особенности профессионального выгорания. В исследовании приняли участие 70 педагогов лицеев в г. Кишинев с различным педагогическим стажем. Возраст участников исследования варьировался от 25 до 74 года. Для оценки субъективного уровня стрессовой нагрузки использовалась шкала воспринимаемого стресса PSS-14. Данная методика позволяет охарактеризовать степень напряженности, перегруженности и субъективной неконтролируемости профессиональных ситуаций, порождающих стресс. В группе учителей с педагогическим стажем от 1 до 18 лет 34% педагогов находились на высоком уровне стресса, также в группе со стажем 20-34 года- 33,3% учителей субъективно ощущали высокий уровень стресса, в группе со стажем 35-47 лет высокий уровень стресса субъективно испытывали только 21,7 %. В основном, самые опытные учителя воспринимают стресс на среднем уровне (43,5%).

Для диагностики синдрома эмоционального выгорания применялась методика MBI-ES, позволяющая выявить выраженность ключевых компонентов выгорания: эмоционального истощения, деперсонализации, снижение профессиональных достижений. Использование данной методики обеспечивает структурированное понимание эмоциональных и личностных последствий хронического профессионального стресса.

С целью изучения стратегий совладания с эмоциональными проблемами был использован опросник COPE-30. Использование комплекса указанных методик позволяет получить многомерную и целостную картину психологического состояния педагогов, их особенности совладания с эмоциональными проблемами в профессиональной деятельности, а также установить устойчивые статистические взаимосвязи между уровнем стресса и эмоционального выгорания с используемыми педагогами копинг-стратегиями.

Выявлено, что в группе исследуемых педагогов умеренно повышенный уровень стресса (25,7 баллов) с высокой индивидуальной вариативностью (от 12 баллов до 40 баллов). По методике MBI-ES получены следующие результаты по выборке: средние показатели по шкале «деперсонализация» - 11,79 баллов, что соответствует высокому уровню исследуемого признака. Деперсонализация в данной выборке проявляется тенденцией к эмоциональной дистанции и снижению эмпатической вовлеченности во взаимодействии с учащимися. Средние показатели получены по шкале «эмоциональное истощение» - 30,7 баллов, что также соответствует высокому уровню этого признака. Средний балл по выборке по шкале «профессиональная успешность (редукция достижений)» равен - 21 баллу, что соответствует среднему уровню профессиональной успешности. Эти результаты показывают, что для данной выборки педагогов характерна в значительной степени истощенность, сложность поддержания эмоциональной вовлеченности в профессиональном взаимодействии. Повышенные значения эмоционального выгорания у педагогов показывают наличие хронической усталости, что приводит к снижению успешности в педагогической деятельности. Подобные проявления могут рассматриваться как защитные механизмы в условиях длительного стресса, снижающие эффективность профессиональной деятельности.

Результаты по опроснику COPE-30 показали, что педагоги используют как проблемно-ориентированные, так и избегающе - дезадаптивные формы копинга. Анализ полученных данных исследования показывает, что часть педагогов использует активные способы совладания с трудностями, направленные на осмысление ситуации, поиск решений проблемы и целенаправленное управление профессиональными ситуациями. Применение данных стратегий способствует снижению эмоционального напряжения и проявлению

профессиональной эффективности. В тоже время у части педагогов копинг связан с фокусировкой и фиксацией на переживаниях или поведенческом уходе от напряженной ситуации, оставляя ее без решения.

Корреляционный анализ взаимосвязей между используемыми копинг-стратегиями, уровнем воспринимаемого профессионального стресса и компонентами эмоционального выгорания позволил установить влияние копинг-стратегий на уровень переживаемого стресса и наличие эмоционального выгорания. Выявлена умеренно выраженная положительная связь между избегающе - дезадаптивным копингом и уровнем воспринимаемого стресса ($r=0,598$ при $p < 0,001$), а также умеренные положительные связи с эмоциональным истощением ($r=0,506$ при $p < 0,001$) и деперсонализацией ($r=0,354$ при $p < 0,001$). Одновременно проблемно-ориентированный копинг совладающего поведения имеет статистически значимые отрицательные связи со стрессом ($r = -0,42$ при $p < 0,001$) и эмоциональным истощением ($r = -0,425$ при $p < 0,001$). В психологическом плане данная связь указывает на то, что педагоги, ориентированные на активное решение трудностей и проблем (анализ ситуации, планирование, поиск инструментальной поддержки), в меньшей степени испытывают эмоциональное опустошение и хроническое истощение. Таким образом, тип совладающего поведения выступает значимым психологическим фактором, ассоциированным с переживанием профессионального стресса и компонентами эмоционального выгорания.

Проведенное исследование ставит задачи оказания психологической поддержки педагогам в оптимизации выбора копинг-стратегий для преодоления профессиональных трудностей и повышения эффективности педагогической деятельности.

Библиография

1. БЕЗНОСОВ, С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2014. 272с.
2. БОДРОВ, В. А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / РАН, Институт психологии. М.1995. 136 с.
3. ВОДОПЬЯНОВА, Н.Е. Синдром выгорания: Диагностика и профилактика. СПб.: Питер. 2005. 336с.
4. МАРИЩУК, В. Л., ЕВДОКИМОВ, В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. Учебное пособие. СПб.: Издательство: Сентябрь, 2001. — С 52–12.
5. ОГОРОДНИКОВ, С. С. Копинг-стратегия как способ преодоления профессионального стресса // Молодой ученый. — 2020. — № 51 (341). — С. 337-338
6. РАССКАЗОВА, Е. И., ГОРДЕЕВА, Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru>
7. ХАРТМАНН, Х. Эго-психология и проблема адаптации личности. М.: Издательство Канон-плюс, 2015.- С 5–155.



УДК37.018

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Назмутдинов Ризабек

кандидат психол. наук,

асс. профессор

Костанайский педагогический

институт им. У. Султангазина

КРУ имени Ахмет Байтұрсынұлы, г.

Костанай, Республика Казахстан

e-mail: nazmu1956@mail.ru

orcid id: 0000-0002-4560-5762

Abstract: higher education institutions must implement an integrated approach to Internet security The practical significance of the article is the development of rules for the secure storage of data, which should be adhered to in order to counter cyber extremism at the university. The article uses methods of complex theoretical and descriptive analysis. In conclusion, the authors conclude that cybersecurity awareness is an especially important factor for students and teachers in higher education institutions as students' personal data are at greater risk. The authors note that students and teachers do not receive adequate training in Internet security, so and ethics.

Keywords: cybersecurity, privacy, communications, cyber extremism, information technology, cyber threat, information and education space, cyberspace.

Кибербезопасность, являясь частным случаем безопасности, может характеризовать состояние защищенности личности в киберпространстве при взаимодействии с техническими средствами и другими пользователями [1]: совокупность мер по защите информационно-коммуникативных технологий от цифровых атак [2].

Так как наши личные данные доверены информационным системам, социальным сетям, цифровым устройствам, то основы кибербезопасности должен знать каждый пользователь, в том числе и обучающиеся. При этом рядом ученых кибербезопасность рассматривается как частный случай информационной безопасности [3].

И если категория «информационная безопасность» подразумевает состояние защищенности личности от угроз информационного воздействия [6], то в случае кибербезопасности мы имеем ввиду состояние защищенности личности от угроз информационного воздействия в киберсреде. Современное положение информационного пространства сети можно назвать источником трансформации влияния информационной среды в угрозы информационной безопасности обучающихся.

По этой причине, данный фактор не позволяет однозначно рассматривать Интернет как благополучную образовательную киберсреду (киберпространство). Следовательно, выполнив анализ содержания понятий «кибербезопасность» и «информационная безопасность» можно сделать вывод, что кибербезопасность не может быть полноценно направленной на защиту о множества киберугроз, а поэтому необходимо обеспечить максимально благоприятную для пользователей среду.

На сегодняшний день проблемы кибербезопасности являются проблемами мирового масштаба и одновременно актуальным направлением для исследования и обеспечения безопасности информационных массивов в том числе и в образовательной сфере, а поэтому система кибербезопасности является защитой хранящейся и передаваемой информации, предназначенной для обмена.

По мнению многих исследователей к основным проблемам, связанных с обеспечением кибербезопасности образовательного процесса, является недостаточность информационно-

просветительской деятельности по вопросам безопасного поведения в интернет-пространстве несовершеннолетних подростков, а также недостаточное учебно-методическое обеспечение в области информационной безопасности учебного процесса в образовательных организациях.

Значимой проблемой является несвоевременное совершенствование знаний и умений в области информационной безопасности самих педагогов. С этой целью образовательным организациям необходимо раскрыть проблему формирования навыков кибербезопасности при планировании содержания методических рекомендаций для педагогов и школьников, в системе повышения квалификации педагогов.

Среди проблем, связанных с распространением киберпространства особое место занимает проблема информационной культуры, вызванной экспансией сети Интернет во все сферы общественной жизни.

Образовательные организации должны способствовать формированию информационной культуры личности обучающегося, предоставить ему фундаментальные знания в области ИКТ, сформировать практические навыки их применения, обеспечить безопасность их, в том числе и при встрече с киберугрозами и киберрисками [4].

Термин «информационная культура» рассматривается и как культуру и информацию, которые выступают составной частью общей культуры личности, а поэтому информационная культура в настоящее время становится обязательным компонентом образования. В.А. Барышев в целом, рассматривает Интернет как явление культуры и как фактор социальных изменений [5].

Во-первых, интернет принес нам стирание культурных границ и упростил общение людей, говорящих на разных языках.

Во-вторых, бестелесность и бездомность Интернета привели к изменению ценностной системы личности и упрощению ее отношения к вечным дихотомиям добро-зло, жизнь-смерть [4].

Тотальное погружение молодежи в информационное пространство Глобальной сети Интернет, что зачастую негативно влияет на физическое и психологическое состояние личности. Следовательно, чрезмерное увлечение различной информацией приводит к тому, что подростки, проводя за компьютером длительное время, виртуализируются и перестают воспринимать информацию критично.

По мнению ученых, роль Интернета способствует не только развитию национальной культуры, но и оказанию негативного влияния на межкультурную коммуникацию в условиях глобального всероссийского информационного поля.

Одной из стратегических целей обеспечения безопасности в области образования является формирование у обучающихся культуры личной информационной безопасности.

Для этого необходимо научить субъекта образования критически мыслить, а не потреблять весь контент, представленный в сети. Необходимо научить обучающегося оценивать информацию.

Еще одной важной задачей является формирование у подростков иммунитета к негативным информационно-психологическим воздействиям, выработка алгоритма противостояния киберугрозам.

Именно «взаимодействие с киберпространством развивает знание и культуру человека, культуру информационной безопасности, в то время как культура и знание человека, его знания информационной безопасности и культура информационной безопасности оптимизируют это взаимодействие» [11, С. 62].

В связи с этим педагогическое сопровождение формирования навыков кибербезопасности должно включать обучение моделям поведения в случае опасной ситуации, алгоритмам реагирования на них. Особенно опасными становятся ресурсы террористов, сайты с порнографическими материалами, сайты агрессивных религиозных сект.

Посещая различные сайты, школьники подвергаются различным киберугрозам и киберрискам.

Под киберугрозами подразумевается неформативная лексика, анонимные прокси-сервисы, онлайн-игры, жестокость, насилие, эротика, порно. К основным внешним киберугрозам специалисты в области кибербезопасности относят: вирусы. Считается, что подавляющее большинство киберпреступлений начинается с заражения компьютера вредоносным вирусом. Спам. К спаму относится «сетевой мусор», который может содержать вредоносную информацию или перенаправлять на вредоносный ресурс [5].

Однако практикой доказано, что проследить всю информацию, попадавшую в Интернет невозможно, как и невозможно, по мнению ученых, предвидеть вход несовершеннолетних на сайты, где рекламируется употребление наркотиков, алкоголя и других вредных для детей веществ.

Следовательно, с целью защиты обучающихся от внешних киберугроз необходимо тесное и постоянное взаимодействие педагогов, родителей обучающихся и специалистов в области кибербезопасности, что позволит сформировать у обучающихся культуру личной информационной безопасности и подготовить их к противодействию киберугрозам [5].

Таким образом, «кибербезопасность обучающихся образовательных организаций может быть рассмотрена как система мер по обеспечению состояния защищенности обучающихся от киберрисков и киберугроз».

Эмпирическое исследование проводилось на базе Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы. В эксперименте приняли участие студентов младших курсов Костанайского педагогического института им. У. Султангазина.

Эмпирическое исследование мотивационно-стимулирующего критерия сформированности кибербезопасности обучающихся показало наличие определенных проблем в мотивации и определении места безопасности в киберпространстве со стороны обучающихся.

Следует отметить, что более 20% респондентов имеет высокий уровень склонности к рискам, связанным с получением деструктивной информации.

При этом подростки не считают нарушением запугивание или рассылку информации, оказывающей вред психическому здоровью человека (24 % респондентов).

Результаты исследования, выявили, что 29% респондентов склонны к кибербуллингу и участвуют в нем в разных ролевых позициях; около 4% обучающихся с интересом относятся к деятельности экстремистских сообществ; около 17% школьников склонны к самоповреждающему поведению, а 17% респондентов готовы пропагандировать деструктивные способы поведения.

Следует отметить, что только пятая часть респондентов представленной выборки осознанно относится к рискам киберпространства и в случае необходимости сообщают об этом взрослым.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить склонность к рискам у всех обучающихся выборки.

Как видно, по результатам исследования, высокой склонность к рискам в киберпространстве остается у 34% респондентов, что требует дополнительных исследований причин этого явления.

Практически все респонденты отметили в качестве признака опасности - прямые угрозы, требование персональных данных. Интересно, что около 25% выборки к признакам опасности относят уговоры со стороны собеседника. И хотя молодые люди не относят их к явным признакам, но уговоры вызывают недоверие. 70% выборки к признакам опасной ситуации относят многократный переход по ссылкам и требование предварительной оплаты. Для нашего исследования представляют интерес с кем обсуждают обучающиеся опасные ситуации. Результаты ответов на вопрос, с кем Вы обсуждаете опасные ситуации, которые возникают в Интернете?

Подавляющее большинство респондентов при идентификации ситуации как опасной обращаются за помощью или просто рассказывают об этом в интернет-сообществах, в чатах и

к друзьям. 11% выборки не делится со своей проблемой ни с кем. Аналогичная ситуация и обращением к родителям.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить ключевые точки в формировании кибербезопасности старшеклассника:

1. Несформированность мотивов безопасной деятельности в Сети.
2. Недостаточность знаний о киберугрозах и способах борьбы с ними.
3. Недостаточность сформированности умений, определяющих критическое мышление респондентов.
4. Легкомысленное отношение к проблеме кибербезопасности в целом, свойственное обучающимся.
5. Особенности юношеского возраста в области определения авторитетов и референтных групп.

Таким образом, эмпирическое исследование показало наличие трудностей, связанных с осознанными поступками в области обеспечения собственной безопасности в интернет-пространстве у ряда обучающихся

Библиография:

1. МИРОНОВ, А.В. Оперативно-профилактические меры противодействия молодежному экстремизму / А.В. Миронов. // Вестник КРУ МВД России. - 2011. - № 2 (12). - С. 51-55.
2. ДУБИНИНА, Д.Б. Проблема медиабезопасности и кибербезопасности личности школьника и студента в современном информационном пространстве. / Д.Б. Дубинина // Экология медиасреды: материалы IV Открытой межвузовской научно-практической конференции (Москва, 25 апреля 2019 года). - Москва, 2019. - С. 96-101.
3. БЕЗКОРОВАЙНЫЙ, М.М. Кибербезопасность - подходы к определению понятия / М.М. Безкоровайный, А.Л. Татузов. // Вопросы кибербезопасности. - 2014. - № 1 (2). - С. 22-27.
4. БАРЫШЕВ, Р.А. Киберпространство и проблема отчуждения: автореферат дис. кандидата философских наук: 09.00.11 / Р.А. Барышев. - Красноярск, 2009. - 16 с.
5. БЕЛОУС, А.И. Основы кибербезопасности. Стандарты, концепции, методы и средства обеспечения / А.И. Белоус, В.А. Солодуха. - Москва: ТЕХНО-СФЕРА, 2021. - 482 с.

УДК 159.922.4:316.647.8

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Хорозова Лариса

доктор психологии,
конференциар университетар КГУ,
г. Комрат, Республика Молдова
orcid:0000-0002-6567-0334

E- mail: larisahorozova@yandex.ru

Abstract. The theoretical analysis of studies on the process of ethnic identity formation allows us to conclude that ethnic identity is not a static but a dynamic construct: it begins to develop in preschool age. The formation of an individual's ethnic identity in the age-related perspective occurs as a result of their growing understanding of reality and making decisions about the role of ethnicity in their life. This process goes through a number of stages corresponding to the stages of a child's mental development—from a “diffuse” to an “achieved” identity—and its outcome is the formation, during adolescence, of an emotional and evaluative awareness of belonging to an ethnic community. This process is similar to the development of personal identity.

Keywords: ethnic identity; formation of ethnic identity; age-related perspective; concepts and models of age-related development of ethnic identity; stages and patterns of ethnic identity formation.

Введение. В современных условиях развития общества, характеризующихся процессами глобализации, социокультурной трансформации, усилением миграционных потоков и интенсификацией межэтнических контактов, проблема этнической идентичности приобретает особую научную и социальную значимость. Полиэтничность социальной среды, кризис традиционных ценностных ориентиров и состояние социальной неопределённости актуализируют для личности необходимость поиска устойчивых оснований самоопределения, одним из которых выступает этническая идентичность.

Несмотря на наличие значительного массива научных исследований в области этнической идентичности (J.E. Marcia [2], J. Phinney [3;4], Ж. Пиаже [5], Т.Г. Стефаненко [15], Н.М. Лебедева [11], Г.У. Солдатова [14], И.А. Снежкова [13], В.Ю. Хотинец [16] и др.), проблема возрастной динамики формирования этнической идентичности остаётся недостаточно систематизированной. Как отмечал Н. Tajfel [7], в психологических исследованиях недостаточно внимания уделяется анализу этнической идентичности как процесса, развивающегося поэтапно в онтогенезе. Это определяет научную актуальность настоящего исследования.

Таким образом, **актуальность** работы обусловлена как высокой социальной значимостью проблемы формирования этнической идентичности в условиях современного полиэтнического общества, так и необходимостью дальнейшего теоретического осмысления её возрастных закономерностей.

Степень разработанности проблемы

Проблема идентичности получила фундаментальное теоретическое обоснование в трудах Э. Эриксона [17;18], который рассматривал её как центральное новообразование личностного развития. На основе его концепции были разработаны модели развития идентичности J.E. Marcia [2] и J. Phinney [3;4], получившие широкое распространение в исследованиях этнической идентичности. Значительный вклад в изучение когнитивных и социальных предпосылок формирования этнической идентичности внесли Ж. Пиаже [5], Т.Г. Стефаненко [15], Н.М. Лебедева [11], Г.У. Солдатова [14], И.А. Снежкова [13], В.Ю. Хотинец [16] и другие исследователи.

В работах данных авторов этническая идентичность рассматривается как динамическое образование, формирующееся поэтапно в процессе онтогенеза. Вместе с тем, несмотря на наличие отдельных исследований, проблема комплексного анализа возрастных закономерностей формирования этнической идентичности в условиях современной социальной реальности остаётся недостаточно разработанной, что обуславливает необходимость её дальнейшего изучения.

Цель исследования – осуществить социально-психологический анализ динамики формирования этнической идентичности личности в процессе возрастного развития.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать основные теоретические подходы к изучению феномена этнической идентичности в современной психологической науке.
2. Рассмотреть концепции и модели возрастного развития этнической идентичности (Ж. Пиаже [5], J. Phinney, [3;4] J.E. Marcia [2], И.А. Снежкова [13] и др.).
3. Выявить основные этапы и закономерности формирования этнической идентичности в онтогенезе.

Предмет исследования – возрастные особенности, этапы и закономерности формирования этнической идентичности в процессе психического и личностного развития.

Предполагается, что этническая идентичность является динамическим личностным образованием, формирующимся поэтапно в процессе возрастного развития; при этом её

содержание, уровень осознанности и устойчивости зависят от возрастных особенностей личности и социального контекста, а наиболее интенсивное становление происходит в подростковом и юношеском возрасте.

Теоретический анализ.

Этническая идентичность рассматривается нами как составляющая социальной идентичности. В силу актуальности для человека этнической идентичности в период трансформации общества, представляется необходимым её изучение. Этническая идентичность является одним из ресурсов самоопределения в полиэтническом обществе. Социально- психологическими причинами всплеска этнической идентичности в современном обществе являются поиск ориентиров и стабильности в мире, перенасыщенном информацией, вызывающем чувство беспокойства и тревоги, нестабильном, полном насилия и интенсификации межэтнических контактов» [15, с. 5].

В теоретическом анализе нами выявлено, что этническую идентичность в области социально- психологических наук изучали K. Liebkind [1], J. Phinney [3;4], M. Gîrlan [9], Т.Г. Стефаненко [15], Н.М. Лебедева [10;11], Г.У. Солдатова [14] и др. Вместе с тем, в области изучения этнической идентичности ещё много проблемных аспектов. Так Н. Tajfel небезосновательно считал, что большой проблемой является то, что недостаточно внимания уделяется изучению процесса становления этнической идентичности [6, p.255].

Общие закономерности становления этнической идентичности изучаются в области социально- психологических наук. Формирование этнической идентичности обычно исследуется на уровне индивидуальных изменений, в общем контексте развития самосознания. Э. Эриксон связывая понятия "идентичность" и "психическое развитие", указывал, что формирование адекватной идентичности является одной из задач развития человека [17;18].

Этническая идентичность в процессе своего становления проходит ряд этапов, которые соотносятся с этапами психического развития ребёнка. Поэтому рассмотрим подробнее возрастные особенности развития этнической идентичности, закономерности её развития и трансформации в процессе становления личности.

Большой вклад в изучение генезиса этнической идентичности внесли известные исследователи Ж. Пиаже [5], J.E. Marcia [2], J. Phinney [3;4] и др.

Одним из первых проблемой формирования у ребёнка осознания принадлежности к национальной группе заинтересовался выдающийся швейцарский психолог Ж. Пиаже, проанализировав две стороны одного процесса: формирование понятия «родина» и образов «других стран» и «иностранцев» [5]. Согласно концепции Пиаже, развитие детского мышления - это движение от общей эгоцентричности к более объективной позиции в познании объектов материального мира, других людей и самого себя. Такими объектами являются социальные группы, в том числе и этнические. То есть, по мнению Пиаже, в процессе социализации эгоцентризм теряет свое значение и постепенно трансформируется в социоцентризм, а одним из аспектов этого процесса является становление этнической идентичности. Исследования Пиаже были одними из первых в данной области и остаются актуальными в наше время [5].

В современной психологии существует ещё несколько *моделей развития этнической идентичности*, в которых конкретизируются возрастные границы становления этнической идентичности. Модели, разработанные J.E. Marcia [2] и J. Phinney [3;4] базируются на теории идентичности Э. Эриксона [17;18].

J.E. Marcia было проведено несколько исследований, посвящённых изучению предпосылок и последствий формирования этнической идентичности [2].

Одной из первых в зарубежной психологии, кто обратил внимание на недостаточность изучения именно юношеского возраста, как периода, в рамках которого формируется основное содержание этнической самоидентификации, стала американская исследовательница J. Phinney [3;4]. Она представила модель стадийного формирования

этнической идентичности. J. Phinney рассматривает этот процесс как сходный с развитием личностной идентичности.

На первой стадии выделяются два подвида идентичности: 1) диффузная, когда индивиды просто не интересуются своей этнической принадлежностью и не задумываются о ней; 2) предварительная, когда индивиды принимают (всасывают) позитивные этнические аттитюды родителей и других взрослых и поэтому проявляют предпочтение по отношению к группе большинства.

Вторая стадия — поиски этнической идентичности (мораторий) — характеризуется исследованием своей идентичности, стремлением понять значение этничности в собственной жизни, что имеет сходство со стадией моратория, описанной J.E. Marcia [2]. Собственный опыт, значимые события в жизни этнической группы могут стимулировать этническое пробуждение.

Третья стадия - реализованной этнической идентичности. Эта стадия характерна для студенческой молодёжи в большей мере. Она соответствует одноименной стадии эго-идентичности по J.E. Marcia [2]. Для неё характерно ясное, чёткое и устойчивое ощущение незыблемости своих этнических особенностей, привязанность к этнической культуре и этнической общности. Это стадия реализованного этнического Я, разрешившего противоречия своего роста. Третья стадия этнической идентичности по J. Phinney совпадает с достижением чёткой личностной идентичности: её «респонденты наиболее уверены в своей этнической принадлежности и её значении для жизни» [2;3]. J. Phinney считает свою модель стадийного развития этнической идентичности уместной для всех этнических групп. Но при этом отмечает, что основные компоненты идентичности (самоидентификация, чувство принадлежности к группе и пр.) могут быть выражены с разной степенью интенсивности [2;3].

Исследовательский интерес для нас также представляют исследования И.А. Снежковой. Она, опираясь на эмпирические данные, определила этапы формирования этнического самосознания у детей и юношества [13]. Выделила 3 основных этапа в становлении этнической идентичности: 1-й этап включает дошкольный и младший школьный возраст (5-10 лет). Для этого этапа характерно ещё нечёткое осознание детьми общности с людьми своей национальности, немотивированный выбор своей этнической принадлежности, слабые этнические знания. Формирование этнической самоидентификации происходит по принципу: "Я такой же, как окружающие". Второй этап становления этнической идентичности приходится на подростковый возраст (11-15 лет). Формирование этнической идентификации строится по принципу: "Я такой же, как мой народ". 3) На третьем этапе (16-17 лет) упрочивается осознание своей этнической принадлежности, формируется мотивация выбора этнической группы. Самоидентификация происходит по принципу: "Я - представитель своего народа" [13].

Данная классификация этапов формирования этнического самосознания И.А. Снежковой затем была дополнена В.Ю. Хотинец следующим (четвёртым) этапом, который также играет важную роль в развитии этнической идентичности и важен для нас, поскольку характеризует студенческую молодёжь в возрасте 18-22 лет. Этот период характеризуется тем, что на основе знаний о своей и чужих этнических группах (уникальность истории, религия, общность предков и т.д.) у молодёжи образуется система этнодифференцирующих признаков. Этническая самоидентификация происходит по принципу: "Мы - Они" [16].

О.Л. Романова в результате изучения процесса развития этнической идентичности у детей и подростков, выявила, что рост этнической осведомлённости о групповых различиях неизбежно связан с восприятием своего сходства с членами одной из этнических групп и своего отличия от других групп, со способностью стабильно давать себе правильное этническое самоназвание. И только в подростковом возрасте формируется система представлений об этнических явлениях, подростки могут чётко идентифицировать себя с этнической общностью на основе значительного набора этнодифференцирующих признаков [12].

В последнее время все больший интерес вызывают особенности этнической идентичности у молодёжи, проблемы её трансформации в связи с ситуацией длительной социальной неопределённости [14;15]. Одним из наиболее освещённых вопросов, является проблема предрасположенности молодёжи к этнонегативизму и чувствительности к этническим проблемам [8]. Отмечается, что молодые люди выступают носителями противоречий полиэтнического пространства, они чувствительны к этническим изменениям и наиболее активно выражают общественное мнение. М.М. Бублик в своём исследовании психосемантического пространства этнической идентичности молодёжи доказывает, что изучение её этнических проблем чрезвычайно важно, поскольку в период резкой смены социальных и ценностных ориентиров основными молодёжными проблемами становятся центральные проблемы всего общества и, как правило, студенческая молодёжь их острее ощущает и свободней выражает, выступая как индикатор социального и национального климата [8].

В подростковом и юношеском возрасте происходит активное формирование самосознания, системы ценностей и мировоззренческих ориентаций. Именно в этот период этническая идентичность начинает осознаваться как значимая составляющая Я-концепции личности, приобретает эмоционально-оценочный характер и становится важным компонентом социальной идентичности.

Анализ современных исследований свидетельствует о том, что молодёжь отличается повышенной чувствительностью к этническим вопросам, а процессы этнического самоопределения в условиях социальной нестабильности носят противоречивый характер. Это может проявляться как в конструктивных формах самоидентификации, так и в формировании этнонегативных установок, что усиливает необходимость углублённого научного анализа данного феномена.

Социально-психологическое содержание этнической идентичности в целом и в молодёжной среде, в частности, раскрывается через синтез её структурных компонентов, в которых отражается общая специфика возраста. Это проявляется в рефлексивности и самостоятельности выбора этнической принадлежности, наличии широкого спектра этнодифференцирующих признаков, сформированности системы представлений о себе как о члене этнической общности, существовании чётко осознаваемых мотивов выбора этнической общности, а также предрасположенности к этнонегативизму и чувствительности к этническим проблемам [8, с.38-39].

Во всем мире к настоящему времени проведено большое количество исследований, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы этапов развития этнической идентичности, их содержание. Но, несмотря на наличие спорных вопросов, все исследователи соглашались с тем, что этническая идентичность - не статичное, а динамичное образование, что в процессе она проходит ряд этапов от "диффузной" до "реализованной", а результатом этого процесса является формирование в подростковом возрасте эмоционально-оценочного осознания принадлежности к этнической общности. В юношеском возрасте этническая идентичность начинает осознаваться как значимая составляющая Я-концепции личности и становится важным компонентом социальной идентичности.

Итак, результаты исследований позволяют нам утверждать, что этническая идентичность не статичное, а динамичное образование, она начинает формироваться в детстве, приобретает оформленную структуру у молодёжи. От *возраста* зависит содержание этнической идентичности и степень влияния на неё социальных факторов.

Выводы

1. Теоретический анализ научных источников показал, что этническая идентичность является сложным социально-психологическим образованием, входящим в структуру социальной идентичности личности и выполняющим важные функции самоопределения, социальной адаптации и регуляции поведения в полиэтнической среде.

2. Установлено, что этническая идентичность не является врождённым и статичным образованием, а формируется в процессе онтогенеза и носит динамический, поэтапный характер. Её становление начинается в дошкольном возрасте и продолжается на протяжении всего периода развития личности, приобретая наибольшую осознанность и устойчивость в подростковом и юношеском возрасте.
3. Анализ концепций Ж. Пиаже [5], Э. Эриксона [17;18], J.E. Marcia [2], J. Phinney [3; 4], И.А. Снежковой [13], В.Ю. Хотинец [16] и других исследователей позволил выделить основные этапы формирования этнической идентичности: от диффузной и предварительной формы в детстве к стадии поиска (моратория) и далее к реализованной этнической идентичности в юности.
4. Выявлено, что содержание этнической идентичности изменяется в зависимости от возрастных особенностей развития личности. В детстве преобладает ситуативное и недостаточно осознанное отнесение себя к этнической группе, тогда как в подростковом и юношеском возрасте формируется осмысленное, эмоционально-оценочное отношение к своей этнической принадлежности, а также устойчивая система этнодифференцирующих признаков.
5. Показано, что молодёжь является наиболее чувствительной возрастной группой к этническим проблемам и выступает своеобразным индикатором состояния межэтнических отношений в обществе. В условиях социальной неопределённости именно в молодёжной среде возможны как конструктивные формы этнического самоопределения, так и проявления этнонегативизма, что требует целенаправленного психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, полученные нами теоретические выводы подтверждают гипотезу исследования о том, что этническая идентичность представляет собой динамическое образование, формирующееся поэтапно в процессе возрастного развития и зависящее от совокупности психологических и социальных факторов.

Библиография:

1. LIEBKIND, K. Acculturation and Identity in Adolescence // Young. – 2001. – Vol. 9(4). – P. 22–35.
2. MARCIA, J. E. Development and validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology. – 1966. – Vol. 3(5). – P. 551–558.
3. PHINNEY, J. S. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research // Psychological Bulletin. – 1990. – Vol. 108(3). – P. 499–514.
4. PHINNEY, J. S. Understanding ethnic diversity: The role of ethnic identity // American Behavioral Scientist. – 1996. – Vol. 40(2). – P. 143–152.
5. PIAGET, J. The Child's Conception of the World. – London: Routledge, 2001. – 392 p.
6. TAJFEL, H. Social Identity and Intergroup Relations. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982. – 528 p.
7. TAJFEL, H., TURNER, J. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. – Chicago: Nelson-Hall, 1986. – P. 7–24.
8. БУБЛИК, М. М. Психосемантическое пространство этнической идентичности молодежи // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 35–44.
9. ГИРЛАН, М. Этническая идентичность в условиях социальной трансформации. – Кишинёв: UPS «Ion Creangă», 2015. – 198 с.
10. ЛЕБЕДЕВА, Н. М. Социальная психология этнических отношений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 352 с.
11. ЛЕБЕДЕВА, Н. М. Этническая и кросс-культурная психология. – М.: Макс Пресс, 2011. – 423 с.

12. РОМАНОВА, О. Л. Особенности формирования этнической идентичности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 57–65.
13. СНЕЖКОВА, И. А. Этническое самосознание личности: психологические особенности формирования. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 216 с.
14. СОЛДАТОВА, Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
15. СТЕФАНЕНКО, Т. Г. Этнопсихология. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
16. ХОТИНЕЦ, В. Ю. Этническое самосознание: психологические особенности формирования. – Ижевск: Удмуртский университет, 2000. – 214 с.
17. ЭРИКСОН, Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
18. ЭРИКСОН, Э. Детство и общество / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 416 с.

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

CZU: 37.013.73

„ȚESUT VIU 10 X 10” - DIDACTICA POSTMODERNITĂȚII.
SCHIMBARE DE PARADIGMĂ

Botezatu Liuba

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Comrat,
mun. Comrat, Republica Moldova
e-mail: liuba.botezatu@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-2016-8965

Abstract The present didactic approach at the intersection of the three paradigms: cognitivist, constructivist, postmodernist has the mission of interacting the learner in an attitudinal – praxiological, professional philologocentric and philosophocentric way. Now, an education manager, with the current status of the specialty didactics in hand, is/must be the one who guides concretely how to access a positive competitiveness vis-à-vis the Biblical exhortation 'Love your neighbor...', 10 commandments, how to manifest practiced the special skills they have, how to interpret them with grace, with special mastery and love to do so. We reiterate that, arising from all that has been mentioned, the main purpose of the present approach is to encourage the disciples to access their own emerging skills; especially on the competence of knowing how to enter into the graces of time and value space, regarding the formation of an elite professional culture in a postmodernist format. For these reasons, we state that the entire preoccupation activity exposed in this material is epistemically coordinatively centered on the PAG/Principle of Global Axiology “10-to-10” L.B. [3; 4].

Keywords: didactics, postmodernity, creativity “Living tissue...”, philologocentric culture.

Extenso

„Fără cultură și educație nu există prosperitate. Nu există toleranță, empatie și coeziune socială”

/Maia Sandu [10]

Concepte-cheie:

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

Postmodernism. „...Termenul postmodernitate și postmodern desemnează, mai curând, o epocă, epoca postmodernității sau epoca postmodernă, ca o stare globală a civilizației, ca sumă a stărilor de spirit, a tendințelor din cultura și filosofia ultimelor decenii, care se asociază cu încheierea unui ciclu, a unei etape în evoluția istorică și culturală a omenirii, a sfârșitului epocii moderne, a crizei acesteia. Postmodernitatea este expresia unor profunde schimbări și mutații în conștiința și subconștientul colectiv al omenirii. Termenul *postmodernism* se folosește pentru a defini:

- O nouă perioadă, o nouă etapă în evoluția culturii universale în general.
- Un nou stil al gândirii științifice opus celui clasic și neoclasic.
- Un nou stil artistic, ce caracterizează diverse forme ale artei contemporane.
- Un nou curent în literatură, pictură. Un sistem estetic apărut în a doua jumătate a secolului al XX-lea.

- Reflecția teoretică asupra acestor fenomene (în filosofie, literatură, etc.).

Postmodernismul în educație stimulează:

- Libertatea de gândire;
- Spiritul critic și autocritic;
- Toleranța reciprocă;
- Respectul față de părerea și poziția celui alt;
- Nu se mai promovează un singur punct de vedere, doar un singur adevăr;
- Nu se mai axează totul pe o singură ideologie. /Pavlicenco Sergiu *Univers postmodernist*

[10].

• **Format epistemic complex, epistem, epistemologie** f. Parte a gnozeologiei care studiază procesul cunoașterii așa cum se desfășoară în cadrul științelor, teorie a cunoașterii științifice ...

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

- axarea pe competitivitate valorică;
- favorizarea impactului *multiple inteligențe-multiple grații = Mari Grații*;
- accesarea pe convertirea cantității în calitate;
- racordare coordonată la tehnica harului interpretativ DOR.

Vizavi de interpretările noastre, didactica specialității este ramura pedagogiei care se centrează în direct pe arta formării culturii filologocentrice la nivel de inteligențe multiple – grații multiple.

➤ **Subiect –obiectul educației în permanentizare continuă:**

- vehicularea terminologiei și taxonomiei domeniului *didactica limbii și literaturii române*;
- realizarea transferului cunoștințelor prin modificarea parametrilor strategici în conformitate cu obiectivele conținutului aferent.
- integralizarea cunoștințelor de didactică generală cu cele de didactică a specialității, viziune de ansamblu interpretativ – formare de competențe:
- *Competențe de ansamblu disciplinar*;
- *Competențe specifice de ansamblu interdisciplinar*;

- *Competențe transversale de ansamblu intertransdisciplinar.*

➤ **MVPF/Metodologia Vehiculării Potențelor Formative - recuperare a unității pierdute, „6-la-6”:**

- Coraportul *teorii ale artei cuvântului-teorii ale artei educației*;
- Diagnosticare – pronosticare - monitorizare;
- Observație - analiză - sinteză;
- Transcenderea cantității în calitate;
- Realizarea saltului educațional: *Om, orizont al misterelor - Om, orizont al Marilor Virtuți.*

➤ **Metode de măsurare a creativității în raport criterial autonomie – absolut:**

1. Metoda atitudinală.
2. Metoda teoriilor implicite/teoria mulțimilor.
3. Metoda autoeficientizării devenirii/Da-Nu-Altceva.
4. Metoda aptitudinală/THI-DOR.
5. Metoda evaluatorilor externi.

Criteriile de evidență valorică ale fiecărei teorii pertinente binomului interpretativ MVPF, „6-la-6” se conțin în formatul specific al produsului integru reprezentativ TMSC. Notăm că descriptorii de capacitate, în specificitatea disponibilizatorie - TMSC, sunt înaintați/formulați incipient de fiecare cursant în parte (la inițierea duelului de opinii) în remarcă caracterologică formatului funcțiilor interpretative ale fiecărei teorii în parte și ale tuturor dimpreună în complementaritatea factorială a produsului realizat interactiv: TIM-TGM.

La intersecția sfârșitul și începutul fiecărui ciclu de ore: *ore de grație-ore ale liberului arbitru* un rol deosebit, după cum am mai evidențiat, capătă exersarea testelor de inteligență: *da sau nu, altceva*. Metoda speculativă de selectare a ideilor și revalorificarea unui nou început de fiecare dată joacă un rol deosebit în adevăratul sens al procesului de valorizare/revalorizare circular-curriculară.

Prin reluare, descriptorii de capacitate interpretează rolul unor criterii secvențiale de evidență a nivelului de competitivitate în complementaritatea:

1. Filosofia și Axiologia Educației: PAG - 10 posibilități; PAG - 10 definitivări [3, p.323-325].

În cuprinderea *FAE/Filosofia și Axiologia Educației*, descriptorii de capacitate ascund apelativ o modalitate specifică competitivității între agenții parcursului evolutiv/autoevaluativ: *eu –sine, eu-celălalt; eu-noi; celălalt-ceilalți*. Prin excelență, avem așteptata posibilitate de a pune accentul pe caracteristicile PAG în formatul interpretativității: atitudini-aptitudini/accesare pe modernizare - postmodernizare.

2. Disciplinaritate-interdisciplinaritate. Fiecare studiu de curs în parte poartă o înrudire conceptual-profesională comună;

3. Transdisciplinaritate-transcendere a TMSC în TMGC în accesare etapizată pe PAG: I. Licență - II. Masterat - III. Formare continuă;

4. Sintetizarea axei de valori.

Autonomia și absolutul rămânând a fi criteriile de bază la evaluarea – autoevaluarea *performanțelor*/ estimarea nivelului de creativitate, autoeficientizare valorică în dependență de THI-DOR [5]. Racordarea la ideal/la absolut are loc autonom în progresia evolutiv-autoevaluativ, vizavi de efortul depus în mod emfatic conștientizat – *plăcere de dăruire*.

5. Eficientizarea metodei teoriilor implicite: multiple inteligențe – multiple grații.

În favoarea unor focalizări productive de eficientizare/ autoeficientizare valorică propunem următoarele sarcini realizative:

1. Remarcarea funcțiilor de principiu axiologic general/global pe formatul: MVPF „6-la-6” al TMSC.

2. Angajarea funcțiilor specificului determinativ în procesual - aplicativ: comparare-asemănare manifestare-sintetizare-restartizare;

3. Relevanța aptitudinilor acțional-strategice pe scala postmodernistă a complinirilor

valorice: multiple inteligențe-multiple grații;

4. Manipularea graduală a THI-DOR în remarcă puterii de excelare a TMSC în TMGC.

Reiterăm. Scopul axării orientative pe TMSC-TMGC este cel de inițiere conștientă la eficientizarea celor zece *suporturi acțional strategice* centrate pe soluționarea problemei crizei unității pierdute din întregul univers spațial.

Da - Nu. Altceva. Aceasta este metoda prezenței continui a testului de inteligență cu același nume *DA - Nu, Altceva* la cursul/cursurile noastre de formare a culturii filologocentrice, vizavi de obiectivele urmărite: diagnosticare-pronosticare a conținutului identitar personalizat (în termeni de descriptori de capacitate; generalizare – estimare a produsului formativ; deschidere a unor noi perspective în plan tehnologic profesional.

Apelarea la MVPF „6-la-6” o facem prin asociere - comparare a multiplelor luări de atitudine în convenție descriptivă specifică: *măiestrie a artei cuvântului - măiestrie a artei pedagogice* în cuprinderea celor zece posibilități ale PAG [5]. Menționăm că descriptorii de capacitate, în sensul autoperformării, își garantează eficiența în dependență de scopul realizării, înaintat de suportul de referință la caz; de asemeni, de cerințele curriculei/ unității curriculare la temă. Acomodarea la noile condiții de diagnosticare-prognosticare a propriilor competențe are loc în conformitate cu prioritățile metodei implicite/teoriei mulțimilor în formatul integrării celor două teorii interacționale: multiple inteligențe – multiple grații.

Obiective:

a) Provocarea interesului față de studiul aferent, deschiderea perspectivei de conștientizare a măsurii complinirii.

b) Aprofundare în conținutul cursului.

Prima funcție a managerului educației, vizavi de cerințele curriculei la curs, este centrarea pe MVPF „6 la –6” din formatul TMSC în corp integru formativ. Subiect-obiectul calității - intelectualul care accesează pe THI-DOR (academia.edu). Provocarea în fenomenal este concepută de noi după modelul metodologic realizat:

„Țesut Viu 10 x 10”/ Em. Galaicu-Păun. Dinspre autentic înspre universal/L. Botezatu

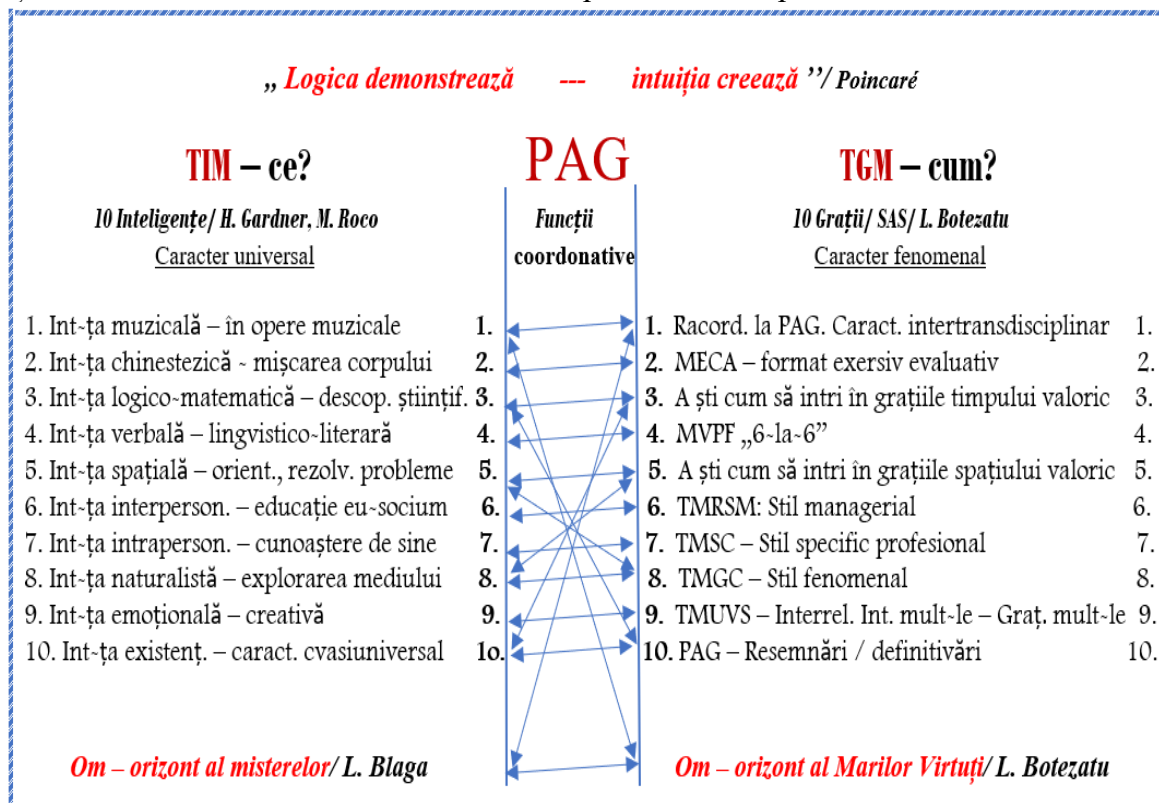


Fig. 1: SAS Nr. I-5: Teoria Mulțimilor: TIM-TGM

Sursa: Creat de autorul publicației

Prin concluzie. Sistemul de management al educației se centrează pe următoarea sinteză:

- coeziune și colaborare deschisă între partenerii de echipe;
- exprimarea liberă a opiniilor, inclusiv a celor divergente;
- exceptarea managerului la luările de atitudine ale studenților, vizavi de THI-DOR

În context profesional exersiv *educație – creație*, funcția de bază a MVPF „6-la-6” se dovedește a fi pe de o parte *una sincretică* predominantă intensificării actului de formare la studenți/cursanți a unei culturi interdisciplinare transversive, pe de altă parte- *una sinestezică* - artă interpretativă univocă în sensul manifestării triple a subiectului calității: autorul textului/operei literare – managerul educației- studentul/cursantul receptor-moderator.

Astfel sincretic-sinestezic gândind-vorbind-exersând, subiectul calității, se predispune mereu topului artei devenirii *tehnicii harului interpetativ* prin genune. În acest fel, *sintaxa textului*, prin definire, se clasifică, în gramatica limbii, ca drept compartiment al sintetizării axei de valori în *Marea Muzică a Sferelor*: artă a cuvântului – artă a educației – artă a comunicării, artă picturală, sculpturală, muzicală, chinestezică, poetică, eseistică...

Dacă organigrama I demonstrează nivelul de capacitate acumulat de cei care-și fac studiile în instituțiile preuniversitare (atitudinal-aptitudinal) de a lucra independent asupra avantajării sinelui în probleme de educație lingvistică și literar-artistică, apoi organigramele II și III reprezintă ciclurile universitare: I-licențial și II-masteral. Modelul epistemic III - cel postuniversitar; formarea continuă venind să startizeze viitorologic un nou avantaj de exersare a culturi filologocentrice - format intertransdisciplinar cu adresă exactă: SAS Nr.1-10 [5].

Tab. 1: Modelul epistemic *FORMARE CONTINUĂ*

PAG: metode integrative; competențe-possibilități	Principii ale revalorizării: autonomie - absolut	Unitățile didactice la configurarea stilului managerial	SAS/Suporturi acțional-strategice Nr. I: 1-10.[5]
Cunoaștere	Principiul competitivității formative	Statutul actual al didacticii specialității. Prelegere/ore de grație.	Diagnosticare - pronosticare. Cogniție - metacogniție. SAS I-2 - Proiectul de grup - Studiul de caz multiplu.
Startizarea metodei speculative	Implicarea activă	Statutul actual al didacticii. Realizarea proiectelor de grup ~~Seminarii~~	SAS Nr. I:4-5 Metoda proiectului: 1. Metodologia aplicării curriculumului modernizat.
Comunicare. Atitudini.	Modele și conexiuni	Statutul actual al didacticii specialității. Analiză și sinteză	Analiza și sinteza: 1. Învățare explicită 2. ~~Ieșire~~ în mediul real al înălțării în spiritualitate. SAS. Nr. I- 5
Metoda atitudinală	Învățarea informală	Ore online, ore consultative.	Algoritmizare. Învățarea implicită. Ucenicia. SAS. Nr. I-3A, 3B
Aptitudini. Teoria mulțimilor	Experiența directă	De evidență a posibilităților formative.	Învățarea aplicată. Gândirea flexibilă. Gândirea critică, logică. SAS Nr. I-5
În voga resemnărilor valorice	Cadru agreabil	Ore de laborator -sustținerea proiectelor.	Interacțiunea implicită. Gândirea aplicată. Sustținerea proiectului de grup
THI-DOR	Reflecții personale	Liberul arbitru. Evaluarea autoevaluarea. competențelor.	Asumarea riscului de reluare a unui nou început. SAS Nr. I, 8-9
Competențe Descriptori de personalitate	Cadru agreabil	Evoluare/autoevaluarea complinirilor.	Efectivitate productivă MVPF-MECA SAS. Nr. 4-6
Metoda evaluatorilor externi	Metoda atitudinală	Metoda teoriilor implicate - zece teorii ale creativității	Transcenderea în ~~vibrational~~ -fenomenal TMSC – TMGC. SAS Nr. I: 7-10.

Sursa: Creat de autorul publicației



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

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

Bibliografie:

1. ALFRED, JULIES. Dicționar de filosofie, Ed. HUMANITAS, București, p. 236, 1910.
2. BLAGA, LUCIAN. Trilogia valorilor, Ed. HUMANITAS, București, 2014.
3. BOTEZATU, LIUBA. Filosofia și axiologia educației. Comrat. Tipogr. GAROMONT STUDIO, Chișinău, 2018.
4. BOTEZATU, LIUBA. The Principle of Global Axiology versus the Theory and Special Methodology – The Theory and General Methodology of Creativity. Educational Alternatives, Volume 19, p. 383-402, Bulgaria. 2021. <https://www.scientific-publications.net/en/article/1002319/>
5. BOTEZATU, LIUBA, 'Strategic Action Supports https://www.academia.edu/106268965/SAS_ACTION_STRATEGIC_SUPPORTS_teaching_learning_evaluation_research_creation_Liuba_Botezatu 2023
6. GALAICU-PĂUN, Emilian. Țesut viu 10 X 10. Times New. Roman 12/18. CARTIER POPULAR, București, 2024.
7. FRUMOS, FLORIN. ,Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste, Ed. POLIROM, București, 2008.
8. PÂSLARU, VLAD. Prolegomene pentru o didactică a artei, Chișinău, 2017.
9. *Didactica Pro...*, Chișinău, 2001, nr.1, p. 36-37.
10. <https://www.facebook.com/groups/531564651851026/?ref=share&mibextid=NSMWBT>, 2020.

CZU 373.3:821.135

VALORIFICAREA METODOLOGICĂ A TEXTULUI LITERAR ÎN CLASELE PRIMARE

Alexandru Burlacu

doctor habilitat în filologie,

Universitatea de Stat din Moldova

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”

e-mail: alexburlacu1@gmail.com

orcid: 0009-0006-9494-1849

Lidia Strah

conf.univ.dr. în pedagogie

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

orcid.org/0000-0002-1035-9725

Abstract The study of Romanian literature in primary education plays a significant role both in the educational process and in pupils' everyday lives. This importance is primarily determined by the contribution of literary knowledge to students' artistic and literary education, which supports the harmonious development of their socio-cultural identity.

Over the past two decades, numerous studies have examined the ways in which pupils in primary classes engage with Romanian literature, particularly from the perspective of literary and

artistic education (LAE). It is worth emphasizing that the teaching of Romanian literature at the primary level has a complex and multifaceted purpose, encompassing both instructional and educational dimensions, while fostering emotional, cognitive, and communicative development.

Keywords: literary and artistic education; literary text; psychological development; literary communication

Rezumat

Studierea literaturii române de către elevii claselor primare ocupă un loc important atât în procesul învățământului primar, cât și în viața de toate zilele ale elevului, în primul rând, datorită rolului cunoașterii literaturii române în educația literar-artistică a elevului pentru dezvoltarea armonioasă a mediului socio-cultural [1, p. 7-8].

În ultimele două decenii au fost publicate numeroase studii despre însușirea literaturii române de către elevii claselor primare în aspectul educației literar-artistice (ELA). Unele dintre ele sunt cercetările efectuate de către: Vl. Pâslaru – perspectiva literară și culturală; C. Parfene – teoria orientării comunicativ-literară; Crenguța Oprea – abordarea strategiilor didactice interactive în predarea-învățarea literaturii române; A. Nicu, Al. Panfil, M. Pârvulescu, R. Barthes, Al. Bojin, Fl. Chereja, I. Dersidan, V. Goia, C. Șchiopu, B. A., B. T., R. Jakobson, etc.

Un lucru important de menționat este că scopul predării literaturii române în clasele primare este interesant și complex, și include atât aspectul instructiv, cât și cel educativ.

Cuvinte cheie: educație artistică literară, text literar, elemente psihologice, comunicare literară.

Semnificația instructiv-educativă constă în aceea, că unul din obiectivele principale ale predării-învățării literaturii române este educația literar-artistică a elevului claselor primare, „trezirea interesului față de funcțiile literaturii române”, de procesul studierii și de aplicarea ei în viață. Posedarea activ-comunicativă a literaturii include, pe lângă audiere, vorbire, citire, scriere și elemente psihologice.

Pentru ca elevii să posede mai bine conținutul operei literare, ei trebuie să-și formeze deprinderi literare, consideră didacticianul C. Parfene [7,p.11-15]. Pentru a dezvolta exprimarea de caracter productiv, autorul recomandă ca subiecții să fie antrenați în exprimarea literară, în exprimarea liberă a ideilor, avansând ideea că exprimarea literară se formează numai pe calea unei dezvoltări literare treptate, logice, evitând însușirea prealabilă, mecanică a comportamentelor literare. De aceea, este oportun să împărțim procesul de predare-învățare a literaturii române în etape de formare a deprinderilor literare și etapa de folosire a acestor deprinderi în activitatea de comunicare literară a elevilor [9, p.34-35]. Dacă ne referim la ideile cercetătorului Șchiopu C., constatăm că învățarea literaturii române este un proces cumulativ care combină comportamente cognitive și deprinderi psihomotrice noi. Treptat, elevii vor însuși și un sistem suplimentar de comunicare. Ei înțeleg că literatura română, blocul literar asimilat nu este numai un cod bine programat prin care poate să-și exprime gândurile, ideile, ci o parte integrantă a unui mediu de educație literar-artistică bine conturat [16, p.13-14]. Un conținut literar bine asimilat poate avea nu numai o valoare de comunicare literară, ci și de documentare, observă Vlad Carmen, o valență educativă evidentă. Literatura română este cea poartă a inteligenței literare, susține autorul, care vor deschide oricărei personalități o lume nouă spre cunoaștere mondială [20,p.69-70]. Prin cunoașterea unei culturi literare noi, înțelegem tot ceea ce poate oferi elevului procesul de studiere a literaturii române în aspect educațional, cognitiv și dezvoltativ.

Elemente ale conținutului literar sunt cunoștințele, competențele, motivația, corelare cu asemenea aspecte ale procesului didactic ca învățarea, cunoașterea, evaluarea și educația literară. În această viziune, componentele unei culturi literare pot fi definite ca scopuri educaționale.

Este relevantă ideea promovată de cercetătorul M. Pârvulescu care menționează că scopurile educative ale studierii literaturii române sunt asigurate de conținutul textelor literare și tematica lor, de metodică studierii, de rezultatele însușirii practice a literaturii române, precum și de personalitatea profesorului și cea atmosferă, pe care o creează el în clasă [15, p.21-24].

Prin toate compartimentele ei, Literatura Română (LR) își aduce contribuția la dezvoltarea gândirii și la modelarea sentimentelor literare, asigurând elevului suportul „evoluției literare” intelectuale, precum și posibilitatea integrării în viața culturală. Îmbinarea obiectivelor de ordin lingvistic, cognitiv, afectiv și cultural pune în evidență caracterul echilibrat al rolului formativ al literaturii române în cadrul procesului instructiv-educativ. Ținem să menționăm faptul că pentru realizarea scopurilor instructiv-educative, ca unitate esențială de învățare poate fi utilizat textul literar, deoarece el contribuie la o învățare eficientă a conținuturilor literare (CL). Acest fapt a fost demonstrat de cercetătorii Cazacu B. și Vlad Carmen, care susțin că textul literar ocupă un loc important și aproape exclusiv în procesul de predare-învățare-evaluare a conținuturilor literare [6, p. 181-183], [20, 69-70 p.].

Cu unele argumente în acest sens vine și cercetătoarea Pavelescu Marilena, care a constatat că studierea conținuturilor literare a fost întotdeauna asociată cu utilizarea textelor literare. În pofida faptului că mijloacele tehnice au evoluat, metodologia de predare a suferit schimbări, textele literare au devenit niște „documente autentice ale conținuturilor literare”, în special în metodica predării literaturii române pentru învățământul primar.

Textul literar ocupă un loc important în procesul de predare-învățare a literaturii române, susține autoarea, nu este necesar „să amânăm acest proces, e necesar să-l accelerăm” [17, p.21-24].

Importanța textului literar în procesul de predare-învățare-evaluare a literaturii române a evoluat în funcție de diverse curente metodologice [2, 126 p, 3, 240 p, 18, 19]. Statutul textului literar, în viziunea M. Pârvulescu, poate fi apreciat ca fiind măreție, decadență, reînviere. Măreția textului literar s-a manifestat în secolul XIX, o perioadă când textul literar deținea un rol important în cadrul dezvoltării literaturii clasice române.

Aceste idei le găsim în studiile semnate de cercetătorii Bojin Alexandru și Goia V., care în urma examinării problemei în contextul metodologiei tradiționale de predare a literaturii române au evidențiat următoarele: „În acea perioadă era dificil de stabilit o distincție: învățarea limbii române prin intermediul literaturii române sau învățarea literaturii române cu ajutorul limbii române”, astfel aceste două domenii au fost comasate în curentul tradițional; textul literar a devenit principalul suport al comunicării literare [4, p.231-234]. În aceeași arie de idei, Jakobson R. susține că a fost o perioadă când factorul principal în învățarea literaturii române erau conținuturile literare în calitate de model al educației literare a elevilor [13, p.20-22].

Autorul insistă asupra ideii, că importanța acordată textului literar în asimilarea literaturii române n-a încetat să fie recunoscută ca fiind prioritară. Cercetătorul M. Grigoroviță menționează valoroasa serie de publicații a Institutului Herder din Leipzig, *Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, afirmă că a apărut o lucrare care tratează problema textelor literare în procesul de predare-învățare a textului literar. Autorii acestei lucrări M. Laschmann și G. Schroder aduc din prezentul volum o contribuție valoroasă în rezolvarea problemei dificile de asimilare a textelor literare. Pornind de la constatarea că, după o perioadă de timp, în care, din diferite motive, textul literar a fost eliminat din învățământ, dar în ultimul timp s-a produs un revirament justificat în favoarea textului literar, care și-a demonstrat utilitatea sa. Dacă vom reveni la frumusețea textului literar, fie că este narativ sau descriptiv, susțin autorii, e necesar să ținem cont de „retrăirile adevărate” ale elevilor din ciclul primar, deoarece retrăirile copilului sunt cu mult mai evidente în fața textului artistic, care îl putem citi în ochii copiilor, iar concentrarea și liniștea care se lasă asupra clasei în timpul lecturii fragmentelor literare ne pune pe gânduri [11, p.61-62]. Valoarea textelor literare, susține savantul E. Coșeriu, citat de Vlad Carmen, este indiscutabilă, datorită faptului că tocmai acest tip de text este cel mai bogat din punct de vedere funcțional în raport cu toate celelalte tipuri textuale [19, p.166-167]. În aceeași ordine de idei, [12, p.56-59].

I.Gruca constată că spațiul literar este locul – spațiul unde comunicarea literară face minuni în viața elevului, funcționează și produce blocuri de comunicare literară pentru mediul lingvistic al elevului.

Reactualizarea textului literar în cadrul studierii literaturii române în clasele primare este caracterizată în mare parte de impactul abordării comunicative, Corti M. și Cerghit I. subliniază că

abordarea comunicativă (AC) acordă o deosebită importanță utilizării a noțiunilor de „abordare comunicativă a contextelor și abordarea comunicativă a textelor literare”. O altă opțiune a autorilor vine să confirme că textul literar autentic este un mijloc eficient de învățare a literaturii române, prin intermediul textului literar autentic elevul are posibilitatea să-și realizeze scopurile practice. „Numai textul literar autentic poate să prezinte elevului conținutul literar într-un mod mai viu, și mai convingător, o strategie mai convingătoare în educația literar-artistică a elevilor” [8, p.247-248] .

Textul literar autentic fiind transformat, care are proprietatea de a „vehicula informația literară”, oferă din punct de vedere pedagogic un model ușor de utilizat pentru asigurarea unei „învățări literare”, afirmă Carpov Maria[4, 34-36].

Reflectând ideile de mai sus observăm că învățarea literaturii române pentru ciclul primar se realizează prin intermediul textului literar autentic, deoarece el antrenează elevii în procesul de însușire și perfecționare a deprinderilor de exprimare literară, fiind un mijloc real de îmbogățire a cunoștințelor de literatură.

Textul literar autentic este o structură complexă, în care componentele se interacționează, iar „întregul literar” se reflectă în fiecare dintre detaliile ce contribuie la configurarea lui. Reprezentând un „unicat”, textul literar autentic este o lucrare originală și irepetabilă care refuză contrafacerea. Mai mult decât atât textul literar autentic contribuie, prin calitatea scrierii sale, la îmbogățirea limbajului și explorarea efectelor ce țin de conținutul literar al situației de comunicare literară.

Bibliografie:

1. ALBULESCU I., ALBULESCU M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*, Iași: Polirom, 2000. p.7-8; 224 p, ISBN-973-683-566-9.
2. BERARD EVELYNE, *L approche communicative; Theorie et pratiques*, Paris: International 1991, 126 p;
3. BIARD JACQUELINE, DENIS FREDERIQUE, *Didactique du texte litteraire*, Paris, Nathan, 1993. 240 p. ISBN -978-2091902500
4. BOJIN ALEXANDRU, *Metodica predarii limbii și literaturii române* București: Editura Didactică și Pedagogică, 234 p.
5. CARPOV MARIA. *Prin text, dincolo de text*, Iași, editura UAIC,1999. 208 p, ISBN 973-9312-46-2.
6. CAZACU B. coord., *Modalități de interpretare a textului literar*, București, SSF, 1981.
7. CONSTANTIN PARFENE, *Literatura în școală*, Iași: Editura Universității, Al. Ioan Cuza, 1997, 299p.
8. CORTI MARIA. *Principiile comunicării literare*, București, editura Univers,1981, 210 p.
9. DERSIDAN I., *Metodica predării limbii și literaturii române*, Oradea: Editura Universității Emanuel, 2003, 400p.
10. GOIA V., DRĂGĂTOIU I. *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, Editura Didactică și Pedagogică,1995, 182 p., ISBN:973-30-4231.
11. GRIGOROVITĂ M. *Predarea limbilor străine*. București.EDP, 1995,127 p., ISBN 973-30-4220X.
12. GRUCA ISABELLE. *Didactique du texte litteraire –Francais dans le Monde*,1996, nr. 285. ISBN 50IP13D1918PR.
13. JAKOBSON R. *Ce este poezia? Ce este literatura? Școala formală rusă*, Antologie și prefață de Mihai Pop, editura Univers,1983, 720 p., Antologie și prefață de Mihai Pop, editura Univers, 1983, 720p.
14. PARFENE CONSTANTIN. *Literatura în școală*, Iași, editura Universității, AL Cuza, 1997, 299p.
15. PÂRVULESCU M. *Metodica predării limbii și literaturii române*, București: Corint, 2010. 384p.

16. PÂSLARU V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Ch: Museum 2001.311p., p.13-14.
17. PAVELESCU MARILENA. *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, editura Corint, 2010, 384p. (p.21-24). ISBN- 9789731355627.
18. PLETT, H.F. *Știința textului și analiza de text*, București Univers, 1983. ISBN 5OIP13D1918PR. p 56-59, ISSN-0015-9395
19. VLAD CARMEN. *Sensul, dimensiunea esențială textului*, Cluj: Dacia, 1994, ISBN- 973-35-0408-4
20. VLAD CARMEN. *Textul și coerența*, Cluj-Napoca, Tipografia Universității, 1985, p. 69-70.

УДК 377.12

TEACHING UNIVERSITY STUDENTS THROUGH MENTORING IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Chebykina Anna

Pavlov First Saint Petersburg State Medical University,
St. Petersburg, Russia
e-mail: anna_cheb@list.ru
orcid id: 0000-0002-4542-5999

Аннотация. В статье рассматривается проблема, обусловленная спецификой обучения современных студентов в условиях цифровизации образования, посредством наставничества как практической реализации концепции профессионального воспитания и обучения в медицинском вузе. Особое внимание уделяется тому, что особенностью обучения в современном медицинском образовании является привитие ответственности за качество подготовки будущих врачей и укрепление профессионального сообщества.

Ключевые слова: цифровизация образования, наставничество, медицинский вуз, профессиональное сообщество, академическая адаптация, кадровый суверенитет, наставник, студенты.

The relevance of the problem of forming professional patriotism in the medical field is due to the strategic importance of healthcare for the national security of the Russian Federation. In the context of modern geopolitical challenges and the need to ensure the country's medical sovereignty, the training of highly qualified medical personnel focused on working in the domestic healthcare system has become a task of national importance. The current challenges in the healthcare system of the Russian Federation have made the issue of training highly qualified medical personnel even more relevant. In this context, patriotic education in medical universities requires a shift from theoretical concepts to practical actions [6]. The traditional understanding of patriotism as a readiness to defend the Fatherland [5; 7; 9; 11, etc.] is transformed into the concept of «professional patriotism» in the context of medical education, which is a conscious effort to strengthen the nation's health through the quality training of future doctors [1; 15]. Professional patriotism in medical education is a complex and multifaceted phenomenon that encompasses not only love for one's homeland but also a conscious professional attitude based on understanding the significance of one's work for the development of national healthcare. This quality is formed through a deep understanding of the traditions of the Russian medical school, a sense of responsibility towards patients and society, and practical participation in solving the current challenges of national healthcare.

The Mentor Project, implemented at the First Pavlov State Medical University of St. Petersburg, is a unique educational platform that integrates both academic support for students and a system for purposeful development of professional and patriotic qualities. Through the mechanisms

of mentorship, the project creates conditions for the natural formation of value orientations [2; 8; 12; 13; 14; 16, etc.] based on the principles of service to the Fatherland and dedication to one's profession.

Professional patriotism in the context of medical education is a synthesis of several key components. Firstly, it is a deep understanding and acceptance of the values and traditions of the Russian medical school, which has a rich history and recognized achievements in the global medical community. Secondly, it is an awareness of the social significance of the medical profession for the development of Russian society and the strengthening of national security. Thirdly, it is a practical focus on working in the domestic healthcare system and a willingness to contribute to its development.

The Mentor project organically integrates all these components into the educational process. Through the mentorship system, not only knowledge is transferred, but also values are conveyed, and a professional identity is formed based on the principles of serving society and the Fatherland.

Mentorship creates unique conditions for the formation of professional patriotism through a series of interconnected mechanisms. First and foremost, it is a mechanism for the continuity of generations. As senior students, mentors act as conduits of the values and traditions of the university and the Russian medical school as a whole. In their interactions with junior students, they not only impart knowledge but also foster a special attitude towards the profession, based on an understanding of its significance for society and the state.

The second important mechanism is the formation of a corporate culture of service. Participation in the project helps students understand that the medical profession is not just a job, but a service to people and the country. This is reflected in the voluntary nature of the mentors' work and their willingness to help their colleagues selflessly, which eventually leads to a responsible attitude towards patients and the healthcare system as a whole.

The third mechanism is related to the development of civic responsibility [10]. By understanding their role in training future medical professionals, mentors develop a sense of personal responsibility for the development of the national healthcare system. This contributes to the development of an active civic position focused on making a practical contribution to strengthening the country's medical potential.

The conducted research revealed a significant impact of the project on the development of the participants' professional and patriotic identity. An analysis of the questionnaire data showed that 88% of mentors and 76% of students reported an increase in their identification with the Russian medical school and the national healthcare system.

An important indicator is the change in the professional plans of the project participants. Before participating in the project, only 62% of students considered working in Russian public healthcare facilities, but after a year of participation, this figure increased to 84%. The changes are particularly significant among the mentors, with 92% of them planning to pursue their careers in Russian healthcare.

One of the project's significant social functions is its role in countering the outflow of qualified medical personnel. The study found that participation in the project significantly reduces the likelihood of considering future employment abroad. Among the project participants, the proportion considering emigration decreased from 28% to 12%.

This effect is achieved through several factors. Firstly, by immersing themselves in the professional environment and establishing close connections with colleagues and teachers, students develop a strong attachment to the Russian medical school. Secondly, participating in the project allows students to gain a deeper understanding of the specificities and needs of the Russian healthcare system, which helps them make an informed decision to pursue a career in Russia. Thirdly, the project provides opportunities for professional self-realization within the Russian healthcare system, offering career growth and development prospects.

The Mentor project actively interacts with government programs and national projects in the field of healthcare. This interaction takes place through several channels.



First of all, it is participation in the implementation of the national project «Healthcare». Mentors and project participants are involved in discussing current issues and challenges facing the national healthcare system, which helps them understand their role in addressing these challenges.

The second important aspect is collaboration with practical healthcare institutions. The project organizes meetings with leading specialists from city hospitals and clinics, where students learn about the real problems and achievements of Russian healthcare.

The third aspect is focused on solving specific tasks related to the development of regional healthcare. The project participants are involved in research and project activities [3; 4] aimed at solving current problems of medical services in St. Petersburg and the Leningrad Region.

The project's impact on the formation of an active civic position among the participants deserves special attention. The study has shown that participation in the project contributes to the development of social responsibility and civic engagement.

Among the mentors, 85% report an increased sense of responsibility for the development of domestic healthcare. This is manifested in their willingness to participate in public initiatives aimed at improving healthcare services, as well as their interest in healthcare policy and management.

An important indicator is the increase in student participation in volunteer medical projects. After a year of participation in the «Mentor» project, the percentage of students involved in volunteer activities has increased from 35% to 68%. This indicates a growing commitment to serving society and the state.

The conducted comprehensive study proved the high efficiency of the Mentor project as a multifunctional tool for fostering professional patriotism in a medical university. The project successfully integrates the tasks of academic support, professional development, and civic and patriotic education, creating a holistic system for training medical professionals who are committed to serving the national healthcare system.

The project's future development is focused on further integration into the university's educational process, expanding collaboration with the healthcare sector, and developing new formats aimed at strengthening the professional and patriotic qualities of future medical professionals.

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 // 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020) // Atlantis press SARL / Advances in Economics, Business and Management Research. – 2020. – vol. 156. – Pp. 159-162.
2. Blinov, V. I. Mentoring in Education: A Well-Sharpened Tool Is Needed / V. I. Blinov, E. Yu. Esenina, I. S. Sergeev // Professional Education and the Labor Market. – 2019. – No. 3. – Pp. 4-18.
3. Evdokimova, A. I. Integration of University Research with the Formation of Students' Professional Competencies / A. I. Evdokimova, A. V. Morozov // Social Pedagogy in Russia. – 2022. – No. 1. – Pp. 35-41.
4. Evdokimova, A. I. Pedagogical Aspects of the Development of Research Activities of Medical University Students / A. I. Evdokimova, A. V. Morozov, V. V. Serikov // Pedagogical Informatics. – 2022. – No. 3. – Pp. 104-117.
5. Grevtseva, G. Ya. Pedagogical Conditions for the Education of Students' Patriotism: Theoretical and Practical Aspects / G. Ya. Grevtseva // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences. – 2023. – Vol. 15. – No. 3. – Pp. 18-31.
6. Ivanov A.A. Professional Patriotism in the Medical Education System // Higher Education in Russia. – 2023. – No. 5. – Pp. 44-52.
7. Khairutdinov, R. R. Historical significance of the image of the Kazan Virgin in the education of spirituality, morality, and patriotism / R. R. Khairutdinov, A. V. Morozov, F. G. Mukhametzyanova, E. A. Venidiktova, A. S. Chugunov // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – T. 7. – Vol. 5. – Pp. 682-686.



8. Morozov, A. V. Mentoring as a Tool for Patriotic Education of the Young Generation / A. V. Morozov // Education and Law. – 2023. – No. 12. – Pp. 18-23.
9. Morozov, A. V. Patriotic Education of Youth as a Unifying National Idea // In the collection: Dragomirov Educational Readings / A. V. Morozov // Collection of scientific articles based on the materials of the II International Scientific and Practical Conference / Responsible editor I.I. Grachev. – Penza: PSU, 2019. – P. 173-180.
10. Morozov, A. V. The Problem of Youth Civil Responsibility in Modern Society / A. V. Morozov // In the collection: Formation of Youth Civil Identity Based on Historical and Cultural Heritage as a Universal Value // Materials of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the TASSR / edited by S. L. Alekseev and R. Kh. Gilmeeva. – Kazan: ASO, 2019. – Pp. 235-240.
11. Nagornova, A. Yu. Patriotic Education in Modern Russia / A. Yu. Nagornova, L. V. Stepanenko, R. K. Sterledev [et al.]. – Ul'yanovsk: IP Ken'shenskaya V. V., 2024. – 236 p.
12. Petrov, I. I. Mentoring as a form of patriotic education in a medical university / I. I. Petrov // Modern Problems of Medical Education. – 2024. – No. 2. – Pp. 45-49.
13. Rulevskaya, L. P. Mentoring in the Education of Patriotism among Students of Professional Educational Organizations: Results of the Initial Stage of the Regional Innovation Platform / L. P. Rulevskaya // Innovative Development of Professional Education. – 2025. – No. 1 (45). – Pp. 149-157.
14. Shchelina, T. T. Essential Characteristics of Citizenship and Patriotism as a Value Basis in the Education of Students / T. T. Shchelina // Man. Science. Society. – 2021. – No. 3. – Pp. 229-243.
15. Smirnova, V. V. Civil and Patriotic Education through Professional Activity / V. V. Smirnova // Sociological Research. – 2022. – No. 8. – Pp. 76-84.
16. Suyashov, I. V. Mentoring as an Important Factor in Patriotic Education / I. V. Suyashov // Science through the Prism of Time. – 2023. – No. 11 // [Electronic resource] URL: <http://www.naupri.ru/journal/3798> (accessed on 19.11.2025)

УДК 378.147

RESEARCH COMPETENCE OF RESIDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Evdokimova Anastasia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia
e-mail: anastacia.evdokimowa@yandex.ru
orcid id: 0000-0002-6985-179X

Аннотация В статье рассматривается одна из актуальных проблем системы современного высшего образования, обусловленная формированием исследовательской компетентности обучающихся в условиях цифровой трансформации. Особое внимание уделяется необходимости формирования исследовательской компетентности обучающихся по программам ординатуры медицинского университета в ситуации возрастания требований к научно-технологическому уровню медицинской практики, продиктованных задачами цифровизации.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, обучающиеся ординатуры, цифровая трансформация, технологии искусственного интеллекта, научные кадры, профессиональная подготовка, врач-ординатор.

The training of domestic scientific personnel is becoming a priority, which highlights the importance of introducing new standards and requirements for graduates of higher education

institutions, taking into account the capabilities of digital educational technologies, including the widespread use of artificial intelligence technologies.

In the context of the widespread introduction of innovative educational technologies in the higher education system [10], global processes driven by digital transformation [2; 3; 9; 13, etc.], there is a need for specific and proven strategies in the training of research specialists in various fields, including medicine and pharmacy, who can meet the challenges and contribute to the development of domestic science, increasing the competitiveness and independence of our country. In the current situation, it is worth noting the adequate proposals for improving the content and professional training of future doctors and resident doctors who will be responsible for solving research problems in the field of medicine using big data [4] and artificial intelligence technologies [12; 15, etc.].

To improve their qualifications, resident doctors need to constantly develop themselves, including through research and professional activities [6]. When graduates of a specialized university enter a medical university residency program, they often find themselves at the initial levels of research competence, which are divided into four categories: basic, practical, creative, and expert, based on the level of development of this competence [14].

The study of the results of scientific research and the difficulties associated with the organization and improvement of the professional training of medical specialists [1; 5; 8; etc.] has revealed that the training of residents requires new methods and models for developing their research competence: through the acquisition of scientific experience in simulated research practices by future clinical physicians [6; 14].

In the course of our research, we identified the factors that determine the demand for research competence in the practice of a resident physician, which allowed us to conclude that it is important to create conditions for the development of this competence. We found that the development of high levels of this competence in residents increases the professional effectiveness of the physician, and participation in research activities is a factor in the continuous professional growth of medical professionals.

It is necessary to develop research competence for resident doctors, first of all, in order to solve research problems in the medical practice of a clinician. The relationship between research competence and the effectiveness of a doctor's professional activity can be observed during the process or results of solving/not solving a research problem in the practice of a modern medical professional. For example, when a resident physician is unable to independently solve a research problem related to expanding the evidence base for a medical case or conducting a large-scale data analysis for a clinical case, it demonstrates their research incompetence and negatively reflects on their professional standing. This indicates their research inadequacy. The results of experimental work on the development of clinical and preclinical research at a medical university also indicate the importance of the formation of the levels of the sought-for competence, which involves the possession of the categorical apparatus of a doctor's research thinking [7].

Summing up the above, we consider it necessary to emphasize that the study of the problem of forming the research competence of residency students in the context of the digital transformation of medical education allows us to conclude that it is important for residents, as medical and pharmaceutical professionals, to master high levels of the sought-after competence in order to perform research tasks in their own professional activities, including the correctness of making both technological and managerial decisions [11]. The formation of high levels of the desired competence among residency students allows for an increase in the results of professional activity among doctors, and through the search for new ways to solve research problems, resident doctors identify priority areas of research in medical science based on the new scientific data obtained.

Bibliography:

1. Artyukhina, A. I. Personalized approach to the pedagogical training of highly qualified personnel in residency and postgraduate studies / A. I. Artyukhina, V. M. Chizhova, V. I. Chumakov // Cardiovascular Therapy and Prevention. – 2022. – Vol. 21. – No. S1. – Pp. 7-15.



2. 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 // 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020) // Atlantis press SARL / Advances in Economics, Business and Management Research. – 2020. – vol. 156. – Pp. 159-162.
3. Bashkireva, A. The psychological safety of students in the context of digitalization as a factor of social health / A. Bashkireva, T. Bashkireva, A. Morozov, A. Evdokimova, S. Tsvetkov // In the collection: E3S Web of Conferences. – 2021. – T. 295. – P. 05001.
4. Evdokimova, A. I. Integration of University Research with the Formation of Students' Professional Competencies / A. I. Evdokimova, A. V. Morozov // Social Pedagogy in Russia. – 2022. – No. 1. – Pp. 35-41.
5. Evdokimova, A. Pedagogical Experience of Using Digital Technologies in Medical Education / A. Evdokimova, A. Morozov, N. Abol'yanina // II International Scientific Forum on Sustainable Development of SocioEconomic Systems (WFSDS 2022). – Zoom: LLC Institute of Digital Economics and Law, 2022. – Pp. 957-961.
6. Evdokimova, A. I. Pedagogical Aspects of the Development of Research Activities of Medical University Students / A. I. Evdokimova, A. V. Morozov, V. V. Serikov // Pedagogical Informatics. – 2022. – No. 3. – Pp. 104-117.
7. Kaluta, T. Yu. Development of Clinical and Preclinical Research at the University. The experience of organizing clinical research within the framework of the Medical Science for Man project / T. Yu. Kaluta, A. S. Fedonnikov // Effective healthcare management: Innovation strategies: Collection of materials of the III International Scientific and Practical Conference / Ed. by A. S. Fedonnikov [et al.]. – Saratov: Razumovsky State Medical University, 2022. – Pp. 156-159.
8. Kloktunova, N. A. Features of professional training of medical personnel in the context of the introduction of digital contour in healthcare / N. A. Kloktunova, E. A. Rempel, Z. E. Kudasheva, A. M. Kuzmin // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – № 5 (154). – Pp. 76-85.
9. Morozov, A. V. Features of network interaction and e-learning in the system of continuous education / A. V. Morozov // E-learning in continuous education 2018: V International scientific and practical conference. – Ul'yanovsk: USTU, 2018. – Pp. 249-256.
10. Morozov, A. V. Innovative educational technologies in the system of higher education and postgraduate education / A. V. Morozov // In the collection: Actual Problems of Modern Education: Experience and Innovations // Materials of the Scientific and Practical Conference (by correspondence) with International Participation / Edited by A. Yu. Nagornova. – Ul'yanovsk, 2015. – Pp. 487-493.
11. Morozov, A. V. Management Psychology / A. V. Morozov. – Moscow: Academic Project, 2005. – 288 p.
12. Nagornova, A. Yu. Artificial Intelligence in Education: Application Options: A Collective Monograph / A. Yu. Nagornova, R. M. Sherayzina, K. R. Khachaturova [et al.]. – Ul'yanovsk: Zebra Publishing House, 2024. – 188 p.
13. Robert, I. V. Strategic Directions for the Development of Domestic Education's Informatization in the Context of Digital Transformation / I. V. Robert // Human Capital. – 2021. – No. S5-3 (149). – Pp. 16-40.
14. Serikov, V. V. Formation of Research Competence of Residency Students through Interactive Teaching Methods / V. V. Serikov, A. I. Evdokimova // Russian and Foreign Pedagogy. – 2024. – Vol. 1. – No. 2 (98). – Pp. 6-34.
15. Tereshchenko, A. Yu. The Impact of Artificial Intelligence Technologies on Modern Education / A. Yu. Tereshchenko, A. V. Morozov // Human Capital. – 2024. – No. 4 (184). – Pp. 104-110.

CZU 37.035

FORMAREA LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR A IDENTITĂȚII CULTURALE CA PROCES EDUCAȚIONAL STRUCTURAT

Folea Aurelia

profesoară, Liceul Tehnologic „Petrache Poenaru”,

Balcești, Vâlcea, România

aureliafolea@yahoo.com

orcid id: 0009-0005-4376-7521

Abstract The article proposes a pedagogical model for the formation of cultural identity in primary school students through the **use of folk traditions**, integrating both theoretical and practical dimensions. The model is grounded in a series of relevant theories, including cultural learning through narrative and meaning, identity formation through interaction and the internalization of collective values, value-based and cultural education as a support for reflective and multicultural thinking, and folk tradition as a “living text” of identity. The principles of the model emphasize that a pedagogical approach centered on traditions goes beyond merely transmitting knowledge about customs and symbols; it aims to develop an integrated cultural consciousness. This involves four interdependent dimensions—cognitive, attitudinal, behavioral, and reflective—each contributing to the formation of a solid and active cultural identity.

Keywords: pedagogical model, cultural identity, folk traditions, students, principles.

Introducere

În contextul globalizării accelerate și al transformărilor socio-culturale profunde, problematica identității culturale dobândește o relevanță sporită în discursul educațional contemporan. În acest cadru, școala primară joacă un rol fundamental, întrucât reprezintă etapa în care se pun bazele dezvoltării cognitive, afective și axiologice a copilului. În absența unei paradigme pedagogice clar definite, educația identitară riscă să rămână fragmentară, intuitivă și lipsită de coerență axiologică și didactică. Din acest unghi de vedere, modelarea unui construct pedagogic al formării identității culturale la elevi se impune ca o necesitate. Or un astfel de cadru teoretic poate oferi coerență și direcție demersurilor didactice. Totodată, prin articularea obiectivelor, conținuturilor și strategiilor de predare într-o viziune integratoare, paradigma identitară permite adaptarea procesului educațional la nevoile reale de dezvoltare ale elevilor. În acest sens, formarea identității culturale nu mai apare ca un obiectiv secundar, ci ca o finalitate esențială a educației, orientată spre construirea unei conștiințe de sine echilibrate, reflexive și deschise către alteritate.

Repere teoretice și metodologice ale modelului pedagogic

Axiologia educațională românească a subliniat constant rolul valorilor culturale ca dimensiune de profunzime a formării personalității, accentuând ideea că acestea nu sunt simple conținuturi de învățare, ci repere formative ale conștiinței. Din această perspectivă, premisele conceptuale ale unui model pedagogic de formare a identității culturale prin valorificarea tradițiilor populare se întemeiază pe necesitatea articulării a două dimensiuni complementare: una conservatoare, orientată spre păstrarea și transmiterea patrimoniului axiologic, și alta creativ-reflexivă, care vizează reinterpretarea acestuia în raport cu realitățile contemporane. Această tensiune fertilă dintre continuitate și inovație definește, de altfel, paradigma postmodernă a educației pentru cultură, în care tradiția nu mai este percepută ca un vestigiu al trecutului, ci ca o resursă simbolică vie, cu funcție identitară și formativă.

În ordinea respectivă de idei, Ioan Cerghit înțelege educația valorică drept un proces prin care elevul interiorizează valori și le transformă în criterii de orientare a propriei conduite [1]. Această interiorizare nu se realizează mecanic sau prin simpla expunere la conținuturi, ci prin experiențe cu semnificație afectivă și simbolică, care implică participarea activă a copilului. Or, tocmai acest tip de

experiențe este oferit, în mod natural, de tradițiile populare, prin ritualuri, narațiuni, simboluri și practici comunitare. În contextul educației contemporane, revalorizarea tradiției populare presupune, așadar, recuperarea unei pedagogii a semnificației, capabile să contracareze tendințele utilitariste și relativiste ale epocii actuale.

Elevul, confruntat cu multitudinea modelelor culturale și cu fragmentarea identitară, are nevoie de repere axiologice stabile, iar tradiția populară poate juca acest rol formativ de ancorare. **Pentru ca această funcție formativă să poată fi valorificată sistematic în cadrul educațional, am elaborat un model pedagogic coerent, susținut teoretic și metodologic și care are la bază câteva teorii:** a) învățarea culturală implică narațiune și sens - copilul învață să se raporteze la lume prin povești și ritualuri (J. Bruner) [2]; b) mediului socio-cultural are un rol important în dezvoltarea conștiinței - identitatea se formează prin interacțiune și prin interiorizarea valorilor colective (L. S. Vygotsky) [3]; c) educația valorică și culturală este indispensabilă pentru formarea unei gândiri reflexive și empatic-multiculturale (M. Nussbaum) [4]; d) tradiția populară reprezintă o formă de memorie colectivă, un „text viu” al identității (E. Morin, B. Cyrulnic) [5]; e) educația culturală reprezintă punctul de întâlnire dintre rațional și simbolic, dintre transmiterea de cunoștințe și cultivarea spiritului (M. Călin) [6] f) contactul cu tradiția favorizează dezvoltarea sentimentului de continuitate - perceperea propriei identități în legătură cu trecutul colectiv (E. H. Erikson) [7] ; g) etapa 6–10 ani este perioada operațiilor concrete, în care gândirea copilului se bazează pe imagini, exemple și simboluri tangibile (J. Piaget) [8].

În ceea ce privește fundamentele axiologice și psihopedagogice ale modelului de formare a identității culturale prin tradiții populare, ele vizează trei direcții esențiale: a) educația valorilor prin experiență culturală – elevul descoperă valorile în contexte simbolice, nu doar prin discurs teoretic; b) dezvoltarea integrată a conștiinței identitare – tradiția devine un cadru pentru echilibrul dintre afectiv, cognitiv și moral; c) ancorarea în comunitate și în sens – prin tradiție, educația recuperează dimensiunea de sens, de apartenență și de continuitate spirituală.

Deoarece actul educațional este creat de subiecții lui - profesorul și elevii - determinismul principiilor educaționale este marcat de un caracter specific. Cercetătorul I. Lerner indică patru criterii pentru principiile instruirii: a) instrumentalitatea (valoarea ca instrument); b) universalitatea (să acopere întregul proces instructiv); c) autonomia (capacitatea de a fi substituit sau înglobat de alte principii); d) necesitatea fiecărui principiu, precum și plenitudinea principiilor pentru desfășurarea procesului de instruire în deplină coerență cu obiectivele, legile și teoria învățării” [9]. Având în vedere criteriile menționate de I. Lerner, în fundamentarea modelului pedagogic, am optat pentru câteva principii, fundamentale, care să asigure relevanța, coerența și eficiența procesului de formare la elevii claselor primare a identității culturale prin valorificarea tradițiilor populare. Am ținut cont și de faptul că un demers pedagogic centrat pe tradiții nu se limitează la transmiterea cunoștințelor despre obiceiuri și simboluri, ci urmărește dezvoltarea unei conștiințe culturale integrate, ce implică dimensiuni cognitive, atitudinale, acționale și reflexive. În acest cadru, principiile modelului proiectat au un rol esențial, oferind ghidaj pentru planificarea și implementarea activităților didactice, extracurriculare și extrascolare.

Un principiu fundamental îl reprezintă integrarea interdisciplinară, conform căruia valorificarea tradițiilor populare nu se limitează la domeniul artei sau al culturii tradiționale, ci implică conectarea cunoștințelor și abilităților din limba română, istorie, arte vizuale, muzică, educație civică și științele sociale. Astfel, o activitate precum studiul poveștilor populare poate fi abordată atât prin analiză lingvistică, cât și prin dramatizare, muzică sau jocuri tematice, încurajând elevii să relaționeze diversele informații și să înțeleagă sensul integrator al tradiției.

Al doilea principiu, cel al învățării experiențiale – „a învăța făcând”/al relevanței valorilor culturale, presupune implicarea activă a elevilor în practicile tradiționale. Astfel elevii nu doar recepționează informații, ci participă la procesul creativ, descoperind singuri semnificațiile simbolurilor și funcțiile sociale și culturale ale tradițiilor.

Valorificarea contextului local, prin includerea patrimoniului cultural al comunității în activitățile educative, este un alt principiu esențial. Vizitele la muzee etnografice, ateliere de

meșteșuguri, cămine culturale sau gospodării tradiționale permit elevilor să exploreze obiecte, costume și obiceiuri autentice, să interacționeze cu meșteri populari și să descopere diversitatea expresiilor culturale locale. Această abordare creează oportunitatea de a contextualiza informațiile teoretice, contribuie la dezvoltarea respectului față de patrimoniul comunității, oferind elevilor experiențe formative directe și semnificative.

Dialogul intercultural constituie un principiu important, ce are un impact deosebit asupra deschiderii elevilor către tradițiile altor comunități, asupra respectului pentru diversitate și pentru înțelegerea valorilor culturale dintr-o perspectivă mai largă. Compararea sărbătorilor, obiceiurilor și a costumelor locale cu cele din alte regiuni sau culturi, precum și discuțiile ghidate despre asemănări și diferențe, pot stimula empatia, toleranța și capacitatea de a reflecta critic asupra propriei identități culturale în raport cu lumea din jur.

Principiul continuității asigură coerența și durabilitatea demersului educațional, facilitând construirea treptată a competențelor și valorilor culturale ale elevilor prin reluarea, aprofundarea și extinderea experiențelor de învățare de la o etapă la alta a procesului formativ. Astfel, activitățile ce urmează a fi desfășurate în cadrul lecțiilor oferă baza cognitivă și atitudinală a învățării, cele extracurriculare extind aplicarea practică și colaborativă a cunoștințelor, iar experiențele extrascolare permit integrarea deplină a acestora într-un context real, autentic și motivant.

Reflexivitatea, ca principiu, constituie baza dezvoltării conștiinței culturale a elevilor. Prin scrierea de jurnale, discuții de grup și autoevaluare a produselor realizate, elevii pot fi încurajați să reflecteze asupra înțelesului obiectelor, sărbătorilor și obiceiurilor studiate, asupra modului în care acestea le influențează identitatea personală și asupra impactului acțiunilor lor asupra comunității. Această dimensiune reflexivă este esențială și pentru formarea unui raport conștient și asumat cu tradițiile, pentru dezvoltarea unei gândiri critice și autonome.

În ansamblu, principiile care fundamentează modelul pedagogic conturează o viziune educațională unitară, orientată spre formarea elevului ca subiect activ al propriei construcții culturale. Prin articularea coerentă a experiențelor de învățare, ancorarea lor în realitatea culturală a comunității și stimularea reflecției personale, modelul creează premisele unei educații care depășește acumularea de informații și favorizează interiorizarea valorilor. Astfel, tradițiile populare devin un mediu de mediere pedagogică, capabil să susțină dezvoltarea identitară a elevilor într-o manieră firească, progresivă și semnificativă.

Cât privește structura Modelului, aceasta este determinată de patru dimensiuni: cognitivă, afectivă/atitudinală), practică/acțională și reflexivă.

Dimensiunea cognitivă a modelului pedagogic pentru formarea identității culturale prin valorificarea tradițiilor populare reprezintă baza informativă și conceptuală a întregului proces educațional. Ea are rolul de a asigura transferul de cunoștințe culturale, istorice, lingvistice și estetice, oferind elevului reperele necesare înțelegerii propriei apartenențe identitare și a contextului axiologic al comunității din care face parte.

La nivelul învățământului primar, conținuturile care susțin dimensiunea cognitivă pot fi grupate în câteva arii tematice majore: a) cunoașterea tradițiilor și obiceiurilor locale, prin intermediul legendelor, cântecelor, proverbelor, sărbătorilor și artei populare; b) familiarizarea cu patrimoniul cultural național, prin prezentarea marilor figuri simbolice (Făt-Frumos, haiducii etc.) și a valorilor morale implicite în aceste mituri; c) corelarea tradițiilor românești cu cele universale, pentru a stimula deschiderea interculturală și respectul pentru diversitate; d) dezvoltarea vocabularului cultural și a expresivității limbii materne, în măsura în care aceasta devine mediul de transmitere a experienței colective și a sensibilității etice.

Dimensiunea cognitivă include și dezvoltarea capacităților metacognitive, adică a reflecției asupra propriei învățări. În spiritul pedagogiei reflexive, elevul trebuie ghidat să observe, să compare, să problematizeze și să formuleze concluzii despre valorile tradiționale, evitând o receptare pasivă sau mitizantă a acestora. După cum arată Cătălin Zamfir și Lazăr Vlăsceanu, gândirea critică este condiția oricărei modernități reflexive, iar educația are datoria de a forma subiecți autonomi, capabili să se raporteze activ la propriul sistem de valori [10].

Sintetizând, menționăm că dimensiunea cognitivă a educației prin tradiții populare se construiește pe interacțiunea dintre cunoaștere, reflecție și trăire. Ea presupune o pedagogie a înțelegerii culturale, care depășește simpla informare despre tradiție, pentru a forma o conștiință identitară reflexivă, bazată pe asumarea valorilor și pe dialogul dintre rațiune și afectivitate.

Prin această dimensiune, educația își reafirmă rolul fundamental de transmițător de sensuri, de mediator între memoria colectivă și dezvoltarea personală a elevului.

Dacă dimensiunea cognitivă a educației prin tradiție populară vizează transmiterea cunoașterii culturale, dimensiunea afectivă are rolul de a transforma cunoașterea în atitudine, în trăire valorică. Educația nu devine formativă decât în măsura în care informația este interiorizată afectiv și transformată în convingere personală. „Ca forța de atracție a lecției de literatură să fie mai consistentă, să devină memorabilă, utilă, e necesară nu numai sincronizarea intereselor, preocupărilor, experienței de viață și de lectură a elevilor cu conținuturile școlare, ci și dimensiunea afectivă, adică extinderea, prin intermediul textului literar, a manifestării emoțiilor pozitive ale elevilor, care să producă, în totalitatea lor, starea de plăcere”, subliniază C. Șchiopu [11, p. 132].

În contextul formării identității culturale, tradiția populară oferă un cadru privilegiat pentru stimularea dimensiunii afective, deoarece ea se bazează pe comunicare simbolică și emoțională, pe trăirea comună a valorilor și a ritmurilor comunității. După cum remarcă Ernest Bernea, în structura spirituală a satului românesc tradițional, afectivitatea colectivă se manifesta prin ritual, cântec și solidaritate - forme prin care omul își exprima comuniunea cu lumea [12]. Reintroducerea acestor forme în mediul școlar nu are scopul unei reconstituiri folclorice, ci al unei reconectări afective a elevului cu sensul profund al apartenenței și al solidarității culturale. Prin urmare, educația afectivă prin tradiție populară presupune activități care să creeze stări de comuniune, bucurie, empatie și respect. Acestea pot include: a) participarea la sărbători tradiționale școlare (Crăciunul, Mărțișorul, Sânzienele); b) jocuri și dansuri populare; c) cântece și poezii din folclor; d) activități de colaborare (copii - părinți - bunici); e) reconstituirea unor momente din viața satului (torsul, șezătoarea) etc. Prin intermediul acestor experiențe, elevii nu doar învață despre tradiție, ci trăiesc tradiția, iar acest fapt duce la formarea unei sensibilități culturale, care este premisa dezvoltării conștiinței identitare.

Dimensiunea afectivă are și o funcție axiologică fundamentală: cultivarea atitudinilor morale și estetice, prin interiorizarea valorilor transmise de tradiția populară - bunătatea, modestia, solidaritatea, respectul pentru muncă, echilibrul și armonia cu natura. În cazul educației prin tradiție, aceste situații pot fi create prin activități dramatizate (ex. „Datini de iarnă”), prin proiecte comunitare (ex. „Tradiția în familia mea”) sau prin activități artistice inspirate din folclor, discuții despre semnificația solidarității și a bucuriei împărtășite. În acest fel, educația afectivă contribuie la formarea caracterului, transformând valorile culturale în conduite morale.

Dimensiunea afectivă este, de asemenea, strâns legată de motivația pentru învățare. Potrivit teoriei lui E. Deci și R. Ryan privind motivația intrinsecă [13] activitatea devine semnificativă doar atunci când răspunde nevoii de autonomie, competență și relaționare. În educația prin tradiții populare, aceste nevoi sunt satisfăcute în mod natural: elevii se simt parte dintr-un proiect colectiv (relaționare), descoperă sensuri noi în cultura lor (competență) și participă activ la crearea momentului educativ (autonomie). Un exemplu practic este organizarea unui „Târg al tradițiilor din localitate”, în care fiecare clasă contribuie cu o prezentare specifică (costume, gastronomie, legende, cântece). Activitatea stimulează nu doar curiozitatea și dorința de implicare, ci și sentimentul că aparțin unei comunități valoroase.

În același sens, Howard Gardner, autorul teoriei inteligențelor multiple, argumentează că inteligența interpersonală și cea intrapersonală - adică empatia, înțelegerea de sine și a celorlalți - sunt fundamentele oricărei educații morale și culturale [14]. Prin urmare, dimensiunea afectivă trebuie cultivată prin activități care dezvoltă aceste tipuri de inteligență, punând accent pe cooperare, ascultare, respect și sensibilitate artistică.

Educația prin tradiție nu trebuie să conducă la închidere etnocentrică, ci la empatie culturală - capacitatea de a recunoaște și respecta alte culturi pornind de la propria identitate. Această

deschidere afectivă constituie treapta superioară a educației axiologice: iubirea propriei culturi fără deprecierea celeilalte.

Dacă dimensiunea cognitivă oferă cadrul conceptual al formării identității culturale, iar cea afectivă asigură interiorizarea valorilor, dimensiunea practică (acțională) reprezintă momentul aplicativ, transformator al educației - nivelul în care elevul exprimă și trăiește valorile în comportamente, atitudini și fapte concrete. Educația axiologică devine autentică doar în măsura în care produce transfer de valori în acțiune, ceea ce presupune o pedagogie activă, bazată pe experiență, implicare și reflecție. Potrivit lui John Dewey, învățarea are sens doar atunci când este „an experience that changes conduct”, adică o experiență care modifică comportamentul și creează obiceiuri de gândire și de acțiune morală [15]. În cazul educației prin tradiții populare, dimensiunea practică presupune crearea unor situații de învățare experiențială, prin care elevii pot explora, interpreta și resemnifica tradiția populară în contexte noi. Dintre acestea putem menționa: organizarea atelierelor meșteșugărești (împletituri, țesut, pictură pe lemn), în colaborare cu artizani locali; desfășurarea unor șezători educaționale tematice („Povești de iarnă”, „Obiceiuri de primăvară”); realizarea de proiecte comunitare („Tradiția în familia mea”, „Satul de altădată”); participarea la evenimente culturale locale (festivaluri folclorice, târguri de meșteșugari); dramatizări sau reconstituiri ale unor ritualuri tradiționale (colindatul, jocul caprei, nedeia). Prin aceste activități, tradiția devine spațiu de acțiune, iar elevii își construiesc identitatea nu doar ca obiect al educației, ci ca actor cultural în comunitate. Dimensiunea practică a modelului se aliniază paradigmei constructiviste și principiilor învățării prin experiență. Potrivit lui David Kolb, procesul de învățare se desfășoară în patru etape: experiența concretă, reflecția asupra experienței, conceptualizarea și aplicarea [16]. În cadrul educației prin tradiție populară, aceste etape pot fi traduse astfel: experiența concretă – participarea elevilor la un obicei tradițional; reflecția – discuții despre semnificația valorilor implicate (solidaritate, respect, hărnicie); conceptualizarea – identificarea valorilor și integrarea lor în sfera personală; aplicarea – manifestarea acestor valori în comportamente cotidiene (ajutor reciproc, responsabilitate, respect pentru mediu și oameni).

Modelul „learning by doing” capătă aici o dimensiune axiologică: elevul învață nu doar făcând, ci făcând cu sens. Într-o școală primară care valorifică tradiția, activitatea practică nu este un simplu exercițiu manual, ci un act de interiorizare culturală, care implică mintea, inima și mâinile - în spiritul pedagogiei integrative promovate de Célestin Freinet, de M. Montessori. Astfel, activitatea creativă (confecționarea unui obiect, interpretarea unui cântec, participarea la o serbare tradițională) devine o formă de expresie identitară și morală, stimulând autonomia și cooperarea. Componenta acțională a modelului propus are și o funcție de socializare. Or copilul se formează prin participare la viața comunității, iar tradiția reprezintă un cadru privilegiat de învățare socială. Prin implicarea elevilor în activități comunitare - vizite la muzee etnografice, interviuri cu persoane vârstnice, colaborări cu ansambluri folclorice locale - școala creează un spațiu de dialog între generații. Această interacțiune are o valoare educativă profundă, pentru că oferă elevului modele vii de comportament cultural, moral și civic. Dimensiunea practică vizează, în mod direct, formarea competențelor culturale. În contextul tradițiilor populare, aceste competențe includ: reproducerea creativă a modelelor tradiționale (dans, cântec, artă plastică, artizanat); interpretarea simbolurilor și a semnificațiilor culturale; participarea activă la viața culturală locală; manifestarea respectului și a toleranței față de diversitate.

În plus, această dimensiune susține dezvoltarea competențelor civice - colaborarea, respectul pentru reguli, implicarea în activități comunitare - transformând educația culturală într-un laborator al cetățeniei democratice. Subliniem că tradiția populară abordată ca experiență practică, nu închide orizontul cultural, ci deschide drumul spre dialog și responsabilitate.

Concluzii

Modelul propus propune o paradigmă educațională holistică, bazată pe dialogul dintre tradiție și modernitate, dintre rădăcinile culturale și deschiderea globală. În acest sens, tradițiile populare nu mai sunt privite ca simple relicve ale trecutului, ci ca resurse pedagogice vii, prin e. care copilul își construiește sensul identității, învață valorile cooperării, respectului și creativității, - esențiale pentru a trăi într-o lume plurală și interconectată.

În urma implementării Modelului, sunt preconizate următoarele rezultate: a) dezvoltarea unei identități culturale incipiente, conștiente și asumate, manifestate prin recunoașterea și valorizarea tradițiilor, obiceiurilor și simbolurilor comunității de apartenență; b) îmbogățirea cunoștințelor despre patrimoniul cultural local și național, elevii demonstrând capacitatea de a identifica, descrie și explica elemente ale culturii populare (sărbători, costume, meșteșuguri, folclor); c) formarea unor atitudini pozitive față de tradiții și de diversitatea culturală, concretizate în respect, deschidere și interes față de valorile culturale proprii și ale altor comunități; d) dezvoltarea competențelor de participare activă și creativă la viața culturală, prin implicarea elevilor în activități practice, artistice și colaborative inspirate din tradițiile populare; e) consolidarea capacității reflexive și a gândirii critice adaptate vârstei, elevii fiind capabili să reflecteze asupra propriei apartenențe culturale, să compare tradiții și să își exprime opinii personale în contexte educaționale variate.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom. 2006. ISBN: 973-46-0175-X
2. BRUNER, J. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1996.
3. VYGOTSKY L.S. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press. 1978.
4. NUSSBAUM, M.C. *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2010.
5. CYRULNIK B., MORIN E. *Dialog despre natura umana* B: Spandugino 2025. ISBN: 9786306543564
6. CĂLIN, M. *Filozofia educației*. București: București: Aramis. 2001.
7. ERIKSON, E.H.. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.
8. PIAGET, J. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1969.
9. LERNER. *Проблема принципов обучения: Обзор материалов совещания „За круглым столом”*. În: Советская педагогика, 1980. nr. 12, p. 59.
10. CĂTĂLIN ZAMFIR, LAZĂR VLĂSCÉANU, *Dicționar de sociologie*. București: Editura Babel, 1993.
11. ȘCHIOPU C. *Dimensiunea afectivă a lecției de literatură*. În: *Limba română*, 2024, nr 5-6.
12. BERNEA E. *Indemn la simplitate*. B: Anastasia, 1995, ISBN: 973-971-45-3-6
13. DECI, E., RYAN, R. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985.
14. GARDNER, H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books, 2000. ISBN: 978-0465026111
15. JOHN DEWEY. *Experiență și educație*. B: Editura Universității din București, 2022, ISBN: 606161229X, 9786061612291
16. KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education Limited. ISBN: 9780133892512, 0133892514

УДК 37.02

TO THE PROBLEM OF CREATING A SAFE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Gil' Anastasia

LLC FKU «State technologies», Moscow, Russia

e-mail: gil-a@mail.ru

orcid id: 0000-0002-1107-8466

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, обусловленные необходимостью создания безопасной цифровой образовательной среды для обучающихся в контексте цифровизации системы современного образования. С учетом значительного ускорения

перехода к онлайн-обучению в результате пандемии коронавируса, внимание к этим вопросам стало чрезвычайно актуальным. Анализируются основные угрозы безопасности данных, такие как несанкционированный доступ, мошенничество и утечки информации, а также предлагаются стратегии для их предотвращения, включая обучение пользователей и шифрование данных.

Ключевые слова: безопасная цифровая образовательная среда, обучающиеся, онлайн-среда, цифровизация образования, кибербуллинг, онлайн-обучение, цифровая грамотность.

In recent years, digital education has become an integral part of the educational process [1; 10]. The coronavirus pandemic has accelerated the transition to online learning, opening up new horizons for students and teachers [8; 9; 12]. In 2020, the coronavirus pandemic and the rapid shift to online learning led to a surge in research on educational technologies. However, the transition to digital technologies has also presented significant challenges related to data security and student privacy.

Ensuring information security in educational organizations requires a comprehensive approach [4; 14], which includes not only protecting data but also creating a secure digital educational environment for teaching and upbringing students [13]. Schools that use modern digital educational technologies, such as information security management systems, must control access to data and promptly identify potential threats. It is important to develop clear procedures, algorithms, and regulations for responding to cybersecurity incidents in order to minimize the consequences if they occur.

Data security, in the context of digital education, includes protecting students' information from unauthorized access, cyber threats, and information leaks. According to a study conducted by the European Network and Information Security Agency (ENISA), 64% of educational institutions have faced cyberattack attempts since the beginning of the pandemic [3]. This alarming statistic highlights the importance of creating robust data protection systems to maintain the trust of students and their parents.

The main data security threats in online education for schoolchildren include the following aspects:

Personal information of students – first name, last name, residential address, phone number, e-mail – is stored in educational platforms and educational management systems. It is important to develop clear procedures, algorithms, and regulations for responding to cybersecurity incidents in order to minimize the consequences if they occur.

Data security, in the context of digital education, includes protecting students' information from unauthorized access, cyber threats, and information leaks. According to a study conducted by the European Network and Information Security Agency (ENISA), 64% of educational institutions have faced cyberattack attempts since the beginning of the pandemic [3]. This alarming statistic highlights the importance of creating robust data protection systems to maintain the trust of students and their parents.

The main data security threats in online education for students include the following aspects:

Personal information of students – name, surname, residential address, phone number, e-mail – is stored in educational platforms and educational management systems. In case of information falling into the hands of malefactors, there may be negative consequences from spam and fraud to threats to the child's personal security. Educational platforms store significant volumes of confidential information (name, contacts, addresses). For example, in 2022, a hacker attack on a regional platform in Russia led to the publication of data of 50,000 students. To prevent such incidents, it is necessary to implement end-to-end encryption (for example, AES-256) and regularly train users in the basics of cyber hygiene.

To prevent data leakage, it is necessary to use secure platforms and data encryption technologies, as well as to regularly train teachers and students in both the basics of digital literacy [11] and the basics of safe online behavior [7].

Phishing attacks are a way of stealing confidential information by sending false emails supposedly from the school administration or an educational platform. Users can enter their data on fake websites, giving access to the attackers. Fraudsters can send emails to students and parents asking them to update their password on the distance learning platform. By clicking on the link, users will be taken to a clone website, where, by entering their real passwords, they will give access to their accounts to the criminals.

To combat this problem, it is necessary to carefully check the authenticity of links, enable two-factor authentication when logging into educational services, and regularly conduct training sessions for teachers and children to teach them how to recognize phishing attacks.

Online platforms and web services of schools can be targeted by attacks such as DDoS (distributed denial-of-service), attempts to gain unauthorized access to servers and databases.

In one of the cities in Central Russia, there were widespread failures on the server of the regional distance learning platform due to an organized DDoS attack [7], which made it impossible for students to access their lessons.

Installing security solutions against network attacks, antivirus programs, and firewalls helps to minimize unauthorized access attempts, and monitoring user activity allows for the timely detection of suspicious activities.

Students and teachers sometimes use easy-to-remember passwords or public devices to log in to educational platforms. This makes it possible for third parties to intercept student accounts, which gives them access to personal data and academic information.

The solution to the problem is to adopt instructions for creating and managing complex passwords, restricting physical access to employees' and students' devices, and using biometric identification (such as fingerprint scanning).

Some students engage in aggressive behavior, masquerading as other people's accounts, spreading negative information, and making threatening statements to other students. Cyberbullying is a serious issue that can lead to psychological trauma and disrupt the learning process.

Preventing cyberbullying is an important aspect of digital education and personal security [5]. It helps to ensure a healthy and safe environment for all participants in the digital space, where everyone can express themselves freely and develop without fear of becoming a victim of aggression and violence. Establishing strict rules of conduct on the school's digital resources and developing measures for punishing violations of the ethical code.

Many parents pay for online education services using payment cards linked to educational websites. The lack of proper protection for payment data increases the risk of losing money and compromising financial information. For example, after registering on an educational portal, parents may experience mass bank card charges due to a spyware infection that entered their device through a malicious link.

To minimize risks, parents should use certified payment services with transaction protection, and promptly inform about signs of potentially dangerous resources and questionable offers to pay for additional materials.

To improve data security in educational institutions, it is necessary:

1. User training: students and teachers should be trained in the basics of cybersecurity.
2. Data encryption: Using secure encryption methods helps protect information [15].
3. Regular system audits: Educational institutions should regularly audit their systems for vulnerabilities.

The privacy of students in digital education is becoming a relevant topic, especially considering that educational platforms collect and process large amounts of user data. A study by Privacy International highlights that many educational technologies do not provide adequate protection for students' personal information [2].

Collecting data on students can be useful for improving the educational process, but it also raises many ethical issues:

- Consent to data processing: Often, students (and their parents) are not aware of the data that is being collected and how it is being used;
- Commercial use of data: Many educational platforms may use students' data for commercial purposes, which raises ethical concerns [6].

To protect students' privacy, it is important to:

1. Ensure transparency in data collection: Educational institutions should clearly communicate the types of data being collected and the purposes for which it is being used.
2. Provide options for limiting data collection: Students should have the ability to restrict the amount of information that is being collected.
3. Adhere to legal requirements: Following legal frameworks such as the General Data Protection Regulation (GDPR) helps to safeguard students' privacy rights.

The ethics of digital education require a careful and responsible approach to the security and privacy of students' data. Efforts are needed from educational organizations, technology companies, and regulators to create a safe and ethically sound online environment. Solving the problem of data security and privacy is not only a technical task, but also a social responsibility. The creation of a network activity monitoring system will make it possible to quickly identify and respond to suspicious activities. It is important to create and follow an action plan in case of cyber attacks, including notifications from all interested parties involved in educational relations) and measures to eliminate the consequences of cyber attacks.

Cybersecurity in educational organizations is the task of IT companies and specialists, as well as the responsibility of all participants in educational relations. Students, parents, and teachers should be involved in the information security process. Parents should be informed about the risks and information protection measures, and teachers should be trained in the basics of cybersecurity to pass this knowledge on to students.

Cybersecurity in schools is a multifaceted issue that requires a comprehensive, systematic approach and the active participation of all stakeholders in the educational process. Here are some key aspects to consider:

1. Education and Awareness
 - Students: Regular lessons on digital literacy (phishing, password security, and social media privacy);
 - Teachers: Trainings on data protection and recognizing cyber threats (such as fraudulent emails);
 - Parents: Awareness about risks (cyberbullying, fraud) and how to protect their children online.
2. Technical measures
 - network protection: firewalls, VPN, filtering of malicious traffic, software updates;
 - access control: strong passwords, two-factor authentication, separation of rights (students/teachers/administration);
 - data encryption: especially when working with personal data (logs, medical records).
3. Policies and regulations
 - clear rules: use of personal devices, social media, responsibility for data leaks;
 - Incident response plan: actions in case of data leaks, DDoS attacks, account hacks;
 - Cooperation with experts: involvement of IT specialists or external organizations for security audits.
4. Psychological support
 - Combating cyberbullying through mediation programs, trust chats;
 - Teaching digital ethics and responsible online behavior.
5. Examples of practices
 - gamification: quests or simulations of attacks (for example, training phishing) to train vigilance;
 - parental control: recommendations for setting up a secure home internet.

In summary, we believe that cybersecurity in schools is not only about technology, but also about culture. A combination of training, technical protection, and clear rules will reduce risks and create a secure digital learning environment in the face of ever-increasing cyber threats, the introduction of new information protection methods, and the need to ensure data security and maintain trust in the educational process.

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 // 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020) // Atlantis press SARL / Advances in Economics, Business and Management Research. – 2020. – vol. 156. – Pp. 159-162.
2. Data privacy // [Electronic resource]. URL: <https://www.digital-adoption.com/glossary/data-privacy/> (accessed on 12.04.2025).
3. ENISA Threat Landscape 2023 // [Electronic resource]. URL: https://ai.gov.ru/knowledgebase/etika-i-bezopasnost-ii/2023_landshaft_ugroz_enisa_2023_enisa_threat_landscape_2023_enisa (accessed on 13.04.2025).
4. Gafner, V. V. Information Security / V. V. Gafner. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2018. – 324 p.
5. Gil', A. V. The problem of cyberbullying and its prevention // In the collection: The category of «social» in modern pedagogy and psychology / A. V. Gil', A. V. Morozov // Materials of the 11th All-Russian scientific and practical conference with remote and international participation. – Ul'yanovsk: Zebra, 2023. – Pp. 177-181.
6. International Journal of Educational Technology in Higher Education // [Electronic resource]. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00287-6> (accessed on 29.03.2025).
7. Kuznetsov, A. L. Information Security in Educational Institutions / A. L. Kuznetsov. – SPb.: Peter, 2019. – 304 p.
8. Morozov, A. V. Application of distance educational technologies in the educational process before and after the pandemic: problems and prospects / A. V. Morozov, A. Yu. Tereshchenko // Pedagogical Informatics. – 2020. – No. 4. – Pp. 17-29.
9. Morozov, A. V. Distance Learning and Its Support in the Modern Education System in Russia / A. V. Morozov // In the collection: Information Technologies in Ensuring Federal State Educational Standards // Materials of the International Scientific and Practical Conference. – Yelets: YeSU, 2014. – Pp. 257-261.
10. Morozov, A. V. Formation and Development of Human Capital in the Context of Digital Transformation / A. V. Morozov // In the collection: World Quality Day 2025 // Proceedings of the VI International Conference. – Saratov: SSMU, 2025. – Pp. 313-317.
11. Morozov, A. V. Formation of Digital Literacy in the Context of the Transformation of the Educational Environment / A. V. Morozov // In the collection: Pedagogy and Psychology in the Activities of Law Enforcement Officers: Integration of Theory and Practice // Materials of the International Scientific and Practical Conference. – St. Petersburg: St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2023. – Pp. 226-232.
12. Morozov, A. V. Information and communication technologies in modern digital educational environment / A. V. Morozov, O. A. Kozlov // В сборнике: CEUR Workshop Proceedings. 2. Сер. «InnoCSE 2019 – Proceedings of the 2nd Workshop on Inovative Approaches in Computer Science within Higher Education». – 2019. – Vol. 2562. – Pp. 211-217.
13. Morozov, A. V. Information Security of a Child's Personality in Modern Society / A. V. Morozov // Human Factor: Social Psychologist. – 2016. – No. 1 (31). – Pp. 329-338.
14. Podufalov, N. D. Security of society and personality and information security / N. D. Podufalov // In the book: Information security of the personality of the subjects of the educational process

in modern society. Monograph based on the materials of the scientific and practical conference. Authors-compilers: V. G. Martynov, I. V. Robert, and I. G. Alyokhina. – Moscow: Gubkin Russian State University for Oil and Gas, 2020. – Pp. 87-98.

15. Urvachev, P. M. Cryptographic methods of information protection. Types of encryption, use of methods and internal structure / P. M. Urvachev, A. A. Kovtun, Ya. O. Rokotyansky, A. V. Aleshina // Actual Research. – 2022. – No. 46 (125) // [Electronic resource] URL: <https://apni.ru/article/4955-kriptograficheskie-metodi-zashchiti-informats> (accessed on 09.04.2025).

CZU: 37.016:821]:81'232

COMPETENȚA LITERARĂ CA FORMĂ DE ACȚIUNE CULTURALĂ

Giurca Otilia Ionela

profesoară, Liceul Teoretic din Novaci, Gorj, România,
drd. UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

giurca_otilia@yahoo.com

orcid id id: 0009-0004-1405-8737

Abstract The article proposes a comprehensive conceptual analysis of the notions of competence and literary competence, highlighting their dynamic, process-oriented, and multifunctional character. Drawing on N. Chomsky's distinction between competence and performance, the study explores how this opposition underpins an understanding of competence as an internal structure for generating meaning. The perspectives of P. Cornea, V. Fluieraș, and C. Șchiopu are integrated into a coherent theoretical framework that emphasizes the cognitive, cultural, reflective, and creative dimensions of literary competence. On this basis, an operational definition of literary competence is formulated, adapted to the contemporary educational context. Finally, the article argues that the action-based dimension of literary competence transforms reading into a symbolic and cultural practice, where interpretation becomes a form of identity positioning and dialogue with the world.

Keywords: competence, literary competence, education, reader, teacher, literary fiction

Introducere

Competența literară este actuală prin rolul său în formarea cititorilor critici și creativi, capabili să interpreteze activ textele și să le coreleze cu experiența personală și culturală. Formarea competenței literare se află adesea în contradicție cu cerințele curriculare oficiale, care o prezintă ca scop final al educației, dar și cu practicile didactice curente, frecvent centrate pe abordări reproductiv-analitice. În lipsa unor repere teoretice coerente, competența riscă să fie redusă la exerciții formale sau la evaluări standardizate, fără a reflecta complexitatea procesului interpretativ. Articolul urmărește clarificarea conceptului de competență literară prin raportarea la paradigmele epistemologice relevante, subliniind rolul activ al elevului în construirea sensurilor, în dialog cu textul, contextul cultural și propria experiență. Această abordare evidențiază interdependența dintre dimensiunea cognitivă și cea axiologică a lecturii, arătând că literatura contribuie nu doar la dezvoltarea abilităților interpretative, ci și la formarea sensibilității estetice, a empatiei și a reflecției asupra condiției umane. Astfel, competența literară se conturează ca un construct integrator, care unifică cunoașterea, interpretarea și valorizarea textului într-un proces formativ complex și de durată.

Conceptele „competență”, „competență literară”: dimensiuni fundamentale

Utilizat într-o varietate de domenii, precum cel juridic, economic, social sau educațional, termenul de competență cunoaște diferite interpretări și semnificații specifice. În domeniul juridic, competența desemnează aria de autoritate sau de atribuții a unei instituții sau a unui individ. În sfera

socială, ea este asociată cu capacitatea de adaptare, de relaționare și de integrare într-un grup. În psihologie, competența este corelată cu autonomia funcțională și cu sentimentul de eficacitate personală. Luând în considerare toate aceste accepții, se conturează ideea comună potrivit căreia competența nu este o realitate statică, ci una evolutivă, care se construiește progresiv prin experiență, exercițiu și reflecție asupra propriei acțiuni.

În sens larg, termenul de competență presupune ansamblul de capacități, cunoștințe, aptitudini și dispoziții care permit unei persoane să îndeplinească eficient o sarcină sau să facă față unor responsabilități specifice într-un anumit domeniu de activitate. În consecință, această definiție sintetică implică nu doar acumularea de informații teoretice, ci și abilitatea de a le mobiliza în contexte concrete, de a le adapta la situații variabile și de a le integra într-o conduită coerentă.

În domeniul educației, conceptul în cauză capătă o semnificație aparte, întrucât nu mai desemnează doar un rezultat, ci un proces formativ complex, finalitate a actului pedagogic, structură deschisă, în permanentă devenire. Deci ea presupune nu doar achiziția de cunoștințe, ci și capacitatea de a le transfera, de a le corela, de a le utiliza creativ și critic în contexte variate. Astfel, competența educațională nu se reduce la performanța punctuală, ci implică o dimensiune reflexivă și metacognitivă, prin care subiectul devine conștient de propriile strategii de învățare și de propriile limite.

Restrângând această perspectivă asupra domeniului literaturii, se poate afirma că competența literară nu constă exclusiv în recunoașterea unor autori sau în reproducerea unor interpretări consacrate, ci denotă capacitatea elevului de a interacționa activ cu textul, de a-i construi sensul, de a-l raporta la propriul univers de experiență și de a-l integra într-un orizont cultural mai larg. Ea implică atât dimensiunea cognitivă (înțelegerea și analiza), cât și pe cea afectivă (rezonanța estetică), axiologică (evaluarea valorilor) și creativă (reinterpretarea). Din această perspectivă, competența literară se configurează ca o formă superioară de relaționare cu limbajul și cultura, în care lectura devine nu doar un act de recepție, ci unul de construcție simbolică.

Această delimitare generală oferă cadrul necesar pentru înțelegerea diverselor abordări teoretice asupra competenței, de la cele lingvistice și psihologice, până la cele pedagogice și culturale, care vor fi analizate în continuare.

Conceptul modern de competență își are rădăcinile în studiile lingvistice ale lui Noam Chomsky, care, în anii 1960–1970, inițial, referindu-se la potențialul de expresie și de înțelegere al individului, a folosit termenul de competență ca sinonim pentru performanță. Ulterior el a făcut o distincție clară între competență și performanță: competența desemnează posibilitatea internă și abstractă de a produce și interpreta sensuri, în timp ce performanța se referă la aplicarea concretă a acestei competențe în vorbirea reală sau scrisă, influențată de factori situaționali, emoționali sau cognitivi.

În viziunea lui N. Chomsky [1], competența nu se referă la manifestările externe ale limbajului, ci la capacitatea internă a individului de a genera și interpreta structuri lingvistice corecte, coerente și semnificative. Astfel, potrivit cercetătorului, competența lingvistică, asupra căreia insistă, reprezintă un sistem intern de cunoștințe și reguli, care permite vorbitorului să producă și să înțeleagă un număr infinit de enunțuri, chiar și în contexte noi, nemaîntâlnite anterior. În această ordine de idei, o caracteristică definitorie a competenței lingvistice, conform lui N. Chomsky, este dimensiunea sintactică, ce evidențiază preeminența regulilor structurale interne în generarea sensului. Pentru el, competența nu se reduce la repetarea automată a formei sau la imitarea enunțurilor deja cunoscute; ea presupune o capacitate internă de a crea semnificații noi, de a recunoaște modele și de a genera înțelesuri în mod activ, prin aplicarea intuitivă a regulilor sistemului lingvistic. Menționăm că această abordare conceptuală a deschis calea pentru interpretarea competenței literare și pedagogice, prin accentul pus pe structurile interne și pe procesele cognitive active, nu doar pe rezultatele observabile.

Din perspectivă pedagogică, această distincție este esențială, deoarece sugerează că formarea competenței literare sau culturale la elevi nu poate fi redusă la exerciții repetitive sau la memorarea informațiilor. Competența implică dezvoltarea unei capacități interne de generare a sensului, adică a unei structuri cognitive și afective care permite elevului să interpreteze și să valorifice textul în mod

creativ, să stabilească conexiuni intertextuale și să formuleze judecăți critice proprii. Prin urmare, adoptarea perspectivei chomskyene în educație și literatură susține ideea că procesul formativ trebuie să vizeze nu doar performanța observabilă, ci și dezvoltarea competenței interne, care se manifestă progresiv prin experiență, exercițiu reflexiv și implicare creativă. În acest sens, competența devine un instrument conceptual ce fundamentează atât analiza literară, cât și proiectarea curriculară, subliniind importanța unei abordări pedagogice active și integrate.

Un reper important în analiza competenței în domeniul literaturii, îl preprezintă studiul lui P. Cornea *Introducere în teoria lecturii* [2], în care autorul se referă la câteva tipuri de competențe: literară, lectorală, culturală, comunicativă. În ceea ce privește definirea competenței lectorale, P. Cornea propune două perspective complementare: normativă, asociată lectorului implicit, reprezentant al modelului „cititor-model”, pe care fiecare text îl construiește; descriptivă, centrată asupra cititorului real, dimensiune ce are în vedere diversitatea infinită a textelor și a experiențelor subiective și care nu poate fi măsurată prin inventarierea exhaustivă a cunoștințelor. În acest caz, competența se determină prin identificarea categoriilor generale de cunoaștere, solicitate de procesul lecturii, mai degrabă, decât de stabilirea exactă a fiecărui tip de cunoștințe necesare [2]. Autorul român definește competența lectorală drept „totalitatea cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor literare” [2, p. 96]. Această definiție constituie un cadru teoretic complex, ce integrează dimensiunile cognitivă, afectivă și simbolică. Totodată abordarea respectivă subliniază caracterul dinamic și procesual al competenței literare: lectura nu este un simplu act mecanic, ci implică mobilizarea unei rețele complexe de cunoștințe, judecăți și capacități interpretative. Cea de-a doua competență, comunicativă, potrivit lui P. Cornea se referă la abilitatea elevului de a înțelege și a exprima coerent ideile proprii, de a integra textul în contextul său lingvistic și social. Competența literară presupune analiza structurii textului, identificarea semnelor stilistice și narrative, precum și capacitatea de a stabili conexiuni intertextuale și de a formula interpretări proprii argumentate. La rândul ei, competența culturală vizează raportarea textului literar la un context mai larg de valori, tradiții și experiențe estetice, transformând lectura într-un proces de reflecție culturală și personală [2, p. 100].

În studiul său, Paul Cornea atrage atenția asupra pericolului abordărilor didactice mecanice, în care elevilor li se dictează interpretări canonice considerate „corecte” și li se recomandă memorarea acestora, în detrimentul dezvoltării autonome și creative. Autorul subliniază că trăsătura definitorie a competenței literare este creativitatea, deoarece lectura presupune nu doar aplicarea convențiilor genului sau stilului, ci și inventarea de sensuri complementare, producerea de interferențe semnificative între texte și stabilirea de relații originale între opere [2, p. 100].

În acest mod, competența literară, așa cum o concepe P. Cornea, nu se limitează la acumularea de informații, ci presupune construirea unei structuri cognitive, afective și simbolice integrate, care să permită elevului să relaționeze reflexiv și creativ cu textul. Ea devine astfel nu doar un obiectiv al predării literaturii, ci și un principiu metodologic, orientat spre formarea unui cititor activ, capabil să interpreteze, să valorifice și să integreze textele literare în propria experiență culturală și estetică.

Un alt cercetător român, Vasile Fluieraș, oferă o perspectivă nuanțată asupra conceptului de competență, subliniind caracterul său procesual și complex. Autorul atrage atenția asupra faptului că termenul de competență poate fi confundat cu alte variabile ale procesului educațional, precum priceperile, deprinderile, capacitățile sau aptitudinile, ceea ce generează adesea confuzii terminologice și conceptuale [3, p. 42]. În acest sens, V. Fluieraș precizează că prezența explicită a ideii de competență în educație, ca principiu de proiectare a curriculumului, nu poate fi considerată o certitudine, întrucât impactul acesteia asupra sistemelor educaționale se află încă la nivel de ipoteză și nu este susținut de măsuri coerente și sistematice [3]. Împărtășim ideea lui Vasile Fluieraș, care afirmă că „școala pune doar bazele unor competențe viitoare, fără ca pe timpul școlarității să asiste la instalarea lor și fără a considera că elevul deține deja competență la sfârșitul instrucției formale, echivalentă autorității epistemologice, a creației într-un domeniu sau în mai multe” [3, p.41]. În acest sens, subliniază V. Fluieraș, ceea ce se numește adesea competență în cadrul școlar poate fi interpretat drept o pseudocompetență, a cărei semnificație devine inteligibilă doar dacă este analizată în raport cu realitățile sociale, politice și psihologice concrete [3].

Autorul subliniază, de asemenea, dificultățile generate de polisemantismul termenului și de varietatea abordărilor conceptuale existente: „Azi, semnificația și definirea conceptului de competență, care ar trebui să fie în același timp premisa și nucleul unei teorii a competenței, implică dificultăți ce se nasc din varietatea formelor de abordare, din polisemantismul acestui concept, dar și din modele ale vremurilor actuale, nu întotdeauna inocente. În cadrul aceleiași paradigme, termenul este folosit într-o mulțime de accepțiuni, atât la nivelul reflexivității specifice diverselor domenii și discipline, cât și la cel al conștiinței comune. La aceasta se adaugă subiectivitatea fiecărui autor care a zăbovit asupra acestui concept și a produs o definiție pe care considerăm că este necesar a fi respectată” [3, p.43]. Perspectiva cercetătorului român V. Fluieraș pune accent pe caracterul procesual și formativ al competenței, evidențiind că formarea acesteia nu se finalizează la nivelul instruirii școlare, ci continuă pe tot parcursul dezvoltării individuale.

Pornind de la fundamentele teoretice ale competenței și ale competenței literare, este esențial să analizăm aplicarea acestora în context didactic. În acest sens, contribuțiile lui Constantin Șchiopu oferă un cadru clar de reflecție și practică. În lucrarea sa *Metodica predării literaturii române* [4], autorul insistă asupra necesității de a introduce în sistemul de învățământ o metodologie de promovare a creativității. Or, „învățământul, pentru a fi eficace, trebuie să contribuie la însușirea structurii interioare a cunoștințelor și a conexiunilor dintre ele, la învățarea cu interes, care este în relație cu gândirea productivă, creatoare”, subliniază autorul. [4, p. 9]. Într-un alt studiu de-al său, *Opera literară: receptare și interpretare* [5], C. Șchiopu, în contextul abordării problemei cu privire la formarea la elevi a competenței literar-lectorale, delimitează alte câteva tipuri de competențe: competența de comunicare lectorală, competența de a formula idei pe marginea operei literare, competența de apreciere a operei literare., competența de scriere creativă. Definirea acestora se face în funcție de conceptele „creativitate”, „gândire laterală”, „libertatea de a aprecia”, „judecăți de valorizare/ de compesatie/ de caracterizare/ de analogie/ de motivație”. În acest sens, studiul lui C. Șchiopu evidențiază complexitatea competenței literar-lectorale, subliniind că aceasta nu se reduce la simpla înțelegere a textului, ci implică multiple dimensiuni interconectate. Delimitarea competențelor de comunicare lectorală, de formulare a ideilor, de apreciere a operei și de scriere creativă arată necesitatea unei abordări pedagogice care să integreze creativitatea, gândirea laterală și libertatea de apreciere. În acest context, formarea competenței literare devine un proces activ, reflexiv și valoric, în care elevul este antrenat să dezvolte judecăți de valorizare, caracterizare și motivație. Această perspectivă confirmă importanța creării unui cadru educațional care să stimuleze autonomia cognitivă, gândirea critică și capacitatea de interpretare creativă, contribuind la dezvoltarea unei identități literare solide.

Referitor la competența literară, potrivit lui C. Șchiopu, aceasta se configurează ca o combinație complexă de cunoștințe, abilități și atitudini care permit elevilor nu doar să înțeleagă și să interpreteze texte literare, ci și să stabilească conexiuni cu experiența lor culturală, să aplice metode de analiză critică și creative, să comunice ideile proprii coerent și argumentat. Literatura devine astfel un spațiu simbolic de reflecție asupra identității, sensibilității estetice și capacității de empatie culturală, stimulând formarea unei gândiri critice și autonome. Prin urmare, C. Șchiopu oferă un model pedagogic aplicabil, în care creativitatea și competența literară se dezvoltă prin activități structurate și reflexive, prin stimularea inițiativei elevului și prin crearea unui climat deschis și sigur la clasă. Profesorul nu mai este doar mediator al cunoașterii, ci devine facilitator al sensului, responsabil de adaptarea strategiilor didactice la particularitățile concrete ale elevilor, de valorificarea interacțiunilor interdisciplinare și de promovarea unei relații active și creative cu textul literar.

Pornind de la fundamentele teoretice prezentate anterior, este necesar să formulăm o definiție operațională a competenței literare, care să fie aplicabilă în contextul educațional primar și să integreze dimensiunile cognitive, reflexive, atitudinale și acționale ale formării elevului. În acest sens, competența literară poate fi înțeleasă ca ansamblul de cunoștințe, abilități, atitudini și structuri cognitive care permit elevului să înțeleagă, să interpreteze și să valorifice texte literare în contexte diverse, să stabilească conexiuni între textele studiate și experiența culturală și personală, să aplice metode de analiză critică și creativă și să comunice ideile proprii într-un mod coerent și argumentat.

Această definiție operațională integrează perspectiva normative a „lectorului-model” al textului, și cea descriptivă, centrată pe cititorul real, așa cum Paul Cornea o propune, evidențiind interdependența dintre competențele comunicativă, literară și culturală [2, p. 96–100].

În cadrul acestei definiții, rolul profesorului se redefineste: acesta devine facilitator al sensului și al creativității, responsabil de crearea unui mediu educațional deschis, echilibrat și sigur, în care elevii pot experimenta și dezvolta relații reflexive cu textele literare. Prin această abordare, literatura nu mai este doar obiect de studiu, ci devine un spațiu de exersare a creativității, a reflecției și al empatiei culturale. Rolul elevului în acest demers este activ și reflexiv. Elevul nu se limitează la memorarea informațiilor sau la reproducerea unor scheme interpretative, ci interacționează critic și creativ cu textul, generează sensuri proprii și stabilește legături între textele studiate și experiențele personale, sociale și culturale. În așa fel, procesul de învățare devine unul dinamic, orientat către dezvoltarea autonomiei cognitive și a competenței de judecată estetică.

O dimensiune esențială a competenței literare este cea reflexivă, care presupune conștientizarea procesului de lectură și interpretare, capacitatea de a evalua propriile judecăți și de a le fundamenta prin argumente culturale și literare. Reflexivitatea permite elevului să se raporteze nu doar la conținutul textului, ci și la modul în care acesta se înscrie în tradiția literară și culturală mai largă, facilitând formarea unei conștiințe literare integrate. În ansamblu, atmosfera educațională devine un vector decisiv pentru dezvoltarea competenței literare: un mediu stimulat, bazat pe încredere, cooperare și dialog, încurajează explorarea creativă, exprimarea liberă a ideilor și asumarea responsabilității pentru propriile interpretări. Aceasta creează premisele pentru o formare armonioasă a gândirii critice și a sensibilității estetice, ancorată în valori culturale autentice, dar deschisă reinterpretării și inovației.

Dimensiunea acțională a competenței literare poate fi conceptualizată la nivelul la care lectura încetează să mai fie un act pur cognitiv și se transformă într-o formă de practică simbolică situată. Din această perspectivă, competența literară nu este doar o capacitate de interpretare, ci o formă de acțiune culturală, prin care subiectul își afirmă poziția în raport cu valorile, cu sensurile și cu tradițiile de semnificare ale unei comunități. A citi literar înseamnă nu doar a înțelege, ci și a interveni simbolic în câmpul cultural al semnificațiilor, a selecta, a evalua, a resemnifica, a relaționa și a produce discurs. Competența literară, în această cheie, nu este un atribut static, ci o capacitate de a opera cultural, de a transforma experiența lecturală în discurs, de a o transpune în forme comunicabile și de a o integra în propria construcție identitară. Din punct de vedere reflexiv, dimensiunea acțională implică asumarea conștientă a propriei poziții interpretative. Elevul nu acționează doar, ci își problematizează propriile demersuri: de ce a ales o anumită interpretare, ce criterii de valorizare utilizează, ce norme culturale interiorizează sau contestă. Această reflexivitate nu este un adaos ulterior acțiunii, ci o componentă structurală a ei. Actul interpretativ devine, astfel, un act de responsabilitate hermeneutică, în care subiectul este conștient de impactul propriilor lecturi asupra modului în care înțelege lumea și pe sine. În această perspectivă, dimensiunea acțională nu se reduce la execuția unor sarcini didactice, ci presupune capacitatea elevului de a utiliza literatura ca instrument de înțelegere, de poziționare și de dialog cu alteritatea. A acționa literar înseamnă a construi punți între texte și experiență, între imaginar și real, între trecut cultural și prezent existențial. Competența literară devine astfel un mod de a fi în lume, nu doar un set de tehnici școlare. În plan practic, această dimensiune se manifestă prin situații didactice care solicită nu doar aplicarea unor cunoștințe, ci asumarea unor roluri culturale: interpret, critic, mediator de sens, creator de discurs. Activitățile nu mai sunt concepute exclusiv ca exerciții de verificare, ci ca spații de performare a sensului: prezentări argumentative, reinterpretări creative, rescrieri din perspective alternative, construcții intertextuale, proiecte de mediere culturală, jurnal de lectură reflexiv, dezbateri axiologice. În toate aceste forme, elevul nu doar demonstrează ce știe, ci ce poate face cu ceea ce știe. Mai mult, dimensiunea acțională implică transferul competenței literare din spațiul școlar în cel social și cultural. Elevul competent literar este capabil să recunoască structuri narative, strategii simbolice și valori culturale în contexte non-literare: media, discurs public, publicitate, rețele sociale, producții cinematografice. Această capacitate de transfer este un indicator esențial al funcționalității reale a competenței. Prin urmare, dimensiunea acțională nu trebuie

concepută ca „finalitate” a competenței literare, ci ca însăși forma ei de existență. Competența nu există în afara acțiunii; ea se manifestă, se verifică și se dezvoltă doar prin practici concrete de interpretare, evaluare și expresie. În acest sens, competența literară nu este ceva ce elevul „are”, ci ceva ce elevul „face”. Deci, definirea operațională a competenței literare include atât cunoașterea teoretică, cât și capacitatea de aplicare creativă, implicând un raport activ și reflexiv între profesor, elev și textul literar, într-un cadru educațional orientat spre dezvoltarea unei identități culturale solide și a unei judecăți critice autonome.

Concluzii

Analiza multidimensională a conceptului de competență evidențiază caracterul său dinamic, procesual și contextual, demonstrând că acesta nu poate fi redus la un set de achiziții stabile, ci trebuie înțeles ca o structură deschisă, aflată în permanentă construcție. Din această perspectivă, competența se configurează mai degrabă ca o capacitate de mobilizare integrată a resurselor cognitive, afective și simbolice, decât ca un simplu indicator de performanță punctuală.

Aplicată domeniului literaturii, noțiunea de competență depășește paradigma reproductivă și se redefineste ca formă de relaționare activă cu textul, cu tradițiile culturale și cu propriul orizont experiențial al elevului. Această reconceptualizare permite înțelegerea lecturii ca act de producere a sensului, nu doar de recepție, și susține o abordare pedagogică orientată spre autonomie interpretativă, creativitate și reflecție axiologică.

Integrarea dimensiunilor cognitive, reflexive și acționale conduce la o viziune operațională asupra competenței literare, în care aceasta nu mai este concepută ca rezultat final al instruirii, ci ca practică culturală continuă. În acest cadru, rolul profesorului și cel al elevului se reconfigurează: primul devine mediator al sensului, iar cel de-al doilea agent hermeneutic, capabil să transfere experiența lecturală în contexte variate de viață și de comunicare culturală.

Bibliografie:

1. CHOMSKY N. Syntactic Structures. New York, 2025.
2. CORNEA, P. Introducere în teoria lecturii. București: Minerva, 1988.
3. FLUIERAS, V. Competența ca entelehie. Cluj,-Napoca: Casa Cărții de Știință”, 2022. ISBN: 978-606-17-1969-3
4. ȘCHIOPU, C. Metodica predării literaturii rmâne. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009. ISBN: 978-9975-901-91-8
5. ȘCHIOPU C. Opera literară: recepare și interpretare. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2022. ISBN: 978-9975-3207-4-0

UDC 37.015.3:159.922.7

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO - EMOȚIONALE LA COPILUL DE VÂRSTA PREȘCOLARĂ PRIN JOC ȘI POVESTE: ARGUMENTE PSIHOPEDAGOGICE PENTRU IMPLEMENTAREA PROGRAMELOR DE TIP THINK EQUAL

Glavceva Aliona

master în științe ale educației

grad didactic I la psihologie

grad managerial II

director adjunct în instruire practică

IP Colegiul «Mihail Ciachir» din Comrat

glavchev1983@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5900-6499

Abstract. The development of socio-emotional competencies is a fundamental component of early childhood education, with a significant impact on children’s social, emotional, and academic

adjustment. In the current educational context, there is an increasing need for structured, psychologically grounded pedagogical approaches that support emotional awareness, empathy, and self-regulation from an early age. This paper aims to highlight the relevance of storytelling and play as central mechanisms for socio-emotional learning and development in early childhood. From a psychopedagogical perspective, storytelling is examined as a safe symbolic space and a medium for emotional projection, while play is understood as the child's primary activity through which emotional experiences are integrated and social relationships are practiced. Particular attention is given to the role of the educator and to the necessity of appropriate professional training for future early childhood educators, including the use of methodological guides and reflective tools. In this context, educational programs such as *Think Equal* are discussed as examples of preventive, inclusive, and culturally adaptable intervention models, applicable both in preschool settings and in the initial training of educators in colleges and universities.

Keywords: socio-emotional development; early childhood education; storytelling; play; socio-emotional competencies; teacher training.

În ultimele decenii, dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copilului a devenit una dintre prioritățile majore ale educației timpurii, fiind recunoscută ca fundament esențial al adaptării școlare, al sănătății mintale și al integrării sociale pe termen lung. Cercetările din domeniul psihologiei dezvoltării și al pedagogiei contemporane evidențiază faptul că achizițiile cognitive ale copilului sunt strâns corelate cu capacitatea acestuia de a recunoaște, exprima și regla emoțiile, de a stabili relații pozitive cu ceilalți și de a face față situațiilor dificile din mediul educațional și social [3].

În acest context, grădinița reprezintă un spațiu privilegiat pentru formarea timpurie a competențelor socio-emoționale, iar jocul și povestea constituie instrumente pedagogice cu un potențial formativ deosebit. Prin intermediul poveștilor, copiii pot explora simbolic experiențe emoționale complexe, pot identifica emoții și nevoi proprii sau ale personajelor și pot exersa modalități adecvate de reacție și rezolvare a conflictelor. Jocul, la rândul său, facilitează învățarea activă, experimentarea rolurilor sociale și consolidarea comportamentelor prosoziale într-un cadru securizant și adaptat vârstei.

Formarea Competențelor Socio-Emoționale la Grădiniță

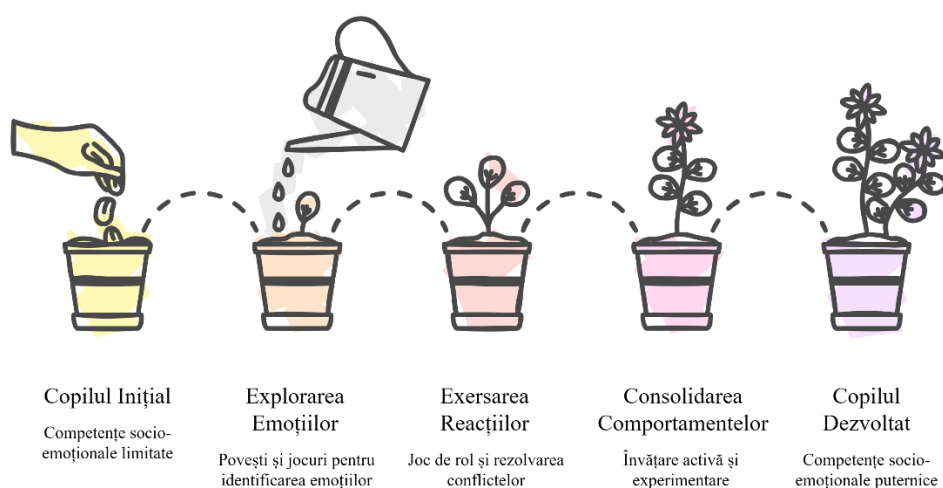


Figura 1. Sursa: elaborată de autorul publicației

Think Equal este un program internațional de educație socio-emoțională, implementat în Republica Moldova prin proiecte educaționale realizate cu sprijinul UNICEF, al organizației PAS cu PAS și al partenerilor instituționali naționali, în contextul modernizării educației timpurii. Programul oferă un cadru coerent și structurat pentru valorificarea poveștii și a jocului în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor de vârstă preșcolară. Aceste programe se bazează pe fundamente

psihopedagogice solide și promovează educația emoțională, empatia, incluziunea, respectul pentru diversitate și responsabilitatea față de sine și față de mediu. Totodată, ele evidențiază rolul educatorului ca mediator al experiențelor emoționale și al procesului de reflecție al copilului [1].

Articolul de față își propune să argumenteze necesitatea implementării unor astfel de abordări în instituțiile de educație timpurie, precum și în formarea inițială a viitorilor educatori, în colegii și universități pedagogice. Din perspectivă psihologică și metodică, este esențial ca studenții să fie formați nu doar în utilizarea materialelor didactice existente, ci și în înțelegerea mecanismelor emoționale ale copilului și în aplicarea conștientă a jocului și poveștii ca instrumente de dezvoltare socio-emoțională. În acest sens, proiectele educaționale de tip *Think Equal* pot constitui un reper valoros pentru inovarea practicilor educaționale și pentru consolidarea unei educații centrate pe copil.

Dezvoltarea socio-emoțională reprezintă una dintre dimensiunile fundamentale ale dezvoltării copilului de vârstă timpurie, având un impact direct asupra adaptării sale școlare, relaționale și personale. În literatura de specialitate, competențele socio-emoționale sunt definite ca un ansamblu de abilități care permit copilului să își recunoască și să își gestioneze emoțiile, să înțeleagă emoțiile celorlalți, să stabilească relații pozitive și să manifeste comportamente adecvate în contexte sociale variate [5].

Printre conceptele-cheie ale acestui domeniu se numără autoreglarea, înțeleasă ca abilitatea copilului de a-și controla reacțiile emoționale și comportamentale în funcție de situație; empatia, care presupune capacitatea de a recunoaște și de a răspunde adecvat la stările emoționale ale celorlalți; precum și conștientizarea emoțională, adică identificarea, denumirea și înțelegerea propriilor emoții. Aceste competențe nu se dezvoltă spontan, ci necesită un mediu educațional structurat, securizant și coerent, în care copilul să aibă oportunitatea de a experimenta, de a greși și de a reflecta asupra trăirilor sale.

Relația dintre emoție, comportament și relaționare este una bidirecțională și dinamică. Emoțiile influențează comportamentele copilului, comportamentele determină calitatea relațiilor interpersonale, iar experiențele relaționale contribuie, la rândul lor, la formarea competențelor emoționale. În lipsa unui sprijin educațional adecvat, reacțiile emoționale intense pot fi exprimate prin comportamente de retragere, opoziție sau agresivitate, care sunt adesea interpretate exclusiv ca probleme de disciplină, și nu ca semnale ale unor nevoi socio-emoționale nesatisfăcute [4].

Educația timpurie are un rol esențial în formarea personalității copilului, întrucât această etapă este caracterizată de o plasticitate psihică ridicată și de o sensibilitate crescută la influențele mediului. Programele educaționale structurate, orientate spre dezvoltarea socio-emoțională, sunt construite tocmai pe aceste fundamente psihologice, oferind contexte de învățare care integrează emoția, relația și comportamentul într-o manieră coerentă și adaptată vârstei copilului.

Din perspectivă psihologică, povestea și jocul reprezintă mecanisme centrale prin care copilul de vârstă preșcolară învață despre sine și despre lume. Povestea funcționează ca un spațiu simbolic sigur, în care copilul poate explora emoții dificile fără a fi expus direct la situații reale de risc. Prin identificarea cu personajele, copilul proiectează propriile trăiri, temeri sau dorințe, proces care facilitează înțelegerea și normalizarea emoțiilor.

Povestea constituie, de asemenea, un mediu de proiecție emoțională, permițând copilului să exprime indirect ceea ce nu poate încă formula verbal. Emoții precum frica, tristețea, furia sau gelozia sunt trăite „prin intermediul” personajelor, ceea ce reduce intensitatea anxietății și creează premisele unei reflecții ghidate. Astfel, povestea devine un instrument eficient de identificare și normalizare a emoțiilor, transmitând copilului mesajul că emoțiile sunt firești și pot fi gestionate [6].

Jocul, la rândul său, este considerat activitatea fundamentală a copilului și principala modalitate de dezvoltare în perioada preșcolară. Prin joc, copilul integrează experiențele emoționale, exersează roluri sociale și învață să respecte reguli. Jocul reprezintă o punte între lumea interioară și cea exterioară, oferind copilului posibilitatea de a transforma trăirile interne în acțiuni observabile și semnificative.

În context educațional, combinația dintre poveste, joc și reflecție ghidată creează un cadru optim pentru dezvoltarea socio-emoțională. Programele educaționale de tip *Think Equal* valorifică

această triadă ca mecanism central de învățare, integrând lectura poveștilor cu activități ludice și discuții structurate, adaptate nivelului de dezvoltare al copilului [2].

Rolul educatorului în procesul de dezvoltare socio-emoțională a copilului este unul complex și multidimensional. Educatorul nu este doar un facilitator al activităților didactice, ci și un mediator al experiențelor emoționale ale copilului. În practica formării inițiale, se constată frecvent dificultăți ale studenților în gestionarea reacțiilor emoționale ale copiilor, în interpretarea comportamentelor manifestate în timpul activităților și în alegerea intervențiilor pedagogice adecvate.

Printre provocările întâlnite se numără tendința de a interpreta reacțiile emoționale exclusiv din perspectivă comportamentală, lipsa instrumentelor de observare sistematică și nesiguranța în situații care implică plânsul, tăcerea sau manifestările de furie ale copiilor. Aceste dificultăți evidențiază necesitatea unor ghiduri metodice clare, a unor instrumente de analiză și observare și a unei formări reflexive, care să sprijine dezvoltarea unei poziții profesionale conștiente.

Programele educaționale precum *Think Equal* oferă nu doar materiale pentru copii, ci și un cadru formativ valoros pentru educatori, care poate fi integrat în curricula colegiilor și universităților pedagogice. Acestea contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale ale viitorilor educatori, prin accentul pus pe înțelegerea mecanismelor emoționale și pe intervenția educațională fundamentată psihologic.

Integrarea abordărilor socio-emoționale în educația timpurie este relevantă atât pentru instituțiile preșcolare, cât și pentru sistemele de formare inițială a cadrelor didactice. Astfel de abordări au un caracter preventiv, contribuind la reducerea dificultăților de adaptare și a problemelor de comportament, precum și un caracter incluziv, sprijinind diversitatea emoțională și culturală a copiilor.

În acest proces, rolul psihologului educațional este esențial, atât în elaborarea materialelor metodice, cât și în sprijinirea educatorilor în analiza și reflecția asupra practicilor educaționale. Modele educaționale precum *Think Equal* pot fi considerate exemple de abordări replicabile, adaptabile diferitelor contexte culturale și instituționale, fără a fi limitate la un singur cadru de aplicare.

Dezvoltarea socio-emoțională constituie o componentă indispensabilă a educației timpurii, influențând profund parcursul educațional și personal al copilului. Povestea și jocul se afirmă ca instrumente psihopedagogice deosebit de eficiente în susținerea acestui proces, facilitând exprimarea emoțiilor, dezvoltarea empatiei și autoreglarea comportamentală. În același timp, formarea adecvată a cadrelor didactice reprezintă o condiție esențială pentru implementarea conștientă și eficientă a acestor abordări. Deschiderea către programe structurate și cercetări viitoare în domeniul educației socio-emoționale poate contribui semnificativ la îmbunătățirea calității educației timpurii.

Bibliografia:

1. Think Equal Foundation. Think Equal Curriculum: Social and Emotional Learning through Stories. 2022.
2. Think Equal Foundation. Povești pentru dezvoltarea inteligenței socio-emoționale a copiilor. 2022.
3. UNICEF Moldova. Proiectul Think Equal în grădinițe: Ghid pentru educatori. Chișinău, 2021.
4. Denham, S.A., & Burton, R. Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers. Springer, 2003.
5. Denham, S., & Burton, R. Emotions, Play, and Early Learning. Springer, 2003.
6. Goleman, D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2010.



УДК 37.014

THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON THE CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Matsko Victoria

Lecturer,

Vyborg Institute (branch) A.S. Pushkin Leningrad State University,

Vyborg, Russia

e-mail: matsko.v.science@gmail.com

orcid id: 0009-0004-1528-9625

Аннотация. В статье рассматривается роль и значение, оказываемое процессом цифровизации системы современного образования на креативную образовательную среду. Особое внимание уделяется рассмотрению разработанных автором модели и программы формирования креативной образовательной среды, а также результатов проведенного эксперимента, направленного на их апробацию и интеграцию в образовательный процесс.

Ключевые слова: цифровизация, креативная образовательная среда, креативные индустрии, образовательный процесс, креативность.

In the context of the current socio-cultural and economic paradigm, the development of creative thinking [16], the ability to innovate, and critical analysis are becoming increasingly important. Creative industries are one of the fastest-growing sectors of the economy [5], but more importantly, they are also one of the most influential, shaping trends in professional, educational, and social life [8].

In this regard, in the context of developing creativity in education, it is important to talk not only about the implementation of individual programs and specialties, but also about the integration of creative and innovative technologies into all educational institutions, regardless of the main training profiles [4; 11].

This area is particularly relevant in the activities of secondary vocational education institutions, as traditionally, the educational process in these institutions is focused primarily on the formation of professional competencies, followed by the development of meta-subject competencies, which together form the professional competence of a modern specialist and have a direct impact on both their performance and their professional longevity [12].

In this context, the creation of a creative environment in secondary vocational education institutions is a significant factor in fostering the development of an independent-thinking, culturally and socially responsible individual in the future graduate.

The creative environment has a direct impact on the development of the educational potential of secondary vocational education, contributing to the formation of students' value orientations, civic position, and personal qualities. We understand a creative environment as a set of organizational, sociocultural, and psychological conditions that stimulate creative activity, innovation, and self-realization. In the context of state policy aimed at improving the quality of professional education and developing the intellectual capital of the Russian Federation, the study of the patterns and mechanisms of its influence on the education of young people in secondary vocational education institutions becomes particularly relevant [1; 2].

As part of this work, a study was conducted on the creative environment of the Vyborg Institute (branch) of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin (hereinafter referred to as Leningrad State University). The results of the student survey showed that, despite a relatively high level of satisfaction with the quality of the educational process (74% of respondents), only 43% of respondents noted that there were sufficient conditions for creative self-realization. A little more than half of the students (55%) are involved in socially significant projects, but only 18% expressed

confidence in their active social position, which is a contradictory result that necessitates the intensification of educational tasks [7].

The obtained results justified the expediency of developing and implementing a comprehensive model aimed at creating a creative environment as a promising factor in the educational activities of secondary vocational education organizations. The key functional goal of the model is to create conditions for developing students' creative potential, personal qualities, and active attitudes, which ultimately increases the competitiveness of graduates in the modern labor market [14]. The main objectives of the model are to develop creative thinking, form innovative competencies, stimulate the development of innovative and socially significant projects, create a favorable psychological climate [13], ensure the availability of resources, and continuously develop human resources.

The following fundamental principles are the basis of this model:

- The first principle is focused on personal development, which implies recognizing the individuality of each student and creating conditions for revealing their unique abilities and talents.
- The second principle is based on stimulating creative activity, which is expressed in creating an atmosphere of intellectual freedom, encouraging experiments, innovative ideas, and unconventional approaches to solving problems, as well as providing opportunities for implementing creative concepts and ideas.
- The third principle is to create a favorable psychological climate, which includes the formation of an atmosphere of cooperation, mutual assistance, trust, and mutual respect;
- Ensuring the availability of resources is the fourth principle, which implies providing students with access to modern equipment, information resources, and opportunities for active participation in various projects and events.

The activities within the framework of the developed model cover a wide range of areas, including educational activities, extracurricular activities, research activities [3], active interaction with social partners, and improvement of the material and technical base. The methods and forms of work are diverse and include active forms of learning, project and research activities, creative workshops, festivals, contests, conferences, hackathons, etc.

Based on the developed model, a program for modernizing the activities of secondary vocational education organizations in the context of developing a creative environment was formed. This program included five main components at the pilot stage:

- a spatial component, which includes the need to create innovative creative studios, laboratories, and workshops equipped with modern equipment and technological tools – provides a basis for creative activities (these spaces become centers for generating ideas and implementing innovative projects);
- the project component involves organizing creative sessions, conferences, and hackathons to solve current problems, generate innovative ideas, and present the results of creative and socially significant projects (in this component, expert support and the creation of a communication platform for interaction between participants in the educational process play a significant role [15], which enhances the impact and provides students with new opportunities for personal and professional growth);
- the content component ensures the integration of disciplines, topics, and assignments aimed at developing creative thinking and innovative competencies into the curriculum (the modern set of pedagogical tools is so extensive that it allows for the construction of an educational process that is as interesting and beneficial as possible for students, and the use of game mechanics, case studies, virtual and augmented reality, brainstorming, scraping, debates and discussions, quizzes, trivia, quests, and much more, which helps to increase motivation and engagement and makes the educational process more dynamic);
- the social component includes both the formation of free spaces, discussions, round tables, brainstorming sessions for the formation of interpersonal relationships based on cooperation, mutual support and tolerance to different points of view, as well as master classes and meetings with

representatives of creative industries and youth policy, which helps to broaden horizons and social ties, and also allows future specialists will get acquainted with current trends and learn from the experience of successful practitioners (the development of student communities and clubs also contributes to the formation of an environment in which those who wish can exchange ideas, develop joint projects and receive the support of mentors);

- the successful implementation of the program is impossible without a systematic approach to the training and development of teaching staff and the formation of an expert community around the innovative activities of students, both among faculty members and representatives of the college administration, as well as among external partners. This is the fifth component of the program, which focuses on the development of teaching staff (professional development of faculty members, the involvement of experts from the fields of culture, creativity, and business, as well as future employers, to create the necessary conditions for the formation of an educational environment that promotes the development of creativity, which is the foundation of the professional competence of future graduates).

In the 2024-2025 academic year, the author is conducting a pilot study on integrating the program for creating a creative environment into the activities of the Vyborg Institute (branch) of the Pushkin State University of St. Petersburg. The experiment involves six first- and second-year student groups studying in the fields of Primary Education, Preschool Education, and Social Work.

The assessment of the level of students' creativity development was carried out using E. Torrance's methodology [6; 17], as well as A. V. Morozov's «Individual Assessment of Creativity» methodology [9; 10] in the experimental and control groups, each consisting of three study groups. The experimental group was included in the activities implemented as part of the creative environment development program, while the control group continued their studies under standard conditions. The testing was conducted in two stages: before the start of the pilot implementation of the program for the experimental group and after. The test results showed a statistically significant result: in the experimental group, there were improvements in the indicators of fluency, flexibility, and originality of thinking by 18%, 16%, and 23%, respectively, while no significant changes were observed in the control group [7].

The conducted study allowed us to evaluate the impact of the program for creating a creative environment on the development of the educational potential of students at the Vyborg Institute (branch) of the Pushkin Leningrad State University. The research results confirm that the creation and maintenance of a creative environment has a positive and constructive impact on the personal development of students, the formation of their value orientations, and their professional and creative competencies, which is especially important in the context of a rapidly changing job market and increasing requirements for the qualifications of graduates.

Bibliography:

1. Bashkireva, A. The use of information technology in assessing the health of human capital as a factor of environmental justice and sustainable development / A. Bashkireva, T. Bashkireva, A. Morozov [et al.] // SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 128. – P. 03005.
2. Bochkov, V. E. Human, intellectual, and scientific capital as the basis of the entrepreneurial economy: processes of their formation and mechanisms of movement / V. E. Bochkov, V. I. Korolev, A. V. Morozov, et al. // In the collection: Education-Economics-Law: Transformation Processes and Efficiency Criteria // Materials of the VII International Scientific Conference / Editors-in-Chief: V. E. Bochkov, Yu. S. Rudenko, and A. V. Semenov. – Moscow: Moscow University named after S. Yu. Witte, 2011. – Pp. 535-546.
3. Evdokimova, A. I. Integration of Scientific Activities of Universities with the Formation of Professional Competencies of Students / A. I. Evdokimova, A. V. Morozov // Social Pedagogy in Russia. – 2022. – No. 1. – Pp. 35-41.



4. Fedorchuk, Yu. M. Strategy of Education Development: From the International Level to the Level of an Educational Organization / Yu. M. Fedorchuk, A. V. Morozov // *Global Economy and Education*. – 2021. – Vol. 1. – No. 2. – Pp. 73-81.
5. Klindukhov, I. V. Model of a College of Creative Industries / I. V. Klindukhov, M. D. Baitaev // *Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT)*. – 2023. – No. 4 (16). – Pp. 77-89.
6. Kurilenko, I. V. Diagnostics of Creativity in Modern Education / I. V. Kurilenko // *Theory and Practice of Social Development*. – 2014. – No. 15. – Pp. 67-69.
7. Matsko, V. A. Actualization of a creative approach in the conditions of digital transformation of education / V. A. Matsko // *Human capital*. – 2024. – No. 5 (185). – Pp. 186-193.
8. Matsko, V. A. Integration of Creative and Educational Spaces in Project Activities / V. A. Matsko, A. V. Morozov // *Integration of Creative and Educational Spaces in Project Activities* // In the collection: *Human-Centered Management: The Future of a Digital Society* // Collection of articles based on the results of the National Scientific and Practical Conference with international participation. – St. Petersburg: SPbGEU, 2023. – Pp. 180-186.
9. Morozov, A. V. *Business Psychology* / A. V. Morozov. – Moscow: Academic Project, 2005. – 1040 p.
10. Morozov A.V. *Diagnostics of Creativity in Pedagogical Activity*. – M.: IGUMO, 2001. – 80 p.
11. Morozov, A. V. Creativity of a Higher School Teacher / A. V. Morozov // *Higher Education Today*. – 2004. – No. 3. – Pp. 64-68.
12. Morozov, A. V. Influence of professional competence of specialists on their performance and professional longevity / A. V. Morozov, L. E. Petrova // *Human factor: problems of psychology and ergonomics*. – 2011. – No. 3-1. – Pp. 82-83.
13. Morozov, A. V. *Management Psychology* / A. V. Morozov. – Moscow: Academic Project, 2003. – 288 p.
14. Morozov, A. V. Professional recognition and assessment of personality / A. V. Morozov, V. K. Potyomkin. – SPb.: FNS, 2008. – 429 p.
15. Morozov A.V. Psychological Support for Subjects of Educational Relations in the Modern Communicative Space // In the collection: *Education and Personal Development in the Modern Communicative Space* // Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation / Printed by the decision of the Organizing Committee of the Conference. – Irkutsk, 2016. – Pp. 308-315.
16. Morozov, A. V. The Role of Modern Digital Technologies in the Development of Students' Creative Thinking / A. V. Morozov, A. V. Gil' // In the collection: *Development of Personality Creativity in the Modern Digital Multicultural Space* // Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. – Yelets: Yelets State University named after I. A. Bunin, 2023. – Pp. 171-176.
17. Tunik, E. E. Diagnostics of Creativity. E. Torrance Test / E. E. Tunik. – St. Petersburg: Rech, 2006. – 174 p.

УДК 37.018

TRANSFORMATION OF SPECIAL DEFECTOLOGY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

Nikitina Anastasia

Moscow Socio-Pedagogical Institute, Moscow, Russia

e-mail: anastasia_nikitina_mspi@mail.ru

orcid id: 0009-0005-2548-4325

Аннотация: Статья посвящена анализу трансформации специального дефектологического образования в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Рассматривается переход от традиционной модели взаимодействия с семьей к современному семейно-центрированному подходу. Особое внимание уделяется формированию специальных профессиональных компетенций у будущих педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: трансформация, специальное дефектологическое образование, цифровизация, семейно-центрированный подход, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональные компетенции, коррекционно-педагогическое сопровождение, педагог-дефектолог.

The domestic system of higher education, in general, as well as special defectology education, in particular, is undergoing a period of active transformation. There is a transition from the traditional model, where a specialist acts as the sole expert, to a model based on partnership with the family [6; 7; 16].

Within the framework of the interaction model outlined above, the family is the main resource in the development of a child with special educational needs [17]. This transition makes the family-centered approach not just an additional method used in the correction of children with disabilities, but a fundamental norm of professional activity for any specialist, including a special education teacher.

The formation of professional competencies based on innovative approaches [2; 9], including the family-centered approach [15], becomes a key condition for the professional effectiveness and successful socialization of future speech therapists [1; 4; 19]. The relevance of this approach is realized in the educational process of the university, in particular, in the process of mastering the discipline «Correctional and Pedagogical Support for Families with Children with Disabilities». The discipline being mastered is the main educational element that actualizes the family-centered model and provides today's students, future speech therapists, with initial practical experience of its implementation [15; 20].

Currently, the acquisition by a student studying in the specialty 44.03.03 Special (defectological) education [16] of competencies for the implementation of a family-centered approach model in future professional activities is a prerequisite for building a correctional route in working with a child with special educational needs.

Until recently, the construction of a correctional route was focused exclusively on children with disabilities, but now specialists in special education are increasingly using a comprehensive approach in their correctional work to improve the quality of services provided [3; 5; 8; 10; 11; 13; 14; 21, etc.].

The implementation of the defectologist's correctional work is based on the following principles:

1. The principle of partnership. The family of a child with disabilities is perceived as an equal partner, an «expert» in terms of approaches to the child [18]. The defectologist, together with parents, plans goals, develops an individual development program. The family involved in the planning of development programs feels responsible for the result, in this regard, parents more consistently follow the recommendations, which increases the effectiveness of correctional work;

2. The principle of an individual approach. The correction program is based on the individual characteristics of the child, taking into account the specific features of the family, its cultural, social, religious, and economic characteristics. This approach avoids patterns and stereotypes, allowing for a unique path of development for each child, taking into account the context of their family.

3. The principle of full awareness. Parents are provided with complete information about the child's current level of development, the predictions regarding the degree of compensation for the defect, and the methods used for correction. A clear understanding of the level of development and realistic forecasts allows the family to set appropriate goals and appreciate the skills that the child has mastered;

4. The principle of focusing on the child's strengths. A special education teacher helps to emphasize the child's strengths, which can increase the level of compensation for the defect;

5. The principle of continuous support. The support of the family in the process of implementing the correction route is long-term, there is a dynamic correction in the conditions of the existing actual

progress of the child, taking into account changes in the family situation and any other identified needs. The family feels safe and supported, which allows them to move along the correction path more confidently;

6. The principle of interdisciplinary interaction. The implementation of a family-centered approach requires the joint comprehensive participation of related specialists: a psychologist, a speech therapist, a social worker, a doctor [5; 12]. A speech therapist can act as a coordinator, ensuring a unified strategy.

Working with a child's family with disabilities is based on combining and implementing the above principles into the child's individual development program. The implementation of a family-centered approach involves actively involving the family in the process of developing and implementing the child's individual development program [6; 15; 17; 18; 20, etc.].

Correctional work is based on continuous dialogue, where the family acts as an «expert» on their child, and educators provide resources and methodological support. The implementation of a family-centered approach in the correction process results not only in progress in the child's development, but also in reducing parental stress, increasing parental competence, and, consequently, strengthening family relationships.

Bibliography:

1. Almazova, A. A. Digital Transformation of Higher Education: Psychological and Pedagogical Aspects of Training Future Defectologists / A. A. Almazova, B. V. Belyavsky // Psychological Science and Education. – 2023. – Vol. 28. – No. 1. – Pp. 65-78.
2. 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 // 2nd International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2020) // Atlantis press SARL / Advances in Economics, Business and Management Research. – 2020. – vol. 156. – Pp. 159-162.
3. Bashkireva, T. The Value of Digital Technologies in Inclusion / T. Bashkireva, A. Bashkireva, A. Morozov, Yu. Fedorchuk, A. Bakhtina // SHS Web of Conferences. – 2022. – Vol. 141. – P. 03015.
4. Borovik, Yu. N. Formation of Professionally Significant Personal Qualities in Future Defectologists in the Process of Professional Training at a University / Yu. N. Borovik, A. V. Morozov // In the Collection: Spring Psychological and Pedagogical Readings // Materials of the II Interregional Scientific and Practical Conference dedicated to the 90th anniversary of the birth of Professor Emeritus of ASU A. G. Burova / Compiled by I. A. Eremit'skaya and O. A. Khalifaeva. – Astrakhan: ASU, 2018. – Pp. 163-166.
5. Khaustov, A. V. Family-Centered Approach in Comprehensive Support of Children with Autism Spectrum Disorders / A. V. Khaustov, M. A. Shumskikh // Autism and Developmental Disorders. – 2020. – Vol. 18. – No. 2. – Pp. 15-24.
6. Kremezion, O. V. The Essence and Objectives of Family Education // In the collection: Shuya Session of Students, Postgraduates, Teachers, and Young Scientists / O. V. Kremezion, A. V. Morozov // Materials of the 11th International Scientific Conference / Edited by A. A. Chervova. – Shuya: Shuya Branch of Ivanovo State University, 2018. – Pp. 168-170.
7. Malofeev, N. N. The current stage in the development of the special education system in Russia: the results of the study as a basis for building a development program / N. N. Malofeev // Defectology. – 2021. – No. 1. – pp. 3-11.
8. Morozov, A. V. Health education and health care for students in the process of gamification in the context of digital transformation of education / A. V. Morozov // In the collection: Theory and practice of computer science development and informatization of domestic education during the digital transformation // Collection of scientific papers of the Jubilee International Scientific and Practical Conference conferences. – Moscow: ISMO, 2025. – Pp. 237-243.
9. Morozov, A. V. Psychological and pedagogical features of the implementation of innovations in the modern information and educational environment / A. V. Morozov // In the collection: Innovative

approaches in the system of higher professional education // Materials of the final scientific and practical conference of teachers and students / Edited by F. G. Mukhametzyanova. – Kazan', 2015. – Pp. 256-261.

10. Morozov, A. V. Medical and Psychological Aspects of a Health-Preserving Information and Educational Environment / A. V. Morozov, I. Sh. Mukhametzyanov // Man and Education. – 2017. – No. 2 (51). – Pp. 48-54.

11. Morozov, A. V. The Importance of Health-Preserving Educational Technologies for Modern Psychological and Pedagogical Practice // In the book: Systemogenesis of Educational and Professional Activities / A. V. Morozov, A. V. Chebykina // Materials of the VII International Scientific and Practical Conference. – Yaroslavl', 2015. – Pp. 83-85.

12. Morozov, A. V. The Influence of Mass Media on the Moral Education and Mental and Physical Health of Modern Youth // In the Collection: Social and Psychological Problems of Modern Youth / A. V. Morozov, L. E. Radchenko // Materials of the International Scientific and Practical Conference. – Arzamas: AGPI, 2009. – Pp. 9-12.

13. Morozov, A. V. The Role and Significance of Health-Preserving Technologies in the Modern Education System / A. V. Morozov / In the book: Health-Preserving Technologies in the Educational Environment. – Ul'yanovsk: Zebra Publishing House, 2025. – Pp. 5-16.

14. Nagornova, A. Yu. Health-Preserving Technologies in the Educational Environment / A. Yu. Nagornova, A. V. Morozov, E. A. Bashmakova [et al.]. – Ulyanovsk: Zebra Publishing House, 2025. – 213 p.

15. Nikitina, A. A. Maternal Deprivation as a Factor in the Actualization of a Family-Centered Approach in Working with Children with Disabilities / A. A. Nikitina // Scientific and Educational Space: Realities and Prospects for Improving the Quality of Education: Collection of Materials from the IV International Scientific and Practical Conference. – Comrat: Comrat State University, 2025. – Pp. 154-156.

16. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 123 «On approval of the Federal State educational standard of Higher Education – Bachelor's degree in the field of training 03/44/03 Special (defectological) education» // [Electronic resource] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797872/> (accessed 10/25/2025).

17. Razenkova, Yu. A. Family-The centered model of early care: from theory to practice / Yu. A. Razenkova, I. A. Vyrodova. – Moscow: National Book Center, 2019. – 168 p.

18. Shipitsyna, L. M. Psychology of a Family with a Child with Disabilities / L. M. Shipitsyna. – St. Petersburg: Rech, 2016. – 315 p.

19. Solovyova, I. L. Formation of a Defectologist's Professional Competence in the Context of Partnership with the Family / I. L. Solovyova, V. L. Saburova // Special Education. – 2022. – No. 3. – Pp. 45-57.

20. Tkacheva, V. V. Family of a Child with Disabilities: Diagnostics and Counseling / V. V. Tkacheva. – Moscow: National Book Center, 2014. – 248 p.

21. Yakovleva, I. M. Ethics of Digital Interaction in Special Psychology and Defectology / I. M. Yakovleva // Akmeologiya. – 2022. – No. S3. – Pp. 152-154.

УДК 316.6

USING NEUROSERVICES IN A MODERN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Petrova Lilia

Vladimir Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration»,
Vladimir, Russia

e-mail: Lika0801@yandex.ru

orcid id: 0000-0001-9718-9513

Аннотация: Возможности использования современных нейросервисов и нейросетей в контексте бурного развития технологий искусственного интеллекта, с одной стороны, определяют новые форматы в обучении студенческой молодежи, а, с другой – требуют серьезного осмысления нюансов, определяющих этическое применение данных ресурсов. Сформировавшийся вызов внутри системы современного высшего образования, в нашем понимании, включает ряд проблем, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса в условиях цифровизации образовательного пространства.

Ключевые слова: нейросервисы, вуз, цифровизация, образовательное пространство, технологии искусственного интеллекта, вузовское образование, нейросети.

According to researchers, artificial intelligence actively contributes to research and innovation activities in the university education system [1; 13; 15, etc.], generating interesting topics and providing access to information resources. Additionally, digital high-tech systems ensure one of the principles of modern education, which is its accessibility to various categories of citizens, which is highly socially significant.

The virtual system is capable of performing the teacher's supervisory functions, which are simply impossible to organize in the process of distance learning [2; 8].

Along with the significant number of positive aspects associated with the introduction of artificial intelligence into the higher education system, there are also negative aspects that require the competencies of both technical personnel and educators [3; 14].

The authors of the studies point out that the loss of sociality and dependence on virtual interaction can lead to a variety of psychological problems, including distorted personality development and even personal destruction [7; 9]. The decline in mental activity, memory, and attention is a logical consequence of the systematic and excessive use of artificial intelligence in human life. This has led to a cautious attitude towards the digital reality that permeates many aspects of modern life.

The issue of writing academic papers for students also presents challenges. The Anti-Plagiarism system is unable to recognize the generated text of many neural network services, which raises many ethical questions about the use of artificial intelligence technologies [16]. There is also disappointment in some of the technical capabilities of current neurosystems, such as the creation of fake, false documents and information, and the biased assessment of a student's work due to the comparison of their achievements with the average statistical parameter.

The practical application of neuronetworks allows for the implementation of adaptive learning techniques, where an individual student's development path is created [10] based on their current academic performance, growth rate, and needs. This approach enables the provision of personalized tutoring for students who require additional support in specific subjects. Artificial intelligence technologies are effective in the process of creating educational content, which is why lectures are accompanied by high-quality graphics and video examples [5; 11]. A virtual assistant is a good

addition to the work of professors and teachers, allowing them to successfully plan their workload and effectively manage the educational process.

A. I. Kapterev suggests a number of solutions for universities that are relevant when implementing artificial intelligence in the education system. The first point is the use of cloud computing resources by universities, such as YandexCloud, to train artificial intelligence models without the need for expensive hardware. The second point is the collaboration with IT experts. Public meetings allow employees and students to discuss complex technical topics in order to further effectively and safely apply high technologies. The third point describes the application of interdisciplinary approaches in educational activities, which is a necessary element in shaping the breadth of the future specialist's worldview, and also allows for the formation of skills for the practical application of knowledge in various areas of human life. The fourth point, proposed by A.I. Kapterev, defines the development and intensification of team project activities in the educational process, which is provided by the capabilities of the applied generative artificial intelligence and allows for the development of team-building and project activities among students. Another significant point in the work of universities is the constant support and mentoring for students regarding the study and application of neural services in educational activities. Thus, digital competencies will be formed. An important point outlined in the work of A. I. Kapterev is the teaching of students the ethics of the application of artificial intelligence with the discussion of ethical consequences, which forms the vector of development of the personality of a future specialist [4].

Currently, there is a kind of familiarization of the population of our country with the possibilities of artificial intelligence technologies, the capabilities and functions are determined and specified, an attitude is formed, and experience of interaction is accumulated. Specialists from various fields, including the higher education system, have different opinions about the quality of neural network services and the need to implement them in human life [6; 12].

Without a doubt, summarizing the above, we can conclude that in today's world, it is impossible to avoid technological progress and the rapid development of the digital sphere without the introduction of artificial intelligence technologies and the widespread use of their capabilities.

Bibliography:

1. Evdokimova, A. I. Pedagogical Aspects of the Development of Research Activities of Medical University Students / A. I. Evdokimova, A. V. Morozov, V. V. Serikov // *Pedagogical Informatics*. – 2022. – No. 3. – Pp. 104-117.
2. Gil', A. V. Distance Education as a Trend of the Modern Information Society / A. V. Gil', A. V. Morozov // In the collection: *Spring Psychological and Pedagogical Readings* // Materials of the IV Interregional Scientific and Practical Conference Dedicated to the 90th Anniversary of the Birth of Professor Emeritus of ASU A. G. Burova / Compiled by I. A. Eremit'skaya. – Astrakhan: ASU, 2020. – Pp. 140-143.
3. Gromova, O. B. Prospects for the Transformation of the Higher Education Model in the Era of Artificial Intelligence / O. B. Gromova, A. V. Gromova // *Higher Education Today*. – 2024. – No. 2. – Pp. 8-12.
4. Kapterev, A. I. Challenges of Generative Artificial Intelligence for the Higher Education System / A. I. Kapterev // *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education*. – 2023. – Vol. 20. – No. 3. – Pp. 255-264.
5. Korchagin, S. A. Analysis of Trends in the Application of Artificial Intelligence Technologies in the Educational Sphere / S. A. Korchagin // *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Political Science*. – 2021. – Vol. 21. – No. 1. – Pp. 37-42.
6. Lukichev, P. M. Challenges of Artificial Intelligence to the Traditional Higher Education System / P. M. Lukichev // *Research of Problems and Trends in the Development of Higher Education in Modern Russia: Collection of Scientific Papers*. – St. Petersburg: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 2024. – Pp. 88-95.



7. Matveeva, I. P. Artificial Intelligence Technologies: Prospects for Development and Socio-Psychological Threats / I. P. Matveeva, A. V. Morozov, E. Yu. Nebrodovskaya-Mazur // Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research. – 2025. – No. 3 (19). – Pp. 58-64.
8. Morozov, A. V. Distance Learning and Its Support in the Modern Education System in Russia / A. V. Morozov // In the collection: Information Technologies in Ensuring Federal State Educational Standards // Materials of the International Scientific and Practical Conference. – Yelets: YeSU, 2014. – Pp. 257-261.
9. Morozov, A. V. On the Benefits and Harms of Introducing Artificial Intelligence into the Modern Education System / A. V. Morozov // In the collection: Actual Problems of Modern Science: Psychology, Pedagogy, Economics, Management, and Law // Collection of Scientific Papers of the II Annual International Scientific and Practical Conference and International Scientific and Practical Conferences. – Moscow: MPSU, 2024. – Pp. 541-547.
10. Morozov, A. V. Person-Centered Learning in the Modern Information Space / A. V. Morozov // Post-Soviet Space – Territory of Innovations: 3rd International Scientific and Practical Conference: Reports and Presentations. – Moscow: MRSEI, 2016. – Pp. 146-150.
11. Morozov, A. V. Psychological and Pedagogical Features of Implementing Innovations in the Modern Information and Educational Environment / A. V. Morozov // In the collection: Innovative Approaches in the System of Higher Professional Education // Materials of the Final Scientific and Practical Conference of Teachers and Students / Edited by F. G. Mukhametzyanova. – Kazan', 2015. – Pp. 256-261.
12. Morozov A.V. Transformation of the Educational Space in the Digital Economy // Electronic Learning in Continuous Education 2019: VI International Scientific and Practical Conference. Collection of Scientific Papers. – Ulyanovsk: Ulyanovsk State Technical University, 2019. – Pp. 338-345.
13. Nagornova, A. Yu. Artificial Intelligence in Education: Application Options: A Collective Monograph / A. Yu. Nagornova, R. M. Sherayzina, K. R. Khachaturova [et al.]. – Ul'yankovsk: Zebra Publishing House, 2024. – 188 p.
14. Shikhnaieva, T. Sh. Prospects and risks of introducing artificial intelligence technologies into the higher education system / T. Sh. Shikhnaieva // Monitoring. Science and Technology. – 2025. – No. 1 (63). – Pp. 38-42.
15. Sushcheva N.V., Rusinov M.V. Risk-Oriented Approach to the Regulation of Artificial Intelligence Technologies in Scientific and Higher Education Organizations // Technical and Technological Problems of Service. – 2024. – No. 4 (70). – Pp. 66-73.
16. Tereshchenko, A. Yu. The Impact of Artificial Intelligence Technologies on Modern Education / A. Yu. Tereshchenko, A. V. Morozov // Human Capital. – 2024. – No. 4 (184). – Pp. 104-110.

CZU: 343.9

MEDIA CONTENT AS AN INNOVATIVE DIDACTIC TOOL IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF HIGHER LEGAL EDUCATION

Pisarenco Constantin

doctor of law, associate professor

Free International University of Moldova,
Chișinău, Republic of Moldova

e-mail: constantin.pisarenco@gmail.com

orcid id: 0000-0001-5548-4653

Abstract. The article analyzes the possibilities of using media content (video clips from feature films and television series) in teaching the course „Qualification of Crimes”. It shows that the

use of visual media cases allows traditional criminal law methods to be adapted to the perception characteristics of modern students and increases their involvement in analytical work. The study is theoretical and practical in nature and is based on a synthesis of pedagogical experience, observation of students' learning activities, and a comparative analysis of traditional and media-based teaching methods. The article substantiates the didactic potential of media content as a tool for developing skills in crime classification, oral legal argumentation, and independent analytical thinking. It concludes that it is advisable to use media cases as a methodological supplement to classical forms of teaching criminal law.

Keywords: media content, criminal law, Qualification of Crimes, media pedagogy, educational motivation, artificial intelligence, legal education.

1. Introduction

Modern legal education in the Republic of Moldova is developing in the context of digitalization, which has a comprehensive impact on the content of educational programs and the pedagogical methods used. The expansion of electronic and distance learning has become a natural stage in the adaptation of higher education to the transformation of the educational environment and has been enshrined in the Education Code of the Republic of Moldova, which provides for the development of basic digital competencies in students [2]. Subordinate regulations in the field of education supplement these provisions, specifying the requirements for the creation of digital educational content and the professional training of teachers to work in a digital educational environment [3].

Along with institutional changes, there are noticeable shifts in students' cognitive and learning practices. Modern students are increasingly oriented towards visual and multimodal formats of information perception, demonstrating a decrease in attention span and a preference for dynamic ways of presenting educational material. These features are particularly important for criminal law disciplines, the mastery of which requires developed abstract thinking, accurate interpretation of legal norms, and reasoned analysis of the elements of a crime [1, p. 51]. In particular, this applies to the course „Qualification of Crimes”, which aims to develop law students' ability to correlate factual circumstances with the elements of a crime and justify the legal assessment of acts.

At the same time, traditional lecture and seminar models, based primarily on a text-centered approach, are increasingly perceived by students as abstract and insufficiently connected to the practical context, which negatively affects the level of academic engagement [10, p. 132].

In response to these challenges in educational practice, approaches based on the visualization of legal disciplines are becoming increasingly widespread. The use of media content—excerpts from feature films, animated films, television series, and other audiovisual works—makes it possible to model criminal law situations that are close to the real social context and to stimulate students' analytical and discussion activities [4; 5, p. 11]. The educational process also uses selected visual materials created or adapted using modern digital tools, which perform an auxiliary didactic function and serve as a tool for clarity in the analysis of legal situations.

The relevance of this study is due to the need to find methodological solutions that ensure a balance between increasing the clarity of teaching and maintaining the scientific rigor of criminal law analysis. In this regard, it is particularly important to comply with legal restrictions related to the use of audiovisual works for educational purposes, as well as to foster a respectful attitude towards intellectual property among students [8, p. 97].

The purpose of the study is to justify and test the use of media content as a didactic tool to improve the effectiveness of teaching the course „Qualification of Crimes” in the context of the digitalization of higher legal education.

2. Materials and methods

The study was theoretical, practical, descriptive, and analytical in nature. Its methodological basis was the principles of media pedagogy, visual pedagogy, and methods of teaching criminal law disciplines. The research materials included scientific publications on issues of legal education, as

well as the author's pedagogical experience in the use of media content in the course „Qualification of Crimes” in teaching law students.

The study employed methods of analysis and generalization of scientific sources, pedagogical observation, and comparative analysis of traditional and media pedagogical forms of working with students. Particular attention was paid to the analysis of educational interaction in the process of collective and individual analysis of media cases, as well as the nature of students' oral legal arguments.

The pedagogical effect of using media content was assessed based on a qualitative analysis of students' learning activity, their degree of involvement in the discussion, and their ability to independently formulate and justify options for qualifying crimes.

3. Research results

3.1. Innovative approaches to teaching criminal law in the digital age

The teaching of criminal law in law schools in post-Soviet countries, including the Republic of Moldova, is traditionally based on a lecture-seminar model. This format involves a predominantly text-centered approach focused on studying the norms of criminal law, their systematization, analysis of judicial practice, and mastering algorithms for classifying crimes. Within this model, authoritative methodological schools have been formed, based on the consistent disclosure of the composition of a crime, the differentiation of its elements, and the correlation of theoretical provisions with practice. In particular, the works of A. Yu. Kupriyanov emphasize that the key task of the teacher is to develop students' skills in working independently with criminal law, rather than learning ready-made schemes or mechanically retelling court decisions [10, p. 137].

Despite the fundamental nature and internal logic of this model, its effectiveness in the context of the digital transformation of education is increasingly becoming the subject of scientific debate. Modern students show fatigue from the monotonous lecture format, and the isolated study of legal norms is often perceived as abstract and weakly connected to the social context. These trends are reinforced by the phenomenon of „clip thinking”, in which the perception of information is fragmentary, preference is given to visual and dynamic forms of presentation, and concentration within the framework of traditional academic exposition is reduced. Research by N. Zh. Danilina, A. V. Muruzidi, and A. I. Petropavlovsky [1, p. 53] points to the need to adapt the teaching of legal disciplines to the changing cognitive and informational habits of students.

In response to these challenges, approaches focused on the visualization of legal disciplines are being increasingly developed in pedagogical theory and practice. Media pedagogy, which views media as a tool for developing critical thinking, media literacy, and legal culture, makes a significant contribution to this area. Studies emphasize that media education contributes to the formation of information and legal culture and media text analysis skills [4; 13]. A related field, visual pedagogy, emphasizes the use of audiovisual media as a way to bridge the gap between the traditional print-centric model of legal education and the visual culture of today's students [5, p. 17].

Empirical studies confirm the didactic effectiveness of media content in legal education. The use of film and television series clips in the study of criminal law disciplines allows for the simulation of situations requiring legal qualification and stimulates discussion of the elements of a crime, forms of guilt, and the characteristics of different legal systems [1, p. 54]. Similar conclusions are contained in foreign studies, which emphasize that the analysis of video scenes and the creation of one's own media products contributes to the development of analytical thinking and a deeper understanding of criminal law categories [4]. Russian authors also note the influence of media content on the formation of legal awareness and increased learning motivation among students [12].

3.2. Visual cases from media products: cross-system legal analysis

During the course, students were asked to conduct a criminal law assessment of excerpts from television series and films containing simulated legal situations. The use of visual case studies helped to stimulate analytical thinking and develop comparative law skills. The selection of media stories was based on their legal content, conflict potential, and potential for discussion of controversial criminal law categories.

One of the illustrative examples used was an episode of the TV series *Friends* (The One After the Super Bowl), which dealt with a situation where a character was being stalked by a fan. Analysis of the scene allowed students to identify *actus reus* and *mens rea*, as well as to compare approaches to the criminalization of stalking in US and Canadian law, including differences in the requirements for proving intent. Another excerpt from the same series was used to discuss negligent property damage and the distinction between criminal and civil liability in the absence of direct intent.

Plots from the series *Beverly Hills* were used to analyze crimes against sexual freedom, in particular issues of consent as a legal and ethical criterion. Students compared continental and Anglo-Saxon approaches to assessing bodily autonomy and the limits of criminal law intervention. An episode of the series „*Seinfeld*” („The Revenge”) allowed us to consider forms of complicity, including aiding and abetting, with reference to doctrinal positions in international practice.

Special attention was paid to the Qualification of Crimes in the field of medical care based on material from the TV series *House M.D.* Analysis of scenes related to violations of medical care standards, interventions without the patient's informed consent, and diagnostic errors allowed us to consider issues of special subjects of crime, forms of guilt of medical workers, cause-and-effect relationships, as well as the distinction between criminal, civil, and disciplinary liability.

The criminological and psychological aspects of criminal law analysis were supplemented by an analysis of scenes from the film „*Psycho*”, which examined the motives for the crime and the mental state of the perpetrator, as well as the influence of visual and auditory elements on the legal perception of the act.

Each media case was accompanied by the setting of legal tasks and subsequent discussion, during which students identified legally significant actions, established the subject and object of the crime, the form of guilt, and proposed options for legal qualification. Group discussion contributed to the development of legal argumentation, interpretation of norms, and critical thinking skills.

Media content was used for educational purposes in compliance with didactic and legal requirements: short videos with a clear legal plot were used, excessively provocative scenes were excluded, and the use of fragments of works was accompanied by an indication of the source and compliance with a reasonable volume. This approach ensured the accuracy of the legal analysis and helped students develop solid criminal law skills in various jurisdictional contexts.

3.3. Pedagogical effects and observable changes in students' learning activities

An analysis of students' learning activities during the use of media content in teaching the course „Qualification of Crimes” allows us to identify a number of stable pedagogical effects. First of all, there has been a change in the nature of work with the factual circumstances of the case: students have become more consistent in identifying legally significant features of the subjects' behavior and correlating them with the elements of the crime, avoiding formal reproduction of theoretical schemes.

Changes were also observed in the structure of oral legal argumentation. Students more often turned to analyzing the subjective side of the crime, more clearly distinguished between forms of guilt, motive, and purpose, and demonstrated a greater willingness to discuss alternative options for classification. The arguments became more detailed and logically connected, which indicates the development of analytical legal thinking.

The use of media cases contributed to the intensification of the comparative legal approach. When analyzing situations borrowed from foreign media productions, students initiated a comparison of the criminal law norms of the Republic of Moldova with the provisions of other legal systems, which reflects the formation of critical legal reflection skills and an understanding of the relativity of legal decisions in different jurisdictions.

Overall, the changes observed suggest that media-based teaching methods have a positive impact on student engagement and the quality of their analytical work, while maintaining academic rigor and a focus on traditional sources of criminal law.

4. Discussion

The results confirm the conclusions of media pedagogy and visual pedagogy about the

significant didactic potential of audiovisual teaching aids. The use of media content creates an emotionally rich educational environment, promotes better assimilation of material, and stimulates students' analytical thinking. Visual images strengthen associative connections and allow abstract legal norms to be viewed through the prism of specific situations, which increases student engagement in the learning process. A similar effect has been observed in studies by N. Zh. Danilina and co-authors, who note an increase in students' interest in discussing seminar topics [1, p.50]. J. Hermida takes a similar position, emphasizing that the analysis of video scenes contributes to a deeper understanding of the elements of crime, the development of comparative legal analysis, and students' media literacy [4].

At the same time, the use of media content requires a methodically balanced and selective approach. The selection of visual materials should take into account their relevance to educational goals, topicality, and legal correctness. Excessively emotional or provocative scenes can shift the focus from legal analysis to the artistic component, while the use of outdated media products can reduce the educational effect. These risks are also reflected in pedagogical research, which notes that traditional educational films often lag behind modern series in terms of their engaging potential [1, p. 52].

Compliance with copyright requirements is of particular importance. The use of excerpts from films, television series, and other audiovisual works is permitted exclusively for educational purposes and to the extent necessary to illustrate a specific legal situation, with mandatory indication of the source and copyright holder [8, p. 99]. This approach is consistent with the principles of fair use and fair dealing, ensuring a balance between the protection of intellectual property and the realization of the right to education. Ignoring these requirements can have both academic and legal consequences, especially in the context of digitalization and the cross-border distribution of educational resources.

For teachers, media content should be viewed as a supplementary tool that complements, but does not replace, traditional sources of criminal law—the text of the law, judicial practice, and doctrine. The use of a media approach requires the development of additional professional competencies, including skills in working with audiovisual materials and a basic understanding of the principles of cinematic language. In the long term, it is advisable to create specialized media libraries of educational cases, selected on the basis of legal correctness and available on legal grounds.

In general, the integration of media content into the teaching of criminal law disciplines contributes to a deeper understanding of legal categories, the development of critical and analytical thinking, and the formation of a legal culture among students. In the context of the active use of digital and neural network technologies, this approach allows shifting the emphasis from passive reproduction of information to its meaningful analysis and reasoned legal reasoning while maintaining academic integrity and methodological integrity of the educational process.

5. Conclusion

The study confirmed the effectiveness of using media content in teaching the course „Qualification of Crimes”. The use of visual cases and analysis of fragments of works of art contributes to increasing educational motivation, developing analytical thinking, and forming students' skills in accurate criminal law classification. The use of a media approach makes it possible to activate students' independent work and reduce formal dependence on generative AI tools, which indicates an increase in awareness and responsibility in educational activities.

Media content has proven to be particularly productive when working with students who are oriented towards visual perception and interactive forms of learning. It organically complements traditional academic methods, maintaining a focus on criminal law, judicial practice, and doctrine, while simultaneously contributing to the development of media literacy and professional legal thinking.

Prospects for the further development of the media approach are linked to the creation of structured collections of educational video cases, the integration of visual techniques into digital educational platforms, and the development of ethical principles for the use of digital and neural network technologies in the educational environment. In the context of digitalization, media content

is acquiring lasting didactic value as a tool for shaping the legal culture and professional identity of future lawyers.

Bibliography:

1. DANILINA, N. ZH., A.V. MURUZIDI, PETROPAVLOVSKY A.I. Visualization of Criminal Law and Criminal Procedure Disciplines for Modern Students. *Bulletin of the Samara Academy of Humanities*. Series: Law, no. 2 (21), 2018, pp. 48–54. <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-ugolovno-pravovogo-i-ugolovno-protssessualnogo-bloka-distiplin-dlya-vospriyatiya-sovremennogo-studenta/pdf>.
2. *Education Code of the Republic of Moldova*. Code no. 152, 17 July 2014. *Official Gazette of the Republic of Moldova*, no. 319–324, art. 634, 24 Oct. 2014, https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=151198&lang=ro#.
3. *Education, Skills and Employment – Trends and Developments 2023*. European Training Foundation, 2024, <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2023-11/ETF%20CrossCountry%20Monitoring%20Report%202023%20FINAL%20%20%281%29.pdf>.
4. FEDOROV, A. V. *Media Education of Future Teachers*. Kuchma Publishing House, 2004, https://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_eeb1101786a4523d0a2cdb2f01e962a0.
5. HERMIDA, JULIAN. Teaching Criminal Law in a Visually and Technology Oriented Culture: A Visual Pedagogy Approach. *Legal Education Review*, vol. 16, no. 1, 2006, pp. 1–30. DOI:10.53300/001c.6191.
6. HOBBS, RENEE. The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, vol. 48, no. 1, 1998, pp. 16–32, https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Seven_Great_Debates_0.pdf.
7. KALITSEVA, ELENA. Prerequisites for Media Resources Usage in the Process of Future Lawyers' Professional Training. *Media Education 2013: Collection of Works of the International Forum of Conferences*, Moscow, 31 Oct.–2 Nov. 2013, pp. 211–219, https://mic.org.ru/phocadownload/mediaed_sbornik_end.pdf.
8. KAMINSKAYA, T. L. Responsibility for Media Content and the Problem of Censoring the Communication Space of Russia. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, vol. 11, no. 2, 2021, pp. 96–101. DOI:10.26794/2226-7867-2021-11-2-96-101.
9. *Key Policy Developments in Education, Training and Employment – Moldova 2023*. European Training Foundation, 2024, https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2024-03/Country%20Fiche_Moldova_2023_EN_web.pdf.
10. KUPRIYANOV, A. Teaching Criminal Law in the School: Innovation and Tradition. *World of Science and Education*, no. 1 (5), 2016, pp. 130–146. <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-ugolovnogo-prava-v-shkole-innovatsii-i-traditsii>
11. ONKOVYCH, H. Media Didactics of Higher Education in the Development of Professional Competencies of Future Specialists. *Ukrainian Information Space*, no. 1 (5), 2020, pp. 179–196. DOI:10.31866/2616-7948.1(5).2020.206121.
12. POPOVA, A.D. The Image of Law Enforcement Officers in Contemporary Popular Art and the Development of Everyday Legal Awareness. *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, no. 4 (60), 2013, pp. 221–226, <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-sluzhitelya-zakona-v-sovremennom-massovom-iskusstve-i-razvitie-obyedennogo-pravosoznaniya/pdf>.
13. ZHYLAVSKAYA, I.V. Media and information potential of the individual. To shape or to extract? *Media Education 2013: Collection of Works of the International Forum of Conferences*, Moscow, 31 Oct.–2 Nov. 2013, pp. 47–52, https://mic.org.ru/phocadownload/mediaed_sbornik_end.pdf.



УДК 373.1

GAME-BASED EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Polyakova Alla

Federal State Autonomous Institution

«Federal Institute of Digital Transformation in Education»

Moscow, Russia

e-mail: polyakova37@yandex.ru

orcid id: [0009-0004-3396-8816](https://orcid.org/0009-0004-3396-8816)

Аннотация. В статье рассматривается инновационный подход в системе современного обучения в контексте применения игровых образовательных технологий, как инструмента повышения мотивации обучающихся в условиях глобальной цифровизации. Анализ основан на теории поколений и направлен на выявление их когнитивных, мотивационных и ценностных особенностей. Обоснована необходимость перехода к образовательной альфа-стратегии, раскрыт потенциал игровых образовательных технологий, как инструмента повышения мотивации в процессе обучения.

Ключевые слова: игровые образовательные технологии, мотивация, обучающиеся, цифровизация, образовательная стратегия, теория поколений, современное образование.

The modern school education system is in a state of steady transformation, caused by the changing sociocultural conditions, the acceleration of technological development, and the change of generations of students. Educational models formed in the industrial and post-industrial eras are increasingly showing limited effectiveness when working with children and adolescents who grew up in a digital environment and in conditions of high information saturation.

In this context, the analysis of the generational characteristics of schoolchildren – representatives of the Z and Alpha generations – is of particular importance, as their cognitive, motivational, and behavioral characteristics are formed in a qualitatively different environment and require a revision of traditional educational strategies.

Modern school education is facing an increasing discrepancy between the traditional organization of the educational process and the characteristics of students. The class-and-lesson system, which focuses on linear presentation of material and long-term concentration, is no longer effective. The digitalization of the educational environment has expanded access to knowledge, but it has also led to changes in the way information is perceived and processed [13; 14]. Today's students exhibit a high level of attentional switching and the ability to work with multiple sources of information simultaneously, but they struggle with tasks that require deep analytical thinking.

The methodological basis of this study is the theory of generations developed by W. Strauss and N. Howe. Within this approach, a generation is viewed «as a group of people who were formed in similar historical, cultural, and technological conditions, which determines common values, behavioral patterns, and ways of perceiving reality» [10, p. 94].

Despite the existing criticism related to the risk of overgeneralization, the theory of generations remains a productive analytical tool that allows us to identify the underlying causes of conflicts between participants in the educational process [15].

Generation Z includes learners born from around the mid-1990s to the early 2010s and currently represents a significant portion of teenagers and high school students. This is the first generation to grow up with constant access to digital technologies and internet communication.

Generation Z is characterized by a clip-based perception of information: they learn more easily from material presented in the form of short semantic blocks, infographics, video fragments, and visual schemes.

Generation Z is also distinguished by a pragmatic attitude towards learning. The questions «why do I need this?» and «where will it be useful?» become key for them. Thus, when studying abstract theoretical topics without examples from real life or future profession, students often demonstrate formal participation in the learning process [3].

Generation Alpha are children born since the early 2010s, for whom the digital environment has become not an addition, but a natural part of everyday life. From an early age, they interact with tablets, smartphones, voice assistants and interactive services [6].

Unlike previous generations, repetitive and static forms of learning are perceived by the Alpha generation as unappealing and quickly lose their motivational potential. They value constant interaction, changing activities, and immediate feedback. For example, completing a task in the form of an interactive game or quest is more engaging for younger students than traditional written assignments.

Additionally, the Alpha generation is less focused on memorizing information and more interested in quickly finding and applying it. In a situation where the answer can be obtained in a few seconds using a digital tool, the very attitude towards knowledge as such changes. This poses the challenge for schools to develop analytical thinking, creativity [4] and collaborative skills, rather than just transmitting ready-made facts [8].

One of the reasons for conflicts in the educational environment is the difference in values and socialization models between students, teachers, and parents. Older generations were typically socialized in a vertical hierarchy, where the educational process was based on obedience, normativity, and the unquestioned authority of the teacher.

For generations Z and Alpha, a predominantly horizontal model of interaction is characterized by dialogue and equal exchange of opinions. For example, the requirement to «do it because it's said to be done» often leads to internal resistance or formal compliance without genuine acceptance of the rules among modern students [1].

This model is largely due to the fact that the parents of Generation Z and Alpha students are mostly members of the Millennial generation (Generation Y, born between the early 1980s and the mid-1990s). This is the first generation that absorbed the authoritarian model of upbringing in their own childhood, in which the directive «because I said so» was a sufficient argument, but in the practice of raising their children, they largely rejected its reproduction. By implementing a subject-subject approach based on dialogue, reasoning, consideration of the child's emotional state, and acknowledging parental mistakes, millennials serve as a link between the hierarchical parenting models of previous generations and the partnership-based approach to interacting with children [8].

Differences in ethical guidelines – between the emphasis on individual values and psychological comfort among students and the focus on normativity among teachers – become a source of misunderstanding and resistance to educational strategies. Overcoming this gap requires schools to consciously transition to a model of interaction that takes into account generational differences and focuses on collaboration rather than solely on control.

Modern students demonstrate selective motivation, meaning they are more likely to engage in activities that they perceive as having personal meaning, self-expression, or practical value. For example, projects that address real-world issues or situations often attract more interest than repetitive academic tasks that solely focus on testing knowledge.

Additionally, there is a high level of competition for students' attention. The digital environment offers instant sources of pleasure and reward, making traditional learning less appealing compared to gaming and media content formats [7].

The response to these challenges is the formation of the so-called educational alpha strategy, a set of approaches and principles focused on educating the Alpha generation, taking into account changes in the cognitive, digital, and social environment. This strategy is based on the rejection of universal educational models in favor of flexible and personalized learning paths. The key megatrends include adaptive educational paths, project-based learning, hybrid formats, and the development of

meta-subject competencies. The role of the teacher is transforming from a source of information to a mentor and moderator [2].

The Alpha Strategy reflects the transition from a school as an institution for transmitting knowledge to a school as a space for personal development, socialization, and the acquisition of skills that are in demand in a rapidly changing world.

In the context of a decrease in the effectiveness of traditional motivational mechanisms, game-based educational technologies are becoming particularly relevant [5; 9]. In a broad pedagogical sense, this term encompasses various forms of educational games, from role-playing and business games to simulation and story-based activities. However, in this study, we will use a more narrow approach that aligns with the concept of "gamification" as it is commonly understood in international scientific and educational practices.

By game-based educational technologies, we mean the purposeful use of game mechanics and principles (levels, points, achievements, quests, visualization of progress, and a system of rewards and feedback) in a non-game-based educational process without turning learning into a full-fledged game [12]. These technologies do not replace educational goals with game goals, but serve as a tool for increasing students' engagement, motivation, and social activity.

Game logic is familiar to Gen Z and Alpha generations and creates expectations of clear goals, transparent rules, quick feedback, and the ability to see one's own progress. Incorporating game elements into the educational process helps to compensate for the lack of these components in the traditional learning model [11].

A significant aspect of game-based educational technologies is their potential for socialization. Team quests, group missions, and collaborative projects create opportunities for developing communication skills, negotiation abilities, and the ability to distribute roles and take responsibility for the overall outcome. For example, completing a learning project as a team assignment with a common goal and a reward system helps to foster a sense of group belonging and reduces the level of social isolation among individual students.

The analysis shows that the Z and Alpha generations have different cognitive and motivational characteristics than those of the traditional educational system. The differences in socialization models and values between participants in the educational process lead to conflicts and a decrease in academic motivation. In this context, the educational alpha strategy and game-based educational technologies are seen as tools for adapting schools to the new realities. The further development of educational practices requires not only the implementation of technologies, but also a deep understanding of the generational characteristics of students.

Bibliography:

1. Borodina, T. Yu. Behavioral Features of the Digital Generation as a Factor of Influence on the Educational Process (on the Example of Teaching a Foreign Language at the Bauman Moscow State Technical University) / T. Yu. Borodina // Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research. – 2022. – No. 1 (34). – Pp. 128–134.
2. Danilova, L. N. Educational Request of the Alpha Generation / L. N. Danilova // Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Psychology of Development. – 2023. – No. 1 (45). – Pp. 58–67.
3. Kulakova, A. B. Generation Z: a theoretical aspect / A. B. Kulakova // Issues of Territorial Development. – 2018. – No. 2 (42). – P. 6.
4. Morozov, A. V. Diagnostics of Creativity in Pedagogical Activity / A. V. Morozov. – Moscow: IGUMO, 2001. – 80 p.
5. Morozov, A. V. Educational games as a new trend in the modern digital world / A. V. Morozov // In the collection: Integration of pedagogical science and practice in the context of the challenges of the 21st century // Collection of articles of the IV International Scientific and Practical Conference. – Kaluga: KSU, 2025. – P. 30-36.

6. Morozov, A. V. Generation Alpha in the Modern Primary School: Features of Education and Training / A. V. Morozov // In the collection: Primary School: Problems and Prospects, Values and Innovations // Collection of Articles based on the materials of the XVII All-Russian Scientific and Practical Conference. – Yoshkar-Ola: MarSU, 2025. – Pp. 55-60.
7. Morozov, A. V. The use of game mechanics in the educational process / A. V. Morozov // Scientific works of the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. – M.: Research Institute of Information Technologies of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2025. – Pp. 198-203.
8. Mukhametzyanova, F. G. Reflections on New Generations of Students and Features of the Alpha Generation in Global Education / F. G. Mukhametzyanova, K. I. Stepanova // Global Economy and Education. – 2021. – No. 2. – P. 42–50.
9. Nagornova, A. Yu. Health-Preserving Technologies in the Educational Environment / A. Yu. Nagornova, A. V. Morozov, E. A. Bashmakova [et al.]. – Ul'yanovsk: Zebra Publishing House, 2025. – 213 p.
10. Ozhiganova, E. M. The Theory of Generations by N. Howe and V. Strauss. Opportunities for Practical Application / E. M. Ozhiganova // Business Education in the Knowledge Economy. – 2015. – No. 1 (1). – Pp. 94–97.
11. Polyakova, A. V. Game Technologies in Education: Impact on the Quality and Effectiveness of Learning / A. V. Polyakova // Scientific and Educational Space: Realities and Prospects for Improving the Quality of Education: Collection of Materials from the IV International Scientific and Practical Conference. – Comrat: Comrat State University, 2025. – Pp. 160–164.
12. Polyakova, A. V. Synergy of Gamification and Artificial Intelligence: Educational Prospects / A. V. Polyakova, A. V. Morozov // Pedagogical Informatics. – 2024. – No. 2. – Pp. 383-392.
13. Sherayzina, R. M. Russian School in the First Quarter of the 21st Century / R. M. Sherayzina, K. R. Khachaturova, S. N. Vodneva [et al.]. – Ul'yanovsk: Zebra Publishing House, 2025. – 294 p.
14. Tereshchenko, A. Yu. The Impact of Artificial Intelligence Technologies on Modern Education / A. Yu. Tereshchenko, A. V. Morozov // Human Capital. – 2024. – No. 4 (184). – Pp. 104-110.
15. Zhavoronkova, A. A. Generational Theories in Russia: Myth or Reality? / A. A. Zhavoronkova // Education. Science. Scientific Personnel. – 2023. – No. 4. – Pp. 189–192.

UDC 338.43

GAMIFICATION AS A STRATEGIC TOOL FOR IMPROVING INVALSI TEST PERFORMANCE: AN ACTION-RESEARCH STUDY IN SECONDARY EDUCATION

Rossetti Luigi Umberto

Ph.D. in Economy, “Management and Local Development”

Università degli Studi del Sannio, Benevento (Italy)

e-mail: rossettiluigiumberto@gmail.com

orcid id: 0000-0002-9922-1166

co-authorship

Savignano Immacolata

e-mail: immacolatasavignano@gmail.com

orcid id: 0009-0009-5127-6465

Abstract This study presents the results of research conducted in a secondary education setting aimed at improving INVALSI (National Institute for the Evaluation of the Education and Training System) outcomes through gamification. Gamification is defined as the application of game-

design elements and ludic dynamics—such as scoring, leaderboards, and badges—within non-game contexts to foster student engagement and motivation. By creating an immersive environment, this approach facilitates active participation and provides immediate performance feedback. The research employs a hybrid methodology, combining quantitative descriptive inquiry with qualitative participant observation to assess how gamified computer-based testing (CBT) influences both academic results and student psychological factors, including motivation and gratification. Findings indicate that gamification effectively shifts student attitudes from passive testing to active challenges, developing transversal skills like problem-solving and collaboration.

Keywords: Gamification, INVALSI, Computer-Based Testing (CBT), Action Research, Student Motivation, Educational Innovation, Secondary Education.

Introduction and Theoretical Framework Gamification represents the strategic integration of game-like elements, such as missions, challenges, and rewards, into the educational process to stimulate interaction and commitment [1, p. 9]. The efficacy of this approach is contingent upon clear objectives, well-designed game dynamics, and the capacity to foster a sense of realization and gratification [2, p. 12]. In the context of Italian secondary education, the preparation for standardized INVALSI tests often lacks student engagement; thus, gamification emerges as a potent intervention to transform these assessments into engaging learning experiences. The international literature provides a robust foundation for this strategy, with empirical studies evaluating the impact of gamification on performance in computer-based environments. Authors such as Hamari, Koivisto, and Sarsa [3, pp. 3025-3034] have analyzed how game elements promote engagement, while Deterding et al. [4, pp. 9-15] focus on the implementation of gamified interventions in CBT. Nationally, research by Rossi and Bianchi [5, pp. 75-88] and Lombardi and Fiorella [6, pp. 53- 70] has explored how ludic components influence student commitment and results within the Italian educational framework. Although gamification is not a standalone learning theory, its pedagogical roots are found in psychological theories of motivation. This research specifically targets three variables: the implementation context, the individual approach to testing, and final evaluative feedback.

Research Methodology The study utilizes participatory action-research, a dynamic approach focused on solving real-world problems through targeted interventions. Within this framework, descriptive research provides a detailed understanding of existing phenomena, aiding in the design of effective pedagogical solutions. A hybrid methodology was adopted: a quantitative descriptive analysis to statistically derive student information, and a qualitative “disguised observation” technique to inductively understand behavioral shifts.

Methodological references include the work of Kemmis and McTaggart [7, pp. 272-280] on communicative action and McNiff [8, pp. 5-7] on action-research practice. For the observational component, the study drew upon the frameworks established by Webb et al. [9, pp. 3-10] for nonreactive measures and Gold [10, pp. 217-223] regarding the roles of observers in field research. Qualitative insights were further supported by established methodologies for participant observation and focused interviews.

The target population consisted of Grade 10 students at an Italian secondary school. The research aimed to answer two primary questions:

- **QR1:** Is it possible to use gamification to improve INVALSI CBT results?
- **QR2:** How does a gamified approach change student motivation, interaction, and gratification?

Experimental Design and Implementation The implementation, titled “Mi metto in gioco” (I put myself in the game), took place in April 2023. The core innovation lies in applying gamification to standardized testing, an area that remains relatively new in secondary education. The platform selected for the intervention was “Socrative,” specifically utilizing the “Space Race” feature. This tool allows students to work collectively on quiz items—in this case, items from previous INVALSI tests in Italian and Mathematics—while competing in a simulated space race.

Key features of the implementation included:

- **Team Dynamics:** Students were assigned to anonymous colored teams. Correct answers propelled the team's avatar across the digital board.

- **Real-Time Visualization:** Progress was projected on digital boards in the computer lab, creating a high-energy, competitive environment.

- **Anonymity and Safety:** During the race, individual results were not linked to names, reducing test anxiety.

- **Incentive Structure:** The competition concluded with the distribution of digital badges and rewards in the classroom. The selection of the platform was dictated by its simplicity, real-time visualization capabilities, and the ability to generate comprehensive individual and group reports.

Analysis of Observation and Data To monitor student engagement, a structured observation rubric was developed, focusing on participation levels, emotional manifestations, and social interactions.

The variables observed included interest (spontaneous vs. induced), intrinsic and extrinsic motivation, and the impact of the physical environment on learning.

The results obtained provided deep insights into student behavior:

1. **Behavioral Analysis:** Observations recorded a marked difference in how students approached gamified exercises compared to traditional tests. Interest levels remained high throughout the explanation of rules and the execution of the game.

2. **Emotional Engagement:** The rubric captured non-verbal cues such as enthusiasm, posture, and facial expressions, revealing a high level of concentration and positive emotion.

3. **Performance Feedback:** The system generated detailed Excel and PDF reports. These included individual scores, class scoring averages, and item-by-item analysis. This granular data allowed teachers to identify specific areas of weakness in Italian and Mathematics.

Despite the positive outcomes, it is noted that the lack of longitudinal data over several years may limit the long-term modeling of these results.

Conclusions and Future Perspectives The experimentation validates gamification as an effective strategic action for improving INVALSI results. Beyond academic performance, the methodology fostered intrinsic motivation and the development of transversal skills, such as collaboration and problem-solving. The digital environment promoted a sense of community and provided teachers with a robust framework for monitoring progress.

Looking forward, the research aims to expand this model to Grade 13 students and initiate competitions between different institutes, creating a “championship” that spans the entire academic year. Such initiatives could universalize gamified assessment practices, making them a standard strategy for school improvement and pedagogical innovation.

Bibliography:

1. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L.E., (2011) “From game design elements to gamefulness: defining gamification”, ACM (Proceedings of the 15th International academic mindtrek conference: envisioning future media environments), p. 9.
2. Newmann F. M., (1992) “Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools”, Teachers College Press, p. 12.
3. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H., (2014) “Does gamification work? -- A literature review of empirical studies on gamification”. In 47th Hawaii International Conference on System Sciences, IEEE. pp. 3025-3034.
4. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011), “From game design elements to gamefulness: defining gamification”. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, ACM, pp. 9-15.
5. Rossi, G., & Bianchi, A. (2020), “Gamification e apprendimento: una revisione della letteratura italiana”. *Didattica e tecnologie digitali*, 1, pp. 75-88.
6. Lombardi, F., & Fiorella, M. (2019), “Gamification nell’istruzione: risultati di una ricerca italiana”. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, pp. 53-70.

7. Kemmis S., & McTaggart R. (2005), Participatory action research: Communicative action and the public sphere. Sage Publications, pp. 272-280.
8. McNiff J. (2013), Action research: Principles and practice. Routledge.
9. Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (2000), Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences. Rand McNally College Pub Co, pp. 3-10.
10. Gold, R. L. (1958), "Roles in Sociological Field Observations" Social Forces, pp. 217-223.

CZU 37.091.32:821]:371.33.064.2

LECȚIA DE LITERATURĂ CA ACT DIALOGIC

Marcela Vîlcu

doctor în științe ale educației, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă”, Chisinau, Republica Moldova

valcumarcela@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-4406-7058

Abstract The article proposes a conceptualization of the literature lesson from a communicative perspective. Starting from conceptual delimitation of didactic communication, the study analyzes the main models of educational interaction (linear, interactive, and trans-active) and highlights the limitations of linear approaches with regard to the development of critical thinking and interpretive sensitivity. The lesson of literary interpretation is approached as a system of meanings, in which language, sociocultural context, and interpersonal relationships play a decisive role in the construction of meaning. Special attention is given to the inter subjective and ethical dimensions of dialogue, understood as prerequisites for the recognition of otherness and for interpretive co-construction. Finally, the article outlines the pedagogical implications of the communicative perspective, emphasizing didactic design, communicative teaching strategies, and the re-conceptualization of assessment as a reflective and formative process.

Keywords: lesson, literary work, interpretation, dialogue, students, teacher

Introducere

În contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane, marcate de pluralism cultural, mobilitate informațională și reconfigurări ale modurilor de comunicare, educația este chemată să își regândească fundamentele epistemologice și metodologice. Lecția, ca unitate fundamentală a procesului instructiv, nu mai poate fi concepută exclusiv ca un spațiu de transmitere unidirecțională a cunoștințelor, ci trebuie înțeleasă ca un cadru de interacțiune simbolică, negociere de sensuri și co-construcție a cunoașterii. Din această perspectivă, abordarea lecției ca act dialogic devine nu doar oportună, ci necesară, întrucât răspunde exigențelor unei educații centrate pe subiect, pe experiență și pe formarea gândirii critice.

Actualitatea acestei problematice este accentuată de discrepanța tot mai vizibilă dintre discursul pedagogic oficial, care promovează participarea activă, autonomia și reflecția, și practicile didactice care rămân adesea ancorate în modele de transmitere a informației, respectiv, reproductive. Lipsa unei reflecții teoretice sistematice asupra dimensiunii comunicative a lecției conduce la formalizarea excesivă a actului didactic și la diminuarea potențialului său formativ. În acest sens, reconsiderarea lecției ca eveniment dialogic permite recuperarea dimensiunii sale umane, relaționale și axiologice, transformând-o într-un spațiu de întâlnire între conștiințe, experiențe și orizonturi de sens. Prin urmare, investigarea lecției din perspectiva comunicării și a dialogului nu reprezintă doar o opțiune metodologică, ci o necesitate teoretică și practică, menită să contribuie la umanizarea procesului educațional și la reconceptualizarea rolurilor actorilor implicați. Această abordare oferă

premisele unei pedagogii a sensului, în care învățarea nu este redusă la acumulare de informații, ci devine un proces de interpretare, reflecție și construcție identitară.

Comunicarea didactică – delimitări conceptuale

Lecția, în structura sa fundamentală, poate fi concepută nu doar ca unitate organizatorică a procesului de învățământ, ci și ca formă specifică de comunicare educațională, în cadrul căreia se negociază sensuri și se construiesc semnificații. Din această perspectivă, actul didactic, implicit, comunicarea, devin nu un simplu instrument al predării, ci însuși mediul în care se produce învățarea.

În literatura pedagogică românească, comunicarea didactică este definită ca un proces complex de interacțiune între profesor și elevi, mediat de limbaj și organizat în funcție de obiectivele educaționale. Conform L. Iacob, comunicarea didactică este „o formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată” [1, p. 393]. O definiție mai amplă aparține lui S. Cristea: „Comunicarea pedagogică reprezintă un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional, elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (preșcolarului, elevului, studentului etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă” [2, p. 42]. După cum reiese din definiția lui S. Cristea, în special, comunicarea didactică, autentică este, în mod necesar, formativă, întrucât urmărește nu numai ce știe elevul, dar și cine devine acesta.

În context școlar, specificul comunicării este determinat de caracterul său instituționalizat, normativ și intențional. Spre deosebire de comunicarea cotidiană, spontană, comunicarea didactică este organizată în funcție de obiective curriculare, este supusă unor reguli explicite și implicite și presupune asumarea unor roluri bine definite: profesorul ca mediator al cunoașterii, elevul ca subiect al formării. În acest sens, ea nu este neutră, ci orientată axiologic, fiind guvernată de valori. Mai mult, comunicarea școlară se desfășoară într-un cadru asimetric, în care profesorul deține o autoritate epistemică și pedagogică, fapt ce influențează dinamica interacțiunii și tipul de relație construită.

Un element definitoriu al comunicării didactice îl reprezintă intenționalitatea pedagogică, ce conferă comunicării didactice un caracter proiectiv și reflexiv: profesorul nu comunică doar pentru a transmite, ci pentru a produce transformări în structura de gândire și în comportamentul elevului. Această dimensiune este esențială pentru diferențierea comunicării pedagogice de alte forme ale comunicării sociale. În acest sens, lecția poate fi interpretată ca un spațiu simbolic de întâlnire între intenționalități: cea a profesorului, orientată spre formare, și cea a elevului, orientată spre înțelegere și autoconstrucție. Eficiența comunicării didactice nu depinde exclusiv de claritatea mesajului, ci de capacitatea acesteia de a genera sens, motivație și reflecție. Prin urmare, a concepe lecția ca formă de comunicare educațională înseamnă a o privi nu ca un simplu eveniment instructiv, ci ca un act de mediere culturală și axiologică. Această perspectivă permite o înțelegere mai profundă a rolului profesorului ca facilitator al sensului și a elevului ca participant activ la construcția cunoașterii.

Modele ale comunicării în educație

Analiza comunicării didactice presupune, în mod necesar, raportarea la diferite modele teoretice, care explică dinamica transmiterii și construirii sensului în context educațional. În literatura de specialitate sunt delimitate, cu precădere, trei modele fundamentale: modelul liniar, (numit și de transmitere), modelul interactiv și modelul de tranzație/tranzațional. Acestea nu se exclud reciproc, ci configurează niveluri diferite de complexitate ale comunicării, reflectând evoluția concepțiilor pedagogice despre predare și învățare.

Modelul liniar concepe comunicarea ca un proces unidirecțional, în care mesajul este emis de profesor și recepționat de elev, cu accent pe claritatea și fidelitatea informației. În această paradigmă, rolurile sunt rigid delimitate: profesorul este sursa cunoașterii, iar elevul, receptorul acesteia. Acest model este caracteristic unei pedagogii centrate pe predare și pe acumularea de conținuturi, în care feedbackul este minimal, iar sensul este considerat deja stabilit. Deși eficientă pentru transmiterea rapidă a unor cunoștințe, abordarea respectivă, în mare parte, reduce actul didactic la un simplu transfer de informații, neglijând dimensiunea formativă a învățării, precum și autonomia intelectuală.

În opoziție cu acesta, modelul interactiv pune accent pe schimbul reciproc de mesaje între participanții la actul educațional. Comunicarea nu mai este unidirecțională, ci bilaterală, presupunând

feedback, negociere de sens și ajustare continuă a mesajelor. Elevul devine un partener de dialog, iar profesorul își adaptează discursul în funcție de reacțiile și nevoile acestuia. În cazul dat, lecția nu mai este un monolog pedagogic, ci o construcție colaborativă a cunoașterii. C. Șchiopu, referindu-se la importanța acestui model de comunicare didactică, menționează: „A pune elevul în situația de a dobândi cunoștințele în mod independent, sub conducerea profesorului, înseamnă a 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” [3, p. 10].

Modelul tranzacțional depășește nivelul interacțiunii și concepe comunicarea ca un proces simultan de co-construcție a sensului: elevii, prin dialog și interacțiune, generează împreună sensuri noi ale textului literar, integrând interpretările proprii cu cele ale colegilor și ale profesorului. Această perspectivă determină implicarea activă a elevilor, dezvoltarea gândirii critice și a capacității de argumentare, stimulează creativitatea interpretativă. Prin interacțiunea cu textul literar și cu colegii, elevii își ajustează propriile judecăți, compară interpretări și descoperă multiple straturi de semnificație, consolidându-și astfel capacitatea de a interpreta și de a valoriza complexitatea operei literare. De fapt, acest model satisface ceea ce afirma Umberto Eco referitor la receptarea operei literare și anume că „textul este un mecanism lenes, care trăiește din plusvaloarea de sens introdusă în el de destinatar”, că „pe măsură ce trece de la funcția didactică la cea estetică, textul vrea să lase cititorului inițiativa interpretării” [4, p. 83]. Perspectiva tranzacțională este congruentă cu viziunea constructivistă asupra învățării, potrivit căreia cunoașterea nu este un obiect exterior, ci rezultatul unei activități cognitive și simbolice. Deci lecția nu este un simplu cadru organizatoric, ci ca un spațiu în care se produc, se negociază și se validează sensuri. Limbajul verbal joacă un rol central în acest proces, fiind principalul instrument de conceptualizare, argumentare și problematizare. Evident, structurile discursive ale lecției respective reflectă, la rândul lor, modul în care este organizată cunoașterea: narațiune, explicație, argumentație, problematizare sau dialog euristic. Alegerea acestor structuri nu este neutră, ci influențează tipul de relație pe care elevul îl stabilește cu conținutul: receptivă, reflexivă și/sau creativă.

Trebuie de menționat că în configurarea sensurilor un rol esențial îl joacă contextul socio-cultural. Comunicarea didactică nu se desfășoară în vid, ci într-un univers de valori, norme și reprezentări colective. Textele literare, situațiile de învățare sunt impregnate de semnificații culturale, care influențează modul în care elevii înțeleg și interiorizează mesajele. În acest sens, lecția este abordată ca un act cultural și axiologic. Facilitând dialogul dintre cunoștințele formale și experiența personală a elevului, contextul socio-cultural stimulează reflecția critică și capacitatea de integrare a informațiilor în propriul univers de valori.

Analiza modelelor comunicării și a lecției ca sistem de semnificații evidențiază faptul că actul didactic reprezintă un proces complex de co-construcție a sensului, în care limbajul, contextul și relațiile interpersonale joacă un rol determinant. Această perspectivă deschide calea către o pedagogie dialogică, reflexivă și cultural situată.

Lecția ca spațiu al intersubiectivității

În contextul educației literar-artistice, lecția poate fi concepută ca un spațiu al intersubiectivității. Această dimensiune presupune recunoașterea alterității, adică identificarea și valorizarea diferențelor de experiență, cunoștințe, perspective și sensibilitate culturală. Constituindu-se ca premisă pentru dezvoltarea unei înțelegeri autentice a textului literar, recunoașterea alterității presupune asumarea faptului că fiecare cititor aduce în procesul de lectură propriile experiențe și interpretări, iar diversitatea acestor perspective poate fi utilizată pentru a îmbogăți înțelegerea colectivă a operei literare. Dimensiunea etică a dialogului în cadrul lecției reprezintă o componentă indispensabilă a procesului intersubiectiv. Aceasta presupune responsabilitatea elevilor de a respecta punctele de vedere divergente, de a argumenta coerent și de a participa activ la crearea unui mediu dialogic sigur și incluziv. Necesitatea acestei dimensiuni este determinată de faptul că, în lipsa unui cadru etic, procesul de co-construcție poate degenera în conflicte interpretative, în subevaluarea opiniilor altora sau în impunerea unor sensuri drept „corecte” fără reflecție critică. „O normă este un

model de acțiune, care trebuie aplicat în anumite împrejurări, este un model de comportament individual, dar cu o semnificație și o valabilitate supraindividuală, afirmă D. Crăciun [5, p. 81].

Evident, dimensiunea etică a dialogului nu doar reglementează interacțiunea dintre participanți, ci constituie și un cadru de formare a competențelor civice și morale, dezvoltând empatia și sensibilitatea culturală a elevilor. Prin urmare, dialogul etic facilitează construirea unui climat educațional, care valorizează respectul reciproc, autonomia cognitivă și responsabilitatea individuală, oferind elevilor premisele necesare pentru dezvoltarea gândirii critice și a discernământului estetic.

Implicații pedagogice ale perspectivei dialogice

Adoptarea unei perspective dialogice asupra lecției determină o mutație structurală în ceea ce privește designul didactic. Dacă în modelele tradiționale planificarea era concepută ca un dispozitiv de control al succesiunii conținuturilor, al timpului și al intervențiilor elevilor, în paradigma dialogică aceasta capătă o funcție diferită: nu mai este un mecanism de predeterminare, ci unul de anticipare a posibilului. Planificarea nu mai urmărește să fixeze exhaustiv traseul lecției, ci să creeze un cadru flexibil în care semnificațiile să poată fi negociate, reformulate și problematizate.

În acest sens, designul didactic este mai degrabă o arhitectură de situații care pot fi reconfigurate în funcție de dinamica interpretativă a clasei. Profesorul nu mai proiectează doar ce va spune, ci mai ales ce tipuri de interacțiuni vor fi posibile, ce întrebări pot apărea, ce rupturi de sens sunt de așteptat, ce ambiguități pot deveni fertile din punct de vedere cognitiv. Aceste aspecte se reflectă plenar în funcțiile proiectării pedagogice: anticipare, orientare, organizare, dirijare, autoreglare, decizie, inovare [6]. În acest context, „proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoașterea modului în care învață ființele umane” [7, p. 13]. Elaborat din această perspectivă, scenariul didactic nu mai este o schemă de distribuție a informației, ci un dispozitiv de deschidere hermeneutică. În loc să stabilească de la început concluziile interpretative, profesorul formulează situații-problemă, zone de ambiguitate, conflicte de sens care solicită negociere simbolică. În cazul educației literar-artistice, acest tip de design este esențial, deoarece textul literar nu funcționează ca suport de transmitere a unor adevăruri univoce, ci ca spațiu de pluralitate semantică. Prin urmare, o planificare rigidă, orientată spre rezultate prestabilite, intră în contradicție cu natura însăși a operei literare. Flexibilitatea nu trebuie însă confundată cu improvizația. Scenariile deschise presupun un nivel superior de competență profesională, întrucât cadrul didactic trebuie să fie capabil să recunoască valoarea formativă a unor direcții neanticipate, să decidă când o digresiune este fertilă și când devine distructivă pentru coerența demersului. În acest sens, flexibilitatea este o formă de rigoare adaptivă, nu de abandon metodologic.

Un concept relevant pentru această reconceptualizare este cel de proiectare didactică situațională, propus și dezvoltat de Constantin Cucoș, potrivit căruia, actul educațional nu poate fi închis într-un tipar fix, deoarece se desfășoară într-un câmp de variabile simbolice, culturale și relaționale imposibil de anticipat complet [8]. Lecția nu este o secvență de operații standardizabile, ci o structură emergentă, care se configurează în timp real prin interacțiune.

Aplicat concret, acest tip de design presupune, de exemplu, formularea unor obiective deschise, de tip interpretativ, nu reproductiv: nu „identificarea temei textului”, ci „explorarea posibilităților de a formula tema”, nu „caracterizarea personajului”, ci „analiza modurilor în care textul construiește ambiguitatea identitară”. Astfel de formulări nu impun un traseu unic, ci permit pluralitatea demersurilor și a rezultatelor. În acest cadru, rolul profesorului se transformă structural: el nu mai este administratorul unei succesiuni de conținuturi, ci arhitect al situațiilor de sens. Această funcție este cu atât mai importantă în receptarea literaturii, unde tentația de a impune interpretări canonice este încă puternică.

Perspectiva dialogică nu poate rămâne la nivelul unei opțiuni teoretice - ea se concretizează în mod necesar prin strategii didactice care restructurează relația dintre conținut, profesor și elevi. Nu este vorba despre simple „metode active”, ci despre configurații de lucru care transformă interacțiunea în principalul mediu de constituire a sensului. Strategiile dialogice nu urmăresc accelerarea învățării, ci adâncirea ei prin problematizare, negociere și reflecție. Într-un cadru dialogic, întrebarea nu mai este un instrument de verificare, ci un dispozitiv epistemic. Această distincție este

esențială: întrebările de tip reproductiv („Care este tema textului?”, „Cine este personajul principal?”, „Ce simbolizează...?”) închid sensul, în timp ce întrebările problematizante („Ce tip de experiență construiește acest text?”, „Ce rămâne nespus?”, „Ce tensiuni axiologice traversează textul?”) îl deschid. În cel de-al doilea caz, întrebarea devine o formă de mediere culturală, un operator de destabilizare productivă, lectura fiind înțeleasă nu ca un exercițiu de decodare, ci ca un proces de explorare.

Cu părere de rău, în practica educațională, deseori, dezbateră dialogică/interpretativă este confundată cu discuția liberă sau cu schimbul de opinii nefundamentate. De fapt, dezbateră în cadrul lecției de literatură presupune existența unor reguli hermeneutice: argumentarea trebuie să se sprijine pe text, pe coerență internă, pe capacitatea de a susține o ipoteză de lectură. În acest cadru, conflictul de interpretări nu este o problemă, ci o resursă formativă. Această strategie are o valoare epistemologică importantă: elevii nu mai sunt orientați spre descoperirea unui sens unic, ci spre înțelegerea faptului că sensul este construit, situat, negociabil. Deci este vorba nu doar despre dezvoltarea unor capacități interpretative, ci și despre o formă de raționalitate hermeneutică, esențială pentru elevi.

O strategie ce are un impact major asupra modului în care este înțeles textul literar este lectura colaborativă. Ea rezidă în fragmentarea deliberată a procesului de interpretare: fiecare grup sau participant explorează o dimensiune diferită a textului (structurală, simbolică, axiologică, stilistică, tematică), iar, ulterior, rezultatele sunt puse în relație. Nu este vorba despre distribuirea sarcinilor pentru eficiență, ci despre multiplicarea perspectivelor. În plus, lectura colaborativă favorizează reorientările interpretative, confruntarea cu alte grile de lectură și recunoașterea caracterului situat al propriilor interpretări.

Un instrument de metacogniție și de autoobservare a proceselor interpretativ îl constituie jurnalul reflexiv. Prin scrierea periodică a reacțiilor, dificultăților, ipotezelor și reformulărilor, elevii ajung să își observe propriile trasee de gândire. Această strategie este deosebit de relevantă în educația literar-artistică, deoarece lectura nu este doar un act cognitiv, ci și unul afectiv, axiologic și identitar. Jurnalul oferă un spațiu de articulare a acestor dimensiuni, fără a le reduce la scheme rigide.

Într-o paradigmă dialogică, un rol important îl are modul în care este concepută și aplicată evaluarea. Ea nu mai poate fi înțeleasă ca o operație de măsurare, ci ca un proces de negociere a sensului performanței. Această mutație este profundă: nu se mai evaluează doar rezultate, ci traiectorii interpretative, procese de reflecție, capacități de problematizare. Prin urmare, feedbackul dialogic reprezintă o intervenție interpretativă asupra unui produs intelectual. El nu trebuie să spună doar „ce este greșit”, ci să deschidă noi posibilități de gândire: să pună întrebări, să sugereze direcții, să semnaleze tensiuni neexplorate. Din această perspectivă, feedbackul, esențial pentru înțelegerea, analiza și interpretarea textului literar, trebuie să fie o formă de cointerpretare. Această idee se răsfrânge și asupra procesului de autoevaluare, care se va concentra pe conștientizarea caracterului situat al lecturii și pe evitarea iluziei obiectivității absolute.

Concluzii:

Lecția de literatură se conturează ca un spațiu complex de interacțiune comunicativă și negociere a sensurilor, în care limbajul, contextul socio-cultural și relațiile interpersonale contribuie esențial la formarea gândirii critice și a sensibilității interpretative a elevilor. Aplicarea strategiilor didactice comunicativ-dialogice, cum sunt întrebarea problematizantă, lectura colaborativă și jurnalul reflexiv, permite co-construcția semnificațiilor și stimularea reflecției autonome, depășind limitele abordărilor liniare și reproductiv-analitice. În acest cadru, evaluarea nu mai constituie un simplu instrument de măsurare, ci un act formativ și reflexiv, orientat spre feedback dialogic, autoevaluare și metacogniție, care sprijină dezvoltarea interpretării situate și a raționalității hermeneutice. În plus, recunoașterea alterității și asumarea dimensiunii etice a dialogului consolidează un climat educațional bazat pe respect, responsabilitate și sensibilitate culturală. Astfel, lecția devine nu doar un eveniment instructiv, ci un mediu formativ integrator, în care elevul, prin interacțiune și reflecție, își dezvoltă competențele interpretative, axiologice și civice, iar profesorul își asumă rolul de facilitator al sensului și de arhitect al experienței educaționale. Această reconceptualizare relevă necesitatea unei

pedagogii situate, care valorifică dinamica intersubiectivă și dialogică, transformând procesul de învățare într-un act cultural, reflexiv și identitar.

Bibliografie:

1. CUCOȘ, C., BALAN B.ș.a. *Psihopedagogie*, ediția a III-a, Iași: Polirom, 2009.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera, 2005.
3. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2009.
4. ECO, U. *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narrative*. București: Univers, 1991.
5. CRĂCIUN, D. *Etica în afaceri: o scurtă introducere*. București: ASE, 2005. ISBN 973-594-552-
5. CERGHIT, I., VLASCEANU L. *Curs de pedagogie*. București: EDP, 1988.
6. GAGNE, R.M., BRIGGS L. J. *Principii de design al instruirii*. București: EDP, 1977.
7. CUCOȘ, C. *Pedagogie*, ediția a IV-a, Iași: Polirom, 2024.

УДК 37.013

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Voishcheva Elina

Candidate of Pedagogical Sciences

Yelets State University named after I.A. Bunin, Yelets, Russia

e-mail: elina_mironova@mail.ru

orcid id: 0000-0001-7551-5840

Аннотация В статье дается теоретическое обоснование интеграции цифровых сервисов и технологий в образовательный процесс учащихся начальной школы, а также представлена разработка механизма такой интеграции. Результаты эмпирического исследования показывают, что использование цифровых образовательных платформ и форм онлайн-проектов способствует улучшению социальной адаптации, самостоятельности и социальной вовлеченности учащихся начальной школы. Это позволяет сделать однозначный вывод о преобразующем потенциале цифровизации для социализации школьников при условии систематического и сбалансированного внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс.

Ключевые слова: социальные компетенции, обучающиеся, социализация, цифровая образовательная среда, учащиеся начальной школы, цифровые инструменты в обучении

Social qualities are currently coming to the forefront and acquiring crucial significance in many areas, including education. Given the dynamics of the sociocultural environment and current educational policy guidelines, attention to the social aspects of students' personal development is increasing. Regulatory documents and programs emphasize the need to develop individuals capable of self-realization, flexible adaptation to change, and effective interaction with others [10].

At the same time, the digital transformation of Russian education significantly expands both the technological and methodological tools for socialization, making them more relevant, accessible, and effective for developing students' social qualities.

The provisions of the «Strategy for the Development of Education in the Russian Federation until 2025» specify these guidelines in relation to socialization tasks, noting the need to create conditions, methods, and technologies that enable the use of the potential of information resources, primarily the Internet, for the education and socialization of children [8, p. 6]. Consequently, applied research on the use of digital educational environments as a tool for building a modern, effective, and student-focused socialization system is particularly relevant. Such research allows us to substantiate

practical mechanisms and identify optimal models for implementing digital solutions to develop the social skills of primary school students.

The purpose of this study is to theoretically substantiate and design an educational mechanism for the socialization of primary school students by integrating digital services and technologies into the process. The rationale for this objective rests on two interrelated premises. First, digital educational resources and digital educational platforms expand the didactic and communicative potential of the educational process, creating new opportunities for developing social competencies in primary school children. The digital environment acts not only as a communication channel but also as an independent factor in socialization, requiring methodological consideration and systematic implementation in primary general education. Second, despite significant research interest in this issue, methodological approaches that ensure a holistic and adaptive process of student socialization using digital tools remain underdeveloped and require empirical validation.

Socialization is examined in this study as a multifaceted and multilevel phenomenon requiring interdisciplinary analysis. From a social science perspective, socialization is defined as the process of an individual's assimilation of norms and values that facilitate their integration into social structures and institutions. Psychological growth focuses on the processes of personal development: the development of attitudes, the development of emotional-volitional skills, and cognitive structures that enable flexible and effective adaptation to the social environment [6]. Pedagogical socialization is viewed as an organized and purposeful educational process during which social participation is mastered, communication skills are developed, and moral and ethical guidelines and behavioral models are assimilated.

The socialization process achieves important functions and factors that should be considered when developing a methodology using digital tools. Firstly, socialization in the modern world, saturated with digital communications, is a dynamic, multi-layered process of active development of the individual, their values, and worldview. Effectively integrating digital tools into educational practice requires a deep understanding of how this process shapes individual and collective experience [7]. Essentially, socialization is an ongoing synthesis, in which individuals do not passively accept steps but actively create their own social world. They master not only formal knowledge and generally accepted cultural codes but also develop life skills: from developing interpersonal communication skills to the ability to think and adapt to rapidly changing conditions. It is here, in this active self-creation and social media posture, that digital technologies become not simply an auxiliary tool but also part of the very process of identity formation, enriching or transforming traditional paths of learning and interaction. Secondly, it promotes social recognition, as successfully mastering norms and roles increases the likelihood of positive responses from others and strengthens self-identification processes and the development of adequate self-esteem. Thirdly, socialization ensures the development of applied social skills and abilities, which are the foundation for effective communication, cooperation, positive conflict resolution, and adaptation to changing situations. Fourthly, it leads to a more complex social structure, an expanded range of social roles, and the formation of stable behavioral strategies.

The dynamics of socialization are determined by the multi-level accumulation of social information: new social attitudes and behavior patterns are integrated into an existing cognitive base, enabling the transition to qualitatively new levels of personal development. The socialization process is carried out with the participation of many actors, such as family, peers, and school, and their complex interactions. At the same time, the individual acts as an active agent of social change, influencing institutional practices through their own behavior and value orientations; this mutual determination ensures the continuity and variability of socialization trajectories.

A targeted and specifically planned socialization process involves the systematic development and implementation of pedagogical activities focused on methods for young schoolchildren to develop specific social skills. School, in this case, is the key institution for socialization, and the initial stage of education is particularly important: it is during early school age that fundamental behavior patterns, communication skills, and understanding of moral norms are established. It is essential that

educational practices be meaningfully formulated, taking into account the age and real-life experience of students and key active forms of work (game situations, group projects, role-playing methods), which help children master social skills through practical experience. At the same time, modern digital tools should be used to complement live interaction; interactive applications can facilitate the development of communication and collaboration.

Modern research shows that the topic of socialization in primary school children has long been the focus of scientific attention and is currently not contributing to a revolution. The reason is simple: it is during the first years of school that children intensively master social media, learn to understand themselves and others, explore connections and accept the norms that will guide them throughout their lives. Skipping this period means missing the opportunity to strengthen the foundations that underlie future academic success, quality relationships with peers and adults, and the ability to function constructively within a community. In other words, primary school is a stage of "social attunement", where children learn to listen and hear, collaborate, take responsibility, regulate emotions, and resolve conflicts peacefully. Developing these skills at a young age saves energy during subsequent stages of education: they become more confident in engaging in the learning process, more easily follow rules, and build productive relationships. Therefore, pedagogical efforts here must be targeted and consistent, so that socialization ceases to be an abstraction and becomes a concrete trajectory for a child's development [2; 4].

Digital technologies are currently leading the way in education: they expand learning opportunities, making the process more interactive and engaging for students. This calls for attention to applied research aimed at understanding the socialization of children and adolescents – a topic to which the Russian scientific community is focusing, actively pursuing research in this challenging area [3].

For example, Russian scholars have conducted a comprehensive pedagogical analysis of international experience in socializing students in digital educational environments and found that an integrated digital environment creates favorable conditions for the constructive socialization of students. Such an environment not only fulfills but also qualitatively enriches the educational process, generating unique socio-educational effects. In other words, the digitalization of education can ensure the positive development of social skills in the younger generation [9].

However, this medallion also has a downside. Other studies show that, although digital resources are widely used for active interaction in cyberspace, this aspect is associated with a number of important problems: security issues, limitations, difficulties in distinguishing between the real and the virtual, communication restrictions, etc. [4]. For example, in O.A. Chebunina's study of social internet networks as a specific communication environment deeply integrated into the everyday experiences of modern children and adolescents, she explicitly states that the transfer of a large number of interpersonal interactions to cyberspace is associated with high risks, i.e. Social media are subject to risk factors that require early detection and minimization of uncontrolled impact. Meanwhile, they are already an objective reality that is difficult to combat, but they can and should be used meaningfully for educational purposes. Therefore, O. A. Chebunina examines social media and resources that have a pronounced potential for socialization. The author attributes the development of self-presentation skills, the creation of conditions for the development of creative abilities, and the provision of dynamic experiences for children and adolescents to the creation of an educational social effect. This, in turn, ensures support for young people in social practice and the development of competencies in demand in modern society [11].

In our opinion, this contrast between the undeniable advantages and the emerging difficulties faces our main task. Digital space is not just a tool, but an entire ecosystem that actively shapes social patterns. They offer enormous opportunities, but without conscious intervention, these opportunities can turn into major problems. Therefore, effective socialization in the digital age requires not only technological skills but also a deep understanding of their society, as well as the ability to navigate this complex world, avoiding pitfalls and maximizing its potential for personal development. In general, while agreeing with O. A. Chebunina's views, I would like to add the following. First, the

effectiveness of training in digital interventions depends not on regulating access to specific networks, but rather on proactively incorporating social media into social trajectories: targeted tasks and pedagogical scenarios, and ways to redirect destructive patterns into productive forms of interaction. Second, developing digital literacy and ensuring media competence in children and adolescents is a key factor in minimizing negative consequences. Media competence in using social media includes developed skills in behavioral analysis, managing one's online reputation, and establishing healthy communication boundaries. Finally, when developing technologies for using social media in education, it is important to consider the sociocultural and age characteristics of students so that the integration of social media into the educational process is as effective as possible and truly contributes to the development of developmental learning and education.

Overall, an analysis of recent periodicals reveals a shift in emphasis toward the process of cybersocialization and the specifics of interaction in the online space [1; 2; 5]. However, we believe it is necessary to consider the fact that the reality of the image remains a central aspect of an easy life, and the ability to communicate and interact with others in the first world is a fundamental social competence. Therefore, digital technologies should be used only to support the socialization process of primary school students. Therefore, to ensure the effective socialization of primary school students-teachers, it is necessary to adhere to a balanced traditional methods that anticipate direct interpersonal interaction, modern digital tools, and, only with a balanced implementation of digital technologies in the educational process, perhaps targeted methods for the social competence of primary school students. This principle underlies the priorities of our methodological work.

An empirical study was conducted among fourth-grade students at Yelets Gymnasium No. 11 in the Lipetsk Region. To evaluate the effectiveness of the proposed model, experimental and control groups were formed. Socialization levels were monitored during the ascertainment experiment and again during the control experiment using M. I. Rozhkova's method, "Studying the Level of Socialization of a Student's Personality". For quantitative interpretation of the results, the average score for the following criteria was used: social adaptation, independence, social activity, and moral education. The interpretation of the indicators was carried out in accordance with the instructions for the method.

In our initial theoretical perspective, we proceed from the premise that a child's cognitive activity is the primary mechanism for their entry into social reality. Based on this, the socialization potential of primary school subjects was identified during the experimental study. In working with the experimental group, we used assignments and modules from digital educational platforms in the Russian segment (including Uchi.ru, Yaklass, Yandex.Uchebnik, Nachalka.com, and others). Additionally, we employed digital tools to create interactive game content and construct socializing assignments aimed at developing communication skills.

A study of both domestic and international pedagogical research convincingly demonstrates that project-based learning is an exceptionally fruitful tool for developing social competence in young students. Its effectiveness lies not only in its ability to hone communication skills but also to develop the crucial capacity for reflective self-assessment, as children learn to understand their experiences and adjust their actions [12-14].

Based on these principles, we have gone further by integrating the educational process into online projects. These projects have become more than just a digital supplement; they are a powerful catalyst that expands the boundaries of traditional socialization methods. In a digital environment, primary school students have unique opportunities to develop communicative flexibility – skills interact effectively in various formats, stimulate their creative thinking, and, most importantly, we explore a deeply conscious approach to collective creativity, where each participant's contribution is especially valuable. In my opinion, it is precisely this approach, combining proven pedagogical methods with modern technologies, that currently prepares children for the challenges of the century and the opportunities of the 21st century.

The topics of these online projects were carefully thought out and purposefully focused on systemic development, despite socially significant aspects. We aimed to influence students with

stable value orientations, instill in them the principles of gender ethics and tolerance, and change their empathic attitude – the ability to empathize. Attention was also paid to improving self-presentation skills, principles of civic identity, and fostering a special sense of responsibility. Each project essentially became a mini-model representing social life, where children could apply and modify these qualities, preparing for a fulfilling and responsible role in society.

The results of a comparative analysis of the ascertaining and control stages of the empirical study demonstrated that the integration of digital technologies and services into the educational process contributes to the increased effectiveness of socialization among primary school students. The introduction of a functioning digital educational environment correlates with positive shifts in the level of proficiency in social competencies.

Thus, the digitalization of education has high transformative potential, necessitating the adaptation of the content, organizational, and technical components of the educational process to the digital educational environment. However, a positive effect can only be achieved with a competent approach, including adapting digital tools to the age characteristics of students, taking into account their educational needs, and maintaining a balance between online and offline interaction. It is precisely with such methodologically verified implementation, as the results of our study have shown, that digital technologies represent a significant resource for developing the social competencies of primary school students.

Bibliography:

1. AYSINA, R.M., NESTEROVA, A.A. Cybersocial revolution in the information and communication space of the modern world: consequences and risks. In: Social Psychology and Society, 2019, V. 10, nr. 4, p. 42-57.
2. GREVTSEVA, G. Ya. Civic education as a factor in the socialization of schoolchildren. Chelyabinsk, 2006.
3. MAZNICHENKO, M.A., LOPATINSKY, D.V. Integration of traditional and digital technologies in the implementation of secondary vocational education programs. In: Humanities (Yalta), 2021, nr. 1 (53), p. 53-62.
4. MESHKOVA, L.N. The modern digital environment as a means of sociocultural development of a teenager's personality. In: Context and reflection: philosophy of the world and man, 2021, Vol. 10. nr. 4 A, p. 23-32.
5. MOROZOV, AV. Patriotic education of children and adolescents in the context of digital socialization. In: Collection of scientific papers of the All-Russian scientific and practical conference "Man as a subject of education (on the 200th anniversary of the birth of K.D. Ushinsky). Moscow: Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Ya. Kikot, 2023, p. 128-131.
6. MOROZOV, A.V. Social Psychology. Moscow: Academic Project, 2003. 336 p.
7. MOROZOV, A.V. The Role and Significance of Modern Electronic Technologies in the Educational Process of a University // In the Collection: Modern Innovative Information and Educational Technologies in the Training of Future Bachelors // Materials of the Final Scientific and Practical Conference of Teachers and Postgraduate Students / edited by F. G. Mukhametzyanova. Kazan': TISBI, 2014. Pp. 188-194.
8. Strategies for the development of education in the Russian Federation until 2025. Accessed at: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> [Accessed 18 August 2025].
9. TERKULOVA, I.N. The Digital Environment as a Pedagogical Condition for the Positive Socialization of Students in French-Speaking Countries (France, Canada). Moscow, 2019.
10. Federal State Federal State Educational Standard of Primary General Education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 6, 2009 No. 373 (as amended and supplemented on November 26, 2010, September 22, 2011, December 18, 2012, December 29, 2014, May 18, December 31, 2015, July 18, 2022). Accessed at: <http://base.garant.ru/197127/> [Accessed 18 August 2025].

11. CHEBUNINA, O.A. Social Internet networks in the process of socialization of modern Russian youth: specific influence and social risks. Rostov-on-Don, 2019.
12. CHISTOBAEVA, N.V. From the experience of implementing network educational projects in the formation of general competencies of future lawyers. In: Scientific and methodological journal Poisk, 2017, nr. 3 (59), p. 54-57.
13. DAINKO, L.V., RESHETNIKOVA, O. E. Project Method – An Effective Instrument For Developing Competencies Of Future Professionals. In: European Publisher, 2020, p. 221-230.
14. SEROSTANOVA, N. Integrating information and communication technologies in the process of foreign language teaching and learning. In: Journal of Education Culture and Society, 2014, nr. 1, p. 187-197.

УДК 376:371.3

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Алиева Гюльсафа

Бакинский Славянский Университет, преподаватель

Баку, Азербайджан

e-mail: gulsefa.aliyeva@hotmail.com

orcid id: 0009-0000-9275-7438

Abstract Differentiated instruction plays a crucial role in inclusive education by addressing the diverse learning needs of students within a shared educational environment. This article examines differentiated learning strategies as an effective means of supporting academic achievement and social inclusion for learners with varied abilities, learning styles, and educational needs. The paper analyzes key approaches to differentiating content, teaching methods, learning pace, and levels of support in inclusive classrooms. Special attention is given to the role of the teacher in planning, implementing, and evaluating differentiated instruction. The study concludes that differentiated strategies contribute significantly to educational equity, learner engagement, and the successful implementation of inclusive education practices.

Keywords: Differentiated instruction; inclusive education; individual learning needs; educational equity; student-centered learning

Современное образование всё в большей степени ориентировано на реализацию принципов инклюзии, предполагающих равный доступ к качественному обучению для всех обучающихся независимо от их индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и возможностей. Инклюзивное образование направлено на создание такой образовательной среды, в которой каждый ребёнок чувствует себя принятым, значимым и способным к развитию. В этих условиях дифференцированные стратегии обучения приобретают особую актуальность, поскольку позволяют учитывать разнообразие учащихся по уровню развития, темпу усвоения материала, стилям обучения, а также наличию особых образовательных потребностей.

Дифференцированное обучение в инклюзивной образовательной среде представляет собой целостный педагогический подход, основанный на признании разнообразия обучающихся как объективной и ценной характеристики современного класса. В условиях инклюзии, учащиеся различаются по уровню познавательного развития, темпу усвоения учебного материала, стилям обучения, мотивации, языковым возможностям, а также по наличию особых образовательных потребностей. Дифференцированное обучение направлено на создание таких образовательных условий, при которых эти различия учитываются

системно и целенаправленно, а образовательный процесс становится доступным и эффективным для каждого ребёнка.

Сущность дифференцированного обучения заключается в адаптации ключевых компонентов образовательного процесса – содержания, методов, форм организации и темпа обучения – к индивидуальным возможностям и потребностям обучающихся. При этом основной акцент делается не на снижении образовательных требований или упрощении учебного материала, а на поиске педагогически обоснованных способов достижения образовательных целей различными путями. Такой подход позволяет сохранять единые образовательные ориентиры и стандарты, одновременно обеспечивая каждому учащемуся возможность продвижения в обучении в соответствии с собственным потенциалом [5].

Дифференциация обучения предполагает гибкость образовательного процесса и вариативность учебных заданий, которые могут различаться по уровню сложности, форме выполнения и степени самостоятельности. Учащиеся получают возможность выбирать задания, соответствующие их текущему уровню подготовки, что способствует формированию положительной учебной мотивации и снижению тревожности, связанной с неуспехом. Использование разнообразных педагогических приёмов, таких как индивидуальная и групповая работа, проектная и практико-ориентированная деятельность, а также применение наглядных и цифровых средств обучения, позволяет учитывать различные каналы восприятия информации и стили обучения.

В инклюзивной среде дифференцированное обучение выполняет не только академическую, но и социально-педагогическую функцию. Оно способствует активному включению каждого ребёнка в учебную деятельность, формированию чувства успешности и принадлежности к коллективу. Учащиеся с различными образовательными возможностями получают возможность взаимодействовать друг с другом, сотрудничать и учиться в атмосфере взаимного уважения и поддержки. Таким образом, дифференцированное обучение в инклюзивной среде выступает как средство обеспечения равных образовательных возможностей, развития индивидуального потенциала обучающихся и формирования позитивного опыта совместного обучения.

Дифференциация содержания обучения занимает центральное место в системе дифференцированных стратегий, применяемых в условиях инклюзивного образования. Она направлена на адаптацию учебного материала таким образом, чтобы он был доступен и значим для обучающихся с различными образовательными возможностями, уровнем подготовки и познавательными потребностями. В инклюзивном классе содержание обучения не может быть одинаково эффективным для всех учащихся без учета их индивидуальных особенностей, поэтому педагог стремится представить учебный материал в различных формах и на разных уровнях сложности, сохраняя при этом общие образовательные цели [1].

Дифференциация содержания предполагает варьирование объёма и сложности учебного материала в зависимости от уровня освоения темы каждым учащимся. Педагог может предлагать задания базового, повышенного и углублённого уровней, что позволяет обучающимся продвигаться в обучении в индивидуальном темпе и в соответствии со своими возможностями. Для одних учащихся акцент делается на освоение ключевых понятий и формирование основных умений, для других — на расширение и углубление знаний, анализ и применение изученного материала в новых ситуациях. Такой подход способствует формированию устойчивой учебной мотивации и предотвращает возникновение чувства неуспеха.

Важным аспектом дифференциации содержания является использование различных форм представления информации. Наряду с традиционным текстовым материалом педагог активно применяет визуальные и аудиальные средства обучения, такие как схемы, таблицы, иллюстрации, видеоматериалы и аудиозаписи. Это позволяет учитывать различные каналы восприятия информации и облегчает понимание учебного материала для учащихся с особыми образовательными потребностями, в том числе с трудностями восприятия текста или устной

речи. Дополнительные пояснения, примеры и наглядные опоры помогают сделать содержание обучения более доступным и структурированным.

Дифференциация содержания также может выражаться в использовании альтернативных источников информации, включая адаптированные учебные материалы, цифровые образовательные ресурсы и практико-ориентированные задания. Такой подход расширяет образовательные возможности учащихся и позволяет каждому ребёнку работать с теми материалами, которые соответствуют его познавательным интересам и индивидуальным особенностям. В результате учащиеся усваивают учебный материал в комфортном для них режиме, избегая как перегруженности, так и недостаточной познавательной активности. Дифференциация содержания обучения тем самым способствует созданию благоприятной образовательной среды, ориентированной на развитие потенциала каждого обучающегося в условиях инклюзивного образования [3].

В инклюзивной образовательной среде особое значение приобретает разнообразие методов и форм обучения, поскольку именно оно позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и создавать условия для активного включения каждого ребёнка в учебный процесс. Дифференциация методов и форм обучения предполагает гибкое сочетание различных организационных форм, включая фронтальную, групповую и индивидуальную работу. Такое сочетание даёт возможность педагогу варьировать характер учебной деятельности в зависимости от целей урока, уровня подготовленности учащихся и их образовательных потребностей. Фронтальная работа обеспечивает целостное восприятие учебного материала, групповая способствует развитию навыков сотрудничества и социального взаимодействия, а индивидуальная позволяет адресно поддерживать учащихся и учитывать их индивидуальный темп обучения.

Важное место в системе дифференцированных стратегий занимают активные методы обучения, такие как проектная, исследовательская и игровая деятельность. Использование данных методов позволяет учащимся проявлять инициативу, самостоятельно искать решения и применять знания на практике. В условиях инклюзивного образования такие формы работы способствуют созданию ситуации успеха для каждого обучающегося, поскольку предоставляют возможность выбора роли, уровня сложности задания и формы участия. Активное применение интерактивных и цифровых технологий расширяет спектр педагогических инструментов и делает учебный процесс более наглядным, динамичным и доступным для учащихся с различными стилями восприятия информации [2].

Подбор методов обучения в рамках дифференцированного подхода осуществляется с учётом индивидуальных учебных предпочтений и познавательных возможностей обучающихся. Педагог стремится использовать такие способы организации учебной деятельности, которые обеспечивают максимальную вовлечённость учащихся, поддерживают их интерес и способствуют формированию положительного отношения к обучению. В результате у обучающихся развиваются навыки самостоятельной работы, коммуникативные умения и способность к сотрудничеству, а также формируется позитивный учебный опыт, основанный на ощущении собственной значимости и успешности.

Не менее важным аспектом дифференцированных стратегий обучения является учёт индивидуального темпа усвоения учебного материала и уровня необходимой педагогической поддержки. В инклюзивном классе обучающиеся могут существенно различаться по скорости выполнения заданий, объёму усваиваемой информации и степени самостоятельности. Дифференциация темпа обучения позволяет учащимся работать в индивидуальном ритме, не испытывая излишнего давления или, наоборот, скуки из-за слишком лёгких заданий. Для одних обучающихся педагог предусматривает дополнительное время и пошаговые инструкции, для других — расширенные или усложнённые задания, направленные на углубление и обобщение знаний [6].

Уровень поддержки в дифференцированном обучении также может варьироваться в зависимости от потребностей обучающихся. Поддержка может осуществляться в форме

подсказок, наглядных опор, индивидуальных консультаций, совместной работы с педагогом или ассистентом, а также через организацию взаимопомощи среди учащихся. Такой подход способствует постепенному развитию самостоятельности и уверенности обучающихся в собственных силах, одновременно обеспечивая необходимую помощь тем, кто в ней нуждается. Дифференциация темпа и уровня поддержки тем самым создаёт условия для равного участия всех учащихся в образовательном процессе и повышает эффективность обучения в инклюзивной среде.

Учитель в инклюзивном образовании играет ключевую роль в реализации дифференцированных стратегий обучения. Он выступает не только как транслятор знаний, но и как организатор образовательного процесса, способный гибко реагировать на индивидуальные потребности учащихся. Педагог осуществляет постоянное наблюдение, диагностику образовательных достижений и трудностей обучающихся, корректирует методы и формы работы, а также создаёт психологически комфортную и поддерживающую атмосферу в классе. Профессиональная готовность учителя к работе в условиях инклюзии является важным фактором эффективности дифференцированного обучения [4].

Применение дифференцированных стратегий обучения в условиях инклюзивного образования оказывает значительное влияние не только на академические достижения учащихся, но и на процессы их социальной интеграции. Совместная учебная деятельность, организованная с учётом индивидуальных возможностей каждого ребёнка, создаёт условия для активного взаимодействия обучающихся и формирования позитивных социальных связей. Групповая работа, учебные проекты и коллективное обсуждение заданий способствуют развитию навыков сотрудничества, умения договариваться, распределять роли и нести ответственность за общий результат. В такой образовательной среде различия между учащимися воспринимаются не как препятствие, а как естественная и ценная особенность учебного коллектива.

Дифференцированные стратегии обучения способствуют формированию у учащихся толерантного отношения к индивидуальным особенностям друг друга. В процессе совместной деятельности дети учатся принимать различия в темпе работы, уровне подготовки и способах выполнения заданий, что способствует развитию эмпатии, взаимопомощи и уважения. Особую значимость это приобретает для учащихся с особыми образовательными потребностями, которые получают возможность полноценно участвовать в жизни класса, чувствовать себя принятыми и значимыми. Таким образом, дифференцированное обучение становится важным фактором социальной адаптации и успешной социализации обучающихся в обществе.

Наряду с очевидными преимуществами, внедрение дифференцированных стратегий обучения в инклюзивной образовательной практике может сопровождаться рядом трудностей. Одной из основных проблем является высокая нагрузка на педагога, связанная с необходимостью планирования и организации учебного процесса с учётом индивидуальных потребностей каждого учащегося. Дифференциация требует от учителя значительных временных и интеллектуальных затрат, а также владения широким спектром педагогических методов и приёмов. Недостаток времени и ресурсов может снижать эффективность реализации дифференцированного подхода.

Существенным препятствием также является необходимость дополнительной методической подготовки педагогов. Не все учителя обладают достаточным опытом и профессиональной готовностью к работе в условиях инклюзии, что может затруднять разработку и применение дифференцированных стратегий. Ограниченные материально-технические ресурсы и недостаточная поддержка со стороны образовательных учреждений дополнительно усложняют процесс внедрения инклюзивных практик. Кроме того, успешная дифференциация обучения требует тесного взаимодействия педагогов, специалистов психолого-педагогического сопровождения и родителей, однако такое сотрудничество не всегда выстроено на системной основе [5].



Преодоление указанных трудностей возможно при условии комплексного и системного подхода к организации инклюзивного образования. Развитие профессиональных компетенций педагогов, создание условий для методической поддержки, обеспечение необходимых ресурсов и формирование культуры междисциплинарного взаимодействия способствуют более эффективной реализации дифференцированных стратегий обучения. В этих условиях дифференцированное обучение становится действенным инструментом не только повышения качества образования, но и формирования инклюзивного общества, основанного на принципах равенства, уважения и сотрудничества.

Дифференцированные стратегии обучения являются важнейшим инструментом реализации принципов инклюзивного образования. Они позволяют учитывать индивидуальные образовательные потребности учащихся, обеспечивать равные возможности для обучения и способствовать всестороннему развитию личности каждого ребёнка. Грамотное применение дифференцированных стратегий способствует созданию инклюзивной образовательной среды, в которой разнообразие воспринимается как ресурс развития, а не как препятствие образовательному процессу.

Библиография:

1. DEMIREL, Ö. Eğitimde Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi, 2011.
2. FLORIAN, L., & BLACK-HAWKINS, K. Exploring Inclusive Pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828, 2012.
3. TOMLINSON, C.A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria, VA: ASCD, 2014.
4. ЗИМНЯЯ, И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2004.
5. ПОЛАТ, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академи, 2010.
6. ХУТОРСКОЙ, А.В. Современная дидактика: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2015.

УДК 37.017.92:378

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Баширова Дильбар

доктор философии по филологии, главный преподаватель
Бакинский славянский университет
Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: dilber.beshirli@gmail.com
orcid id: 0000-0002-5258-5253

Abstract The digital transformation of education has significantly changed the professional role of teachers and the organization of the learning process. This article examines the concept of digital didactic competence as a key component of modern teachers' professional competence. Digital didactic competence is understood as the ability to pedagogically justify, design, and effectively apply digital technologies in teaching and learning activities. The paper analyzes the importance of integrating digital tools into instructional design, the changing role of the teacher in a digital learning environment, and the need for continuous professional development. Special attention is paid to the challenges teachers face in developing digital didactic competence, including methodological, technical, and psychological barriers. The article concludes that systematic development of digital

didactic competence is essential for improving educational quality and ensuring effective learning in the digital age.

Keywords: Digital Didactic Competence; Teacher Professional Development; Digital Education; Educational Technologies; Teaching Innovation

В условиях глобальной цифровизации общества образование становится одной из ключевых сфер, в которой цифровые технологии оказывают системное и долгосрочное влияние. Изменяются не только технические средства обучения, но и сами подходы к организации учебного процесса, характер взаимодействия между педагогом и обучающимися, формы представления учебного материала и способы оценки образовательных результатов. Современный педагог вынужден работать в условиях постоянно обновляющейся цифровой среды, что требует от него не эпизодического использования технологий, а осознанного и методически выверенного подхода. В этой связи формирование цифровой дидактической компетентности педагогов приобретает особую актуальность и рассматривается как необходимое условие обеспечения качества образования и его соответствия требованиям цифровой эпохи.

Цифровая дидактическая компетентность представляет собой сложное и интегративное профессиональное качество педагога, формирующееся на стыке педагогики, дидактики и цифровых технологий. Она включает в себя не только систему специальных дидактических знаний, но и совокупность практических умений, профессионального опыта и ценностных установок, которые обеспечивают осознанное, целесообразное и эффективное использование цифровых технологий в образовательном процессе. Данная компетентность отражает готовность педагога применять цифровые средства не формально, а в соответствии с педагогическими целями, образовательным контекстом и индивидуальными особенностями обучающихся.

В отличие от общей цифровой грамотности, которая в основном ориентирована на овладение техническими навыками работы с цифровыми устройствами, программным обеспечением и онлайн-сервисами, цифровая дидактическая компетентность имеет ярко выраженную педагогическую направленность. Она предполагает глубокое понимание того, каким образом цифровые инструменты могут способствовать достижению образовательных результатов, развитию познавательной активности учащихся и формированию ключевых компетенций. Педагог, обладающий данной компетентностью, способен критически оценивать цифровые технологии с точки зрения их дидактической эффективности, а не только функциональных возможностей или внешней привлекательности [2].

Существенным компонентом цифровой дидактической компетентности является осмысление дидактического потенциала цифровых ресурсов и образовательных платформ. Педагог должен понимать, какие педагогические задачи могут быть решены с помощью конкретных цифровых инструментов, каким образом они влияют на восприятие учебного материала, мотивацию обучающихся и характер учебного взаимодействия. Это предполагает умение соотносить цифровые ресурсы с целями и содержанием обучения, выбирать адекватные формы и методы работы, а также сочетать цифровые и традиционные средства обучения в рамках единого образовательного процесса.

Важным аспектом цифровой дидактической компетентности является способность педагога проектировать учебный процесс с учётом особенностей цифровой образовательной среды. Это включает планирование структуры урока или учебного модуля, определение логики подачи материала, организацию самостоятельной и групповой деятельности обучающихся, а также использование цифровых инструментов для контроля и оценки образовательных результатов. При этом педагог учитывает возрастные, психологические и когнитивные особенности учащихся, уровень их цифровой подготовки и индивидуальные образовательные потребности [1].

Таким образом, цифровая дидактическая компетентность выступает не просто как совокупность отдельных навыков, а как целостная характеристика профессиональной деятельности педагога, отражающая его готовность к осознанному использованию цифровых технологий в образовательном процессе. Она обеспечивает переход от технического применения цифровых средств к их педагогически обоснованной интеграции, что является необходимым условием повышения качества обучения и эффективности образовательного взаимодействия в условиях цифровой трансформации образования.

Формирование цифровой дидактической компетентности неразрывно связано с глубокой трансформацией профессиональной роли учителя, обусловленной развитием цифровой образовательной среды и расширением доступа обучающихся к информационным ресурсам. В современных условиях педагог утрачивает функцию единственного и главного источника знаний, поскольку учащиеся могут самостоятельно получать информацию из электронных учебников, образовательных платформ, научных баз данных, мультимедийных ресурсов и сетевых сообществ. Это существенно изменяет характер педагогического взаимодействия и требует пересмотра традиционных подходов к организации учебного процесса.

В цифровой образовательной среде учитель всё чаще выступает в роли модератора учебной деятельности, который организует образовательное пространство, задаёт направление познавательного поиска и координирует работу обучающихся. Он помогает структурировать учебный материал, выделять ключевые идеи, устанавливать логические связи между различными источниками информации и предотвращать поверхностное усвоение знаний. Такая роль предполагает высокий уровень профессиональной ответственности, поскольку педагог не только сопровождает процесс обучения, но и обеспечивает его смысловую и ценностную направленность [4].

Одновременно педагог выполняет функцию консультанта и наставника, оказывая индивидуальную поддержку обучающимся в процессе освоения учебного материала. Он помогает учащимся осмысливать полученную информацию, формировать критическое отношение к цифровому контенту, отличать достоверные источники от недостоверных и аргументированно выражать собственную позицию. Важное значение при этом имеет развитие у обучающихся навыков самостоятельной учебной работы, включая умение ставить цели, планировать деятельность, осуществлять самоконтроль и оценивать результаты своей работы.

Цифровая дидактическая компетентность позволяет педагогу грамотно выстраивать образовательный процесс на основе рационального сочетания традиционных и цифровых форм обучения. Учитель осознанно интегрирует цифровые технологии в структуру урока, подбирая такие инструменты и методы, которые соответствуют содержанию учебного материала и образовательным задачам. При этом цифровые средства используются не ради самого факта их применения, а как средство повышения эффективности обучения, активизации познавательной деятельности и создания условий для индивидуализации образовательного процесса. Таким образом, трансформация роли учителя в цифровой среде сопровождается переходом к новой модели педагогической деятельности, в которой цифровая дидактическая компетентность становится ключевым условием профессиональной успешности.

Процесс формирования цифровой дидактической компетентности педагогов носит поэтапный и системный характер. Важнейшую роль в этом процессе играет профессиональная подготовка и повышение квалификации учителей, ориентированные не только на освоение цифровых инструментов, но и на развитие методических навыков их применения. Существенное значение имеет практическая направленность обучения, при которой педагоги учатся проектировать цифровые уроки, разрабатывать интерактивные задания, использовать онлайн-платформы для организации совместной деятельности и оценки учебных достижений.

Такой подход способствует формированию устойчивых профессиональных умений и развитию педагогической рефлексии.

Неотъемлемым компонентом цифровой дидактической компетентности является способность педагога осуществлять критическую оценку цифровых образовательных ресурсов и осознанно подходить к их использованию в учебном процессе. В условиях информационного перенасыщения и большого количества цифрового контента учитель сталкивается с необходимостью не только выбирать доступные материалы, но и анализировать их с точки зрения достоверности, научной обоснованности и педагогической целесообразности. Педагог должен уметь соотносить содержание цифровых ресурсов с целями обучения, возрастными и психологическими особенностями обучающихся, а также уровнем их подготовки и образовательными потребностями. Такой подход позволяет избежать формального использования цифровых технологий и обеспечить их реальное дидактическое значение [6].

Особое внимание в рамках цифровой дидактической компетентности уделяется вопросам цифровой безопасности и этики. Педагог несёт ответственность за защиту персональных данных обучающихся, соблюдение норм цифровой этики и формирование у учащихся ответственного поведения в цифровой среде. Это включает профилактику негативных последствий чрезмерного использования цифровых технологий, таких как информационная перегрузка, снижение концентрации внимания и формирование цифровой зависимости. Учитель, обладающий развитой цифровой дидактической компетентностью, способен создавать безопасную, комфортную и развивающую цифровую образовательную среду, в которой цифровые технологии используются как средство поддержки обучения и личностного развития учащихся, а не как источник потенциальных рисков.

Цифровая дидактическая компетентность тесно связана с профессиональным саморазвитием педагога и его готовностью к непрерывному обучению. Современная цифровая образовательная среда характеризуется высокой динамичностью и постоянным обновлением технологий, платформ и методических подходов, что требует от учителя гибкости, открытости к инновациям и стремления к профессиональному росту. Формирование цифровой дидактической компетентности предполагает развитие устойчивой установки на постоянное освоение новых цифровых инструментов, педагогических практик и форм организации обучения, а также готовность к пересмотру собственных профессиональных установок и методов работы.

Важную роль в профессиональном саморазвитии педагога играют профессиональные онлайн-сообщества, которые создают условия для обмена опытом, обсуждения актуальных проблем и распространения эффективных педагогических практик. Использование открытых образовательных ресурсов, участие в вебинарах, онлайн-курсах и цифровых методических платформах способствует расширению профессионального кругозора и поддержанию актуального уровня компетентности. Не менее значимым элементом является регулярный анализ собственной педагогической деятельности, позволяющий выявлять сильные стороны, определять зоны профессионального роста и совершенствовать методы использования цифровых технологий в образовательном процессе. Таким образом, цифровая дидактическая компетентность выступает не только результатом профессиональной подготовки, но и динамичным процессом постоянного развития, обеспечивающим высокое качество преподавания в условиях цифровой трансформации образования [3].

Несмотря на значительный образовательный потенциал цифровых технологий, процесс формирования цифровой дидактической компетентности педагогов нередко сопровождается рядом объективных и субъективных трудностей. Одной из наиболее распространённых проблем является недостаточное материально-техническое обеспечение образовательных организаций, которое ограничивает возможности полноценного использования цифровых средств в учебном процессе. Отсутствие современного оборудования, нестабильный доступ к

интернету или нехватка лицензионного программного обеспечения существенно затрудняют внедрение цифровых технологий и снижают эффективность педагогической деятельности.

Существенным препятствием также выступает неоднородный уровень цифровой подготовки педагогов. В образовательных коллективах часто наблюдается значительная разница в уровне владения цифровыми технологиями, что обусловлено возрастными особенностями, профессионально-педагогическим опытом и индивидуальной готовностью к инновациям. Для части педагогов цифровая трансформация образования сопровождается ощущением профессиональной неуверенности и затруднениями в освоении новых инструментов, что может негативно отражаться на качестве образовательного процесса и мотивации к использованию цифровых средств.

Не менее значимой проблемой является дефицит систематизированных методических рекомендаций по педагогически обоснованному применению цифровых технологий. Нередко учителя сталкиваются с ситуацией, когда технические возможности цифровых платформ опережают методическое осмысление их дидактического потенциала. В результате цифровые инструменты используются фрагментарно или формально, без четкого понимания их роли в достижении образовательных целей и развитии обучающихся.

Отдельного внимания заслуживают психологические барьеры, связанные со страхом перед новыми технологиями, опасением утраты профессионального авторитета или увеличения нагрузки. Эти факторы могут вызывать сопротивление изменениям и снижать готовность педагогов к внедрению цифровых инноваций. Преодоление подобных трудностей требует не только технической и методической поддержки, но и создания позитивного психологического климата в образовательной организации, основанного на доверии, поддержке и поощрении профессионального роста.

Эффективное решение обозначенных проблем возможно при условии комплексной институциональной поддержки со стороны образовательных организаций и органов управления образованием. Создание благоприятной цифровой образовательной среды, обеспечение доступа к современным ресурсам, организация системной работы по повышению квалификации и сопровождению педагогов, а также развитие культуры профессионального взаимодействия способствуют успешному формированию цифровой дидактической компетентности. В этих условиях цифровая трансформация образования становится не источником дополнительных трудностей, а возможностью для профессионального развития педагогов и повышения качества образовательного процесса [5].

Формирование цифровой дидактической компетентности педагогов является одним из ключевых направлений модернизации современного образования. Она обеспечивает осознанное и педагогически обоснованное использование цифровых технологий, способствует повышению эффективности обучения и созданию условий для всестороннего развития личности обучающегося. В условиях цифровой трансформации общества цифровая дидактическая компетентность становится неотъемлемым компонентом профессиональной культуры педагога и важным фактором качества образовательного процесса.

Библиография:

1. BELL, S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 83(2), 39–43, 2010.
2. ПОЛАТ, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2015.
3. ХУТОРСКОЙ, А.В. Методология компетентного подхода в образовании. Москва: Юрайт, 2017.
4. ЗИМНЯЯ, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

5. DEMIREL, Ö. Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi, 2011.
6. REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

УДК : 373.3:159.923.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бозбей О.В.,

учитель начальных классов,
высшая дидактическая степень, магистр педагогики
Теоретический лицей села Чишмикиой,
e-mail: zno_12@mail.ru
orcid id: 0000-0002-4163-4857

Abstract. The article examines the pedagogical potential of modern educational technologies in the context of primary general education. The author justifies the relevance of integrating innovative tools due to the cognitive characteristics of "Generation Alpha" and the requirements of modern educational standards. The paper analyzes the potential of information and communication technologies (ICT), project-based learning, and gamification as tools for overcoming the gap between traditional teaching methods and the needs of modern schoolchildren. Drawing on the theoretical frameworks of V.V. Davydov and E.S. Polat, the study demonstrates how these technologies transform the student's role from a passive recipient of information into an active subject of the educational process. The practical section of the article provides examples of implementing these technologies in lessons of Russian language, Mathematics, and Environmental Studies. The author concludes that the effectiveness of these tools depends on pedagogical expediency and the teacher's shifting role to that of a facilitator and mentor.

Keywords: Primary school, educational technologies, pedagogical potential, Generation Alpha, ICT in education, project-based learning, gamification, universal learning activities, digitalization of education.

Современный этап развития начального общего образования характеризуется глубокой трансформацией фундаментальных дидактических принципов. В условиях стремительной цифровизации и перехода к постиндустриальному обществу традиционная парадигма «школы знаний», ориентированная на репродуктивное усвоение материала, окончательно уступает место системно-деятельностному подходу [1]. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью поиска новых педагогических инструментов, адекватных запросам современного общества и психофизиологическим особенностям новых поколений обучающихся.

Обоснование актуальности проблемы тесно связано с приходом в начальную школу так называемого «поколения Альфа». Эти дети характеризуются ранней цифровой социализацией, преобладанием визуального (клипового) восприятия информации и высокой потребностью в интерактивности. Для них окружающий мир изначально является гибридным, сочетающим физическую и виртуальную реальности. Вследствие этого привычные методы трансляции знаний зачастую не находят отклика, приводя к снижению учебной мотивации и формализму в обучении.

Влияние данных технологий на образовательный процесс можно систематизировать через изменение педагогических ролей. При использовании ИКТ педагог выступает как технический модератор и консультант, обеспечивая цифровую грамотность. В проектной

деятельности учитель принимает роль наставника и фасилитатора, поддерживающего инициативу. В игропрактиках педагог становится сценаристом образовательной среды, стимулирующим креативность и мотивацию. Практический опыт внедрения данных подходов в школах Молдовы показывает значительные качественные изменения. На уроках окружающего мира использование интерактивных карт и виртуальных экскурсий позволяет детям анализировать реальные экологические кейсы. В преподавании языковых дисциплин элементы игрового квеста превращают изучение орфографии в процесс достижения игровых целей, что минимизирует школьную тревожность. Математическая грамотность эффективно формируется через краткосрочные микро-проекты, связывающие вычисления с реальными жизненными ситуациями, такими как расчет семейного бюджета или стоимости покупок. Опыт коллег подтверждает, что переход от внешней мотивации за оценку к внутренней мотивации через интерес к процессу становится возможен только при системном внедрении данных технологий. Основная научная проблема заключается в нарастающем противоречии между традиционными методами обучения, сохранившимися в массовой практике, и изменившимися когнитивными потребностями младших школьников. Разрыв между статичностью классического учебного процесса и динамичностью цифровой среды обитания ребенка создает барьеры в формировании универсальных учебных действий (УДД) [3].

В связи с этим возрастает роль педагогического потенциала современных образовательных технологий. Под ним мы понимаем не только техническую оснащенность учебного процесса, но и совокупность возможностей для персонализации обучения, развития критического мышления и творческой самореализации ученика. Современные технологии (ИКТ-инструменты, проектные методики, игровые действия) выступают не просто вспомогательным средством наглядности, а становятся системным фактором, трансформирующим позицию учащегося из пассивного слушателя в активного субъекта образовательной деятельности.

Целью данной статьи является комплексное раскрытие педагогического потенциала конкретных образовательных технологий – информационно-коммуникационных, проектных и игровых – в контексте их адаптации к задачам начального образования.

Реализация педагогического потенциала в начальных классах требует дифференцированного подхода к выбору инструментов. Рассмотрим три ключевых технологических кластера, наиболее эффективно отвечающих запросам современного образования.

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и цифровая среда

ИКТ в начальной школе сегодня вышли за рамки простой демонстрации презентаций. Их потенциал заключается в создании интерактивного поля взаимодействия.

- **Визуализация абстрактных понятий:** Использование интерактивных моделей позволяет наглядно продемонстрировать процессы, которые сложно вообразить (например, движение планет или круговорот воды).

- **Платформенное обучение.** Позволяет реализовать адаптивное обучение, где система подстраивает сложность заданий под темп конкретного ученика.

- **Мгновенная обратная связь.** Автоматическая проверка тестов формирует у младшего школьника навык самоконтроля и снижает уровень стресса перед «субъективной» оценкой учителя.

2. Технология проектной и исследовательской деятельности

Проектная технология является ведущей в формировании регулятивных и коммуникативных УУД. Её потенциал заключается в переходе от теории к практико-ориентированному действию.

- **Связь с жизнью.** В отличие от задачи из учебника, проект (например, «Здоровый завтрак нашего класса» или «Моя родословная») имеет для ребенка личностную значимость.

• **Командная работа.** На этапе начальной школы проектная деятельность учит распределять роли, слушать собеседника и разрешать конфликты, что критически важно для социализации «альфа-поколения».

• **Продуктивный результат.** Осязаемый результат (лэпбук, модель, презентация) создает «ситуацию успеха», повышая академическую самооценку ребенка.

3. Игровые технологии и геймификация (Игропрактики)

Для младшего школьника игра остается естественной формой познания. Педагогический потенциал геймификации заключается в трансформации учебного усилия в игровое вовлечение.

• **Использование игровых действий.** Внедрение систем баллов, уровней и достижений в традиционные уроки. Это создает безопасную среду, где ошибка воспринимается не как провал, а как возможность «переиграть» и улучшить результат.

• **Сюжетное построение урока.** Урок-путешествие или урок-квест активизирует познавательный интерес и позволяет удерживать внимание в течение 45 минут без принудительного воздействия.

Для наглядности представим вклад каждой технологии в развитие навыков учащегося (Таблица 1).

Таблица 1. Характеристика функциональных возможностей образовательных технологий в начальной школе

Технология	Ведущий развиваемый навык	Роль педагога
ИКТ	Цифровая грамотность, самоконтроль	Технический модератор, консультант
Проектная деятельность	Самостоятельность, сотрудничество	Наставник, фасилитатор
Игропрактики	Мотивация, креативность	Игромастер, сценарист

Реализация педагогического потенциала технологий в начальной школе Молдовы требует перехода к гибридным стратегиям обучения, где цифровые инструменты интегрируются в живое общение. Одной из наиболее эффективных моделей сегодня выступает технология «перевернутого класса» (Flipped Classroom). Её потенциал заключается в высвобождении времени на уроке для интерактивной, практической деятельности. Ученики знакомятся с новым материалом дома через короткие видеолекции или интерактивные модули (например, на платформе Educație Online), а в классе занимаются проектным исследованием или решением проблемных задач. Это позволяет учителю уйти от роли ретранслятора и сосредоточиться на индивидуальной поддержке каждого ребенка, что соответствует принципам личностно-ориентированного образования.

Особое внимание следует уделить технологии когнитивного картирования (интеллект-карты). В начальных классах это мощный инструмент развития логического мышления и памяти. Использование цифровых сервисов для создания ментальных карт позволяет детям визуализировать логические связи между понятиями, что критически важно при изучении таких дисциплин, как «Познание мира» или «Литературное чтение». Педагогический эффект здесь достигается за счет вовлечения обоих полушарий мозга: логического анализа текста и его визуально-образного представления. Это помогает младшим школьникам структурировать большие объемы информации, не теряя при этом интереса к предмету.

Еще одним важным аспектом является адаптивное тестирование и цифровая диагностика. Современные технологии позволяют проводить мгновенный скрининг уровня усвоения материала без создания ситуации стресса. Инструменты вроде Plickers или Quizizz дают учителю возможность в реальном времени видеть «слепые зоны» в знаниях класса и оперативно корректировать план занятия. Такой подход обеспечивает непрерывную обратную связь, которая является ключевым фактором успеха в младшем школьном возрасте. При этом акцент смещается с фиксации ошибки на процесс её совместного преодоления.

Нельзя игнорировать и потенциал технологий дополненной реальности (AR) в контексте наглядности. В начальной школе, где преобладает наглядно-образное мышление, возможность «оживить» картинку в учебнике или рассмотреть 3D-модель растения на парте создает мощный эмоциональный отклик. Это не только повышает мотивацию, но и способствует формированию более глубоких и устойчивых представлений о явлениях окружающего мира. Таким образом, технологический потенциал проявляется в создании многосенсорной образовательной среды, которая активизирует познавательную активность ребенка на всех уровнях восприятия.

Реализация потенциала современных технологий невозможна без опоры на классические теории педагогики. В частности, использование цифровых инструментов и игропрактик должно коррелировать с теорией развивающего обучения В. В. Давыдова [4]. Согласно его концепции, обучение должно быть ориентировано на развитие теоретического мышления и формирование у младших школьников способов самостоятельного поиска знаний. Современные ИКТ в данном контексте выступают не просто как средства наглядности, а как инструменты моделирования объектов исследования [6].

В свою очередь, реализация проектной деятельности в начальной школе опирается на методологические труды Е. С. Полат [8]. Она рассматривала метод проектов как технологию, позволяющую «органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы». Полат подчеркивала, что в начальных классах проектная деятельность является критически важной для формирования умения работать в группе и нести ответственность за коллективный результат.

Апробация современных технологий в практике начального обучения позволяет выделить наиболее эффективные сценарии их применения на различных этапах урока.

1. Кейс-метод и ИКТ на уроках «Познание мира»

В практике учителей начальных классов цифровые инструменты эффективно используются для создания **проблемных ситуаций**.

- **Например:** При изучении темы «Экология» педагоги используют интерактивные карты и виртуальные экскурсии. Вместо сухого пересказа учебника учащимся предлагается «виртуальный кейс»: с помощью QR-кодов дети переходят к коротким видеороликам о проблемах загрязнения океана, после чего в интерактивном приложении (например, *LearningApps*) классифицируют виды отходов [5].

- **Результат:** Переход от пассивного созерцания к активному анализу визуального контента.

2. Геймификация в преподавании русского языка

Для преодоления монотонности при изучении орфографии коллеги успешно применяют элементы **игропрактик**.

- **Пример:** Использование системы «образовательного квеста». Весь раздел «Имя существительное» представляется как путешествие по цифровой карте. За каждое правильно выполненное упражнение на платформе или в тетради ученики получают «энергоблоки» (баллы), которые позволяют «открывать» новые локации.

- **Результат:** Смещение фокуса с оценки как наказания на балл как ресурс. Это снижает уровень школьной тревожности и поддерживает познавательный интерес.

3. Проектные «пятиминутки» на уроках математики

Метод проектов (по Е. С. Полат) реализуется не только в долгосрочных работах, но и в краткосрочных микро-проектах [8].

- **Например:** Проект «Математика в моем чеке». Учитель предлагает учащимся исследовать реальные чеки из продуктовых магазинов. Ученики в группах должны рассчитать стоимость покупки, найти товары со скидкой и составить свою «оптимальную корзину».

- **Результат:** Дети видят прикладной характер науки, развивается функциональная грамотность и навыки работы в малых группах.

-

Таблица 2. Наблюдаемые эффекты внедрения технологий
(по результатам опроса педагогов)

Сфера влияния	До внедрения технологий	После системного внедрения
Учебная мотивация	Внешняя (за оценку)	Внутренняя (интерес к процессу)
Инициативность	Низкая (ожидание указаний)	Высокая (поиск решений)
Взаимодействие	Соревновательное	Кооперативное (сотрудничество)

Опыт коллег показывает, что педагогический потенциал технологий раскрывается в полной мере только при соблюдении принципа педагогической целесообразности. Технология не заменяет учителя, а освобождает его от рутинной проверки заданий, позволяя сосредоточиться на творческом развитии личности ребенка и его эмоциональном интеллекте.

Проведенный анализ педагогического потенциала современных образовательных технологий позволяет сделать вывод о том, что их интеграция в образовательный процесс начальной школы является не просто требованием времени, а необходимым условием качественного обучения «поколения Альфа».

В ходе исследования было установлено, что:

1. Технологическая трансформация образования позволяет успешно преодолеть разрыв между традиционной дидактикой и изменившимися когнитивными особенностями младших школьников. Использование ИКТ, игропрактик и проектного метода напрямую способствует формированию универсальных учебных действий [6].

2. Педагогический потенциал данных инструментов заключается в их способности перевести учащегося из позиции объекта педагогического воздействия в позицию активного субъекта деятельности. Как было показано на примерах практического опыта, технологии позволяют индивидуализировать темп обучения, повысить учебную мотивацию через «ситуацию успеха» и сделать знания практически значимыми.

3. Роль педагога в условиях высокотехнологичной среды претерпевает существенные изменения. Учитель перестает быть единственным транслятором информации, принимая на себя функции наставника, фасилитатора и сценариста образовательной среды.

Подводя итог, подчеркнем, что эффективность образовательных технологий определяется не их сложностью или стоимостью, а педагогической целесообразностью их применения. Только при гармоничном сочетании классических методов обучения с инновационными цифровыми и игровыми инструментами возможно достижение высоких образовательных результатов и гармоничное развитие личности ребенка в современном мире.

В заключение следует отметить, что педагогический потенциал современных образовательных технологий реализуется в полной мере лишь при соблюдении принципа дидактической целесообразности. Технологическая трансформация начальной школы позволяет успешно преодолеть барьеры в обучении современного ребенка, превращая его из пассивного слушателя в активного субъекта деятельности. Эффективность этих инструментов в условиях Республики Молдова напрямую зависит от их интеграции в канву национальных образовательных стандартов и способности учителя трансформировать свою позицию в сторону менторства и поддержки.

Перспективы развития данной темы связаны с дальнейшим изучением влияния гибридных образовательных сред на гармоничное развитие личности младшего школьника в цифровом веке. Также перспективы дальнейших исследований в данном направлении могут быть связаны с изучением влияния искусственного интеллекта на персонализацию обучения в начальных классах и поиском баланса между цифровой и физической активностью младших школьников.

Библиография:

1. GUȚU, V. Pedagogia învățământului primar: abordări teoretice și metodologice. Chișinău: CEP USM, 2015. 320 p. ISBN 978-9975-71-654-3.

2. PUIU, E. Pedagogia învățământului primar. Chișinău: Epigraf, 2014. 256 p. ISBN 978-9975-60-155-9.
3. АСМОЛОВ, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Москва: Просвещение, 2011. 159 с. ISBN 978-5-09-020588-7.
4. ДАВЫДОВ, В.В. Теория развивающего обучения. Москва: Интор, 1996. 544 с. ISBN 5-89404-002-3.
5. ЗАХАРОВА, И.Г. Информационные технологии в образовании. Москва: Академия, 2008. 192 с. ISBN 978-5-7695-4712-6.
6. КУРТЕВА, О.В. К вопросу об актуальных дидактических технологиях онлайн и офлайн: поиск компромиссов в системе непрерывного образования педагогов. В: "Наука, образование, культура". Международная научно-практическая конференция. 11 февраля, 2022. Сборник статей. Комрат. С.453-458. ISBN 978-9975-83-178-9.
7. ПАНФИЛОВА, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. Москва: Академия, 2008. 368 с. ISBN 978-5-7695-4842-0.
8. ПОЛАТ, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2002. 272 с. ISBN 5-7695-0811-6.

УДК 373.3.016:811.161.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС» В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

Бянова Ирина

доктор психологии, преподаватель,
Комратский государственный университет,
г. Комрат, Республика Молдова
e-mail: irinabeanova@mail.ru
orcid id: 0000-0002-2587-9432

Abstract. This article examines theoretical approaches to the concept of "cognitive interest" in pedagogy and psychology, revealing its essence, structure, and stages of development in primary school students. The views of Russian and international scholars on the role of interest as a key motivation for learning are analyzed. Particular attention is paid to the importance of cognitive interest in teaching Russian language and literature in elementary school and the teacher's role in its development. The relevance of developing cognitive interest in the modern educational process is emphasized.

Keywords: cognitive interest, learning motivation, primary school students, educational activities.

Одной из важнейших задач современной школы является повышение качества усвоения знаний учащихся. Важное значение в обучении младших школьников отводится урокам русского языка и литературы. В методической литературе отмечается, что эти уроки трудны для младших школьников. Можно выделить несколько причин трудностей: отсутствие заинтересованности учащихся русским языком, сложность орфографического и грамматического материала, низкий уровень развития логического мышления и как следствие, низкая грамотность, косноязычие, неумение правильно, логично выразить свою мысль у учащихся.

По наблюдениям за учебным процессом в начальной школе, уроки русского языка и литературы не всегда и не везде привлекают к себе внимание учащихся и вызывают у них устойчивый интерес. Нередко русский язык как учебная дисциплина представляется большинству школьников сложным, неинтересным и довольно скучным предметом. С одной

стороны, знание родного языка даётся детям с детства; с другой стороны, это трудная дисциплина, требующая большого труда. Поэтому обучению русскому языку в начальной школе уделяется большое внимание. От того, как ученики овладеют навыками грамотного письма, во многом зависит не только успешность овладения всем курсом русского языка, но и обеспечение социальной адаптации выпускника.

Повышение интереса к урокам русского языка проблема, которая стоит перед учителями достаточно давно, однако остается до сих пор нерешенной. В решении этого вопроса важное место нужно отводить развитию интереса школьников, направленного на приобретение определенных знаний, интереса к учению, процессу познания вообще. «Всё, воспринимаемое человеком в состоянии интереса, усваивается им быстро и прочно» [11, С.18].

В связи с этим перед учителем начальных классов стоит вопрос, как сделать уроки нескучными для младших школьников.

Уроки с использованием занимательных упражнений являются эффективным средством обучения и воспитания младших школьников, поскольку отход от традиционной структуры урока и включение развлечения привлекают внимание детей всего класса. Следует помнить, что привлечение внимания детей и вызов их удивления — это только начало возникновения интереса, и добиться этого сравнительно легко. Сложнее поддерживать интерес. Этот процесс сложный и длительный. Готовых рецептов здесь нет.

Проблема формирования интереса младших школьников к урокам русского языка возникла давно. Еще Я.А. Коменский в труде «Великая дидактика» уделял этому большое внимание. Огромную роль интересу придавал Ж.-Ж. Руссо. В России этой проблемой занимались выдающиеся ученые, как Н.И. Пирогов, Н.И. Новиков, М.А. Данилов, Я. Лернер и многие другие.

Несмотря на достаточно давнюю историю в решении этой проблемы, до сих пор этот вопрос не потерял своего актуального звучания.

Очень важно следить за тем, чтобы процесс обучения не превращался для учащихся в скучное и однообразное занятие. Наличие у учащихся интереса к предмету является предпосылкой для возникновения более сложной его разновидности – познавательного интереса. А познавательный интерес способствует активности учащихся на уроках и росту качества знаний. Все это отражает актуальность проблемы развития познавательного интереса школьников для современного построения образовательного процесса. Педагогической наукой доказана необходимость теоретической разработки этой проблемы и ее внедрения в педагогическую практику. Может ли учитель что-либо изменить в ситуации, сложившейся в современной школе? Он может и должен! Для того чтобы дети хотели получать знания по русскому языку, чтобы ученикам начальных классов было интересно работать на уроках, необходимо подбирать различные формы и методы организации уроков русского языка, использовать занимательный материал, игровые ситуации, развивающие познавательный интерес, а значит, воспитывающие интерес к русскому языку и литературе.

Поскольку педагоги, психологи, методисты продолжают искать пути решения проблемы формирования познавательного интереса, вопрос развития познавательного интереса на уроках русского языка и литературы в начальной школе, является значимым и актуальным.

С момента поступления ребенка в первый класс его основной деятельностью становится учение. По мнению психологов и педагогов, движущей силой учения является мотивация, И.П. Подласый дает следующее определение этого понятия: «Мотивация - общее название процессов, способов и средств побуждения, учащихся к активной познавательной деятельности» [9, С.133]. Мотивация, в свою очередь, базируется на мотивах - причинах, заставляющих ученика учиться, действовать, совершать поступки. Особо важным мотивом учения является интерес, его можно определить, как форму проявления познавательных потребностей, то есть стремление ученика познать определенное явление или предмет, стремление овладеть каким-либо видом деятельности. Интерес играет важную роль в

образовании человека. Педагоги и психологи по-разному трактуют его определения, например, Б.Г. Ананьев дает следующее определение этого понятия: «избирательная направленность внимания человека» [1, С.105]. Л.А. Гордон считает, что интерес является активатором различных чувств [4]. По мнению С.Л. Рубинштейна, это «проявление умственной и эмоциональной активности человека» [10, с.250]. Н.Г. Морозова определяет его как «активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру» [8, С.116], а, по мнению К.П. Королевой, интерес - это «специфическое отношение человека к объекту, обусловленное осознанием его жизненной значимости и эмоциональной привлекательности» [5, С.36].

Значительную часть общего феномена интереса составляет познавательный интерес, предметом которого является познание человеком окружающей его действительности как с целью биологической и социальной направленности в действительности, так и в сущностном отношении человека к миру, а именно в стремлении познать его многообразие, выразить в своем сознании существенные стороны, закономерности, противоречивость, причинно-следственные связи.

Степень выраженности познавательного интереса можно определить по эмоциональному отношению ученика к изучаемому предмету. Л.С. Выготский пишет: «Интерес есть как бы естественный двигатель поведения детей; он есть верное выражение инстинктивного влечения, показатель того, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Вот почему основное правило требует строить всю систему воспитания на точном учете интересов детей. ... Педагогический закон гласит: прежде чем захочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, убедись, что он готов к этой деятельности, что у него есть все необходимые для нее силы, что ребенок будет действовать сам, а учителю остается только руководить и направлять его деятельность» [3, С.116].

Следует отметить, что познавательный интерес приобретает наибольшее значение в первые годы обучения, когда знания становятся фундаментальной основой жизни. Поэтому учитель должен не только вызывать интерес у ученика, но и направлять его в нужное русло. «... Использование интереса, - по словам Л.С. Выготского, - предписывает строить всю систему школы в непосредственной близости к жизни, учить детей тому, что им интересно, начинать с того, что им знакомо и естественно их интересует, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес» [3, С.117].

Отметим, что познавательный интерес, будучи включенным в познавательную деятельность, тесно связан с формированием и развитием таких личностных отношений, как избирательное отношение к изучаемой области науки, участие в ее изучении, а также познавательная активность и общение с соучастниками познания. Познавательный интерес побуждает человека к активному поиску изменений в окружающей действительности посредством деятельности, усложняя ее цели, отыскивая новые способы, внося в них творческий элемент. Он также активизирует все психические процессы человека на высоком уровне ее развития.

Спецификой познавательного интереса является его способность активизировать и обогащать процесс как познавательной, так и любой другой человеческой деятельности, поскольку познавательное начало заложено в каждой из них. Например, человек использует в своей работе предметы, орудия, материалы, ему необходимо знать их качества и свойства, изучать научные методы современного производства, знать технологию разных отраслей промышленности. Каждому виду человеческой деятельности присуще познавательное начало, творческие поисковые процессы, способствующие изменению действительности. Человек, вдохновленный познавательным интересом, осуществляет любую деятельность более эффективно, с наибольшим желанием. В процессе жизни человека формируется важное образование личности - познавательное, которое формируется в социальных условиях его существования и никак не присуще человеку от рождения. Роль познавательного интереса в жизни конкретного человека трудно оценить. Интерес - самый энергичный стимулятор

активности, реальных творческих, предметных, учебных действий и жизнедеятельности в целом [2].

Таким образом, познавательный интерес - это общее явление интереса, выступающее как целостное образование личности. Он имеет сложную структуру, включающую как отдельные психические процессы: интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные, так и субъективно-объективные связи личности с миром, выраженные в отношениях.

Общность объективного и субъективного в интересе отражает диалектику становления, развития и углубления интереса. Интерес развивается и формируется в деятельности, в связи с чем, на него влияют не отдельные компоненты деятельности, а вся ее объективно-субъективная сущность - характер, результат, процесс. Интерес - это «сплав» различных психических процессов, которые формируют определенный тон деятельности, особые состояния личности, а именно: стремление погружаться в познание предмета интереса, в познавательную деятельность, получать удовольствие от процесса обучения, переживать неудачи и иметь волевые стремления к их преодолению. По мнению педагогов и психологов, познавательный интерес в своем развитии выражается некоторыми состояниями, которые условно выделяют: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес - это последовательные стадии его развития. Несмотря на то, что эти стадии выделяются символически, наиболее характерные их черты общеприняты. Рассмотрим их подробнее. Любопытство - это элементарная стадия избирательного отношения, обусловленная лишь внешними, как правило, неожиданными обстоятельствами, привлечшими внимание личности. Эта направленность связана с новизной ситуации, при этом иногда она не имеет особого значения. На этой стадии ребенок ограничивается лишь направленностью, связанной с интересом к определенному предмету, определенной ситуации. Любопытство еще не означает подлинного желания что-то узнать, однако интерес как фактор проявления познавательного интереса может служить для него начальным толчком [7]. Любопытство определяется стремлением ребенка проникнуть в границы увиденного и узанного. Это ценностное состояние личности, когда обнаруживаются более глубокие проявления эмоций радости познания, удивления, удовлетворения своей деятельностью. Суть этого феномена интереса как активного мировоззрения личности заключается в возникновении загадок и их разгадывании. Любознательность должна формироваться и развиваться не только на школьных уроках, но и в самой работе, когда ученик отрывается от обыденного выполнения деятельности и пассивного заучивания. Любознательные личности равнодушны к окружающему миру, они постоянно находятся в поиске. Любопытство же становится устойчивой чертой личности, имеет большое значение в развитии человека. Когда любознательный ребенок начинает проводить свободное время за предметом познавательного интереса, появляется новая стадия - познавательный интерес, который обычно характеризуется познавательной активностью, явной избирательной направленностью учебных предметов, а также ценностной мотивацией, где познавательные мотивы играют важную роль. Познавательный интерес способствует проникновению личности в значимые для нее отношения, связи и закономерности знаний. Эта стадия определяется постепенно растущей познавательной активностью ребенка, поиском интересующей его информации. Последнюю стадию познавательного интереса условно принято считать теоретическим интересом. Она напрямую связана как со стремлением разобраться в более сложных теоретических вопросах и проблемах изучаемого предмета, так и с использованием их в качестве способа познания. Эта стадия активного воздействия человека на переустройство окружающего мира напрямую связана с мировоззрением личности, с ее убеждениями в силе и возможностях науки. Таким образом, теоретический интерес характеризует как познавательное начало в структуре личности, так и человека - деятеля, субъекта, личность.

В жизни ребенка перечисленные стадии познавательного интереса выражают сложные взаимосвязи и сочетания. Следует отметить, что в познавательном интересе иногда

наблюдаются рецидивы, связанные со сменой предметной области, и сосуществование в едином акте познания, когда любопытство перетекает в любознательность.

В современных условиях обучения познавательный интерес проявляется в расположении ученика к познавательной деятельности любого предмета и к учению, в частности. Анализируя психолого-педагогические исследования, мы пришли к выводу, что интересы младших школьников отличаются выраженным эмоциональным отношением к тому, что наиболее эффективно раскрывается в содержании знаний. Как правило, интерес ученика проявляется к фактам, которые произвели на него впечатление (описания явлений природы, событий общественной жизни, истории). Следует помнить, что в формировании познавательного интереса у ученика большую роль играет учитель, например, наблюдение за окружающим миром с помощью учителя может сформировать у ребенка интерес к явлениям окружающей среды. Это позволяет говорить о широте интересов младших школьников, во многом зависящих от обстоятельств обучения и от учителя. В то же время практические занятия с растениями и животными во внеурочное время еще больше формируют кругозор детей, тем самым повышая интерес и провоцируя их на исследование причин явлений в окружающем мире. Обогащение кругозора младших школьников вносит изменения в их познавательные интересы. По мнению И.П. Подласова, интересы младших школьников в учебно-познавательной деятельности порой не целенаправленны, так как объем систематизированных знаний и опыт их приобретения незначительны. В связи с этим попытки учителя сформировать способы обобщения, а также поиск обобщенных методов решения поставленных детьми задач могут стать безуспешными, что сказывается на характере интереса личности ребенка, обращенного обычно не только к самому процессу обучения, но и в большей степени к его практическим результатам (решил, сделал, успел). Поэтому близость к цели деятельности, к ее результату становится для младшего школьника важной основой, усиливающей его интерес. Но стоит помнить, что частые переключения интересов зачастую негативно сказываются не только на усилении интереса к обучению, но и на самом процессе формирования личности младшего школьника. Только с приобретением опыта познавательной деятельности, точно направляемой учителем, достигается постепенное познание обобщенных методов, позволяющих решать сложные учебные задачи, обогащать интерес младшего школьника [9].

Многочисленные исследования Т.А. Куликовой, Н.Г. Морозовой, Г.И. Щукиной доказали, что познавательный интерес не присущ человеку от рождения, а формируется в социальных условиях его существования, формируется в процессе человеческой жизни. При этом развитие интереса младшего школьника происходит в несколько этапов: от интереса к внешним качествам, свойствам предметов и явлений окружающей действительности к проникновению в их сущность, к открытию связей и отношений, которые существуют между ними [6, 8, 11].

Следовательно, познавательный интерес – это эмоционально-познавательное отношение, возникающее из эмоционально-познавательного переживания объекта или непосредственно мотивированной деятельности, как отношение, которое при оптимальных условиях складывается в эмоционально-познавательную направленность личности.

Таким образом, познавательный интерес в общем толковании можно рассматривать как избирательную деятельность младшего школьника, направленную на познание предметов, явлений и событий окружающего мира, которая активизирует психические процессы, активность ребенка, его познавательные способности.

Библиография:

1. АНАНЬЕВ, Б.Г. Познавательные потребности и интересы. СПб.: Питер, 2004, 254 с.
2. ВОЛКОВ, И.П. Приобщение школьников к творчеству: из опыта работы. М.: Просвещение, 2012, 157 с.
3. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Психология искусства. М.: Современное слово, 2008, 480 с.



4. ГОРДОН, Л.А. Психология и педагогика интереса. Радянська школа, 2000, №11, с.33.
5. КОРОЛЁВА, К.П. Формирование познавательных интересов и творческого отношения к учению. Свердловск: Свердловский ГПИ, 2008, 59с.
6. КУЛИКОВА, В.А. Формирование у школьников познавательного интереса. Образование и наука, 2010, №6, 132-142.
7. МЕНЬШИКОВА, Е.А. Рефлексивный компонент активной познавательной позиции младших школьников. Начальная школа. М.: Начальная школа и образование, 2018, № 2, 3-6.
8. МОРОЗОВА, Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 2016, 246с.
9. ПОДЛАСЫЙ, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. для студентов пед. уч-щ и колледжей, обучающихся по группе специальностей «Образование». М.: ВЛАДОС, 2008, 463с.
10. РУБИНШТЕЙН, С.Л. Основы общей психологии: Серия «Мастера психологии» /С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер Ком, 2009, 720 с.
11. ЦУКИНА, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 2009, 160с.

УДК 372.857:611

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА В ЛИЦЕЙСКОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

Дудогло Татьяна

доктор экономических наук,
конференциар-университар

Комратский государственный университет,
г. Комрат, Республика Молдова

dudoglo_tatiana@mail.ru

orcidid: 0000-0003-0015-9057

Гагауз Ольга

преподаватель биологии

ПУ Региональный спортивный лицей-интернат
мун. Комрат, Республика Молдова

gagauzolia19772@gmail.com

orcidid: 0009-0005-9215-4967

Abstract. The article reveals methodological principles and innovative methods of teaching human anatomy in the lyceum biology course within the framework of competency-based education. The necessity of transitioning from traditional explanatory-illustrative approaches to interactive, digital, and research-based teaching methods is substantiated, contributing to the formation of stable subject knowledge and functional literacy of students. Modern pedagogical technologies aimed at developing cognitive activity, critical thinking, and practical skills in studying the structure and functions of the human body are considered. Particular attention is paid to the integration of digital educational resources, modeling, problem-based tasks, and visualization of anatomical material as effective tools for mastering complex biological concepts.

Keywords: biology teaching methodology, human anatomy, lyceum, innovative teaching methods, digital resources, competency-based approach, visualization, research activity.

Современное развитие системы образования в Республике Молдова предполагает глубокую модернизацию содержания и технологий обучения на всех ступенях, особое

внимание уделяя естественно-научным дисциплинам. Биология в этом контексте выступает ключевым предметом, формирующим основы научного мировоззрения, функциональной грамотности и ответственного отношения к здоровью. В структуре школьного курса биологии особое место занимает анатомия человека, так как именно она обеспечивает понимание строения и функций организма, связи между морфологическими особенностями и физиологическими процессами, а также основы осознанного отношения к собственному телу и физическим нагрузкам.

Актуальность обращения к проблеме методологического обеспечения и инновационных методов преподавания анатомии человека обусловлена рядом противоречий. С одной стороны, нормативные документы, в том числе Национальный curriculum по биологии (2019), ориентируют учителя на компетентностный подход, междисциплинарную интеграцию, развитие самостоятельности учащихся и их умения применять знания в практической и жизненной деятельности. С другой стороны, реальная практика преподавания нередко остаётся преимущественно репродуктивной, опирающейся на объяснительно-иллюстративные методы, фронтальный опрос и традиционные формы контроля. В результате учащиеся сталкиваются с трудностями при осмыслении сложного анатомического материала, испытывают фрагментарность знаний, недостаточно уверенно устанавливают взаимосвязь между строением и функциями органов, а также слабо связывают изучаемые темы с собственным жизненным опытом и спортивной деятельностью.

В этих условиях особенно возрастает роль методологически обоснованного выбора инновационных методов обучения, способных обеспечить не только усвоение теоретических сведений, но и развитие исследовательской активности, функциональной грамотности, культуры здоровья и осмысленного отношения к физическим нагрузкам. Важным является также учёт профильной специфики образовательного учреждения: в спортивном лицее анатомические знания приобретают дополнительные смыслы, выступая основой рациональной тренировки, профилактики травматизма и оптимизации режимов питания и восстановления.

Теоретико-методологической основой обновления преподавания анатомии человека выступает компетентностный подход, закреплённый в нормативных документах Республики Молдова. В рамках данного подхода цель обучения формулируется не как передача определённого объёма знаний, а как формирование у учащихся целостного комплекса компетенций, включающих знания, умения, навыки, ценностные установки и опыт практической деятельности. Для курса анатомии человека это означает необходимость перехода от простого заучивания терминологии и описаний органов к осмыслению системной организации организма, пониманию механизмов регуляции, адаптации к нагрузкам и факторов риска, а также к формированию устойчивой мотивации к здоровому образу жизни.

Методологические принципы преподавания анатомии человека в лицейском курсе биологии связаны, прежде всего, с принципами научности, системности, наглядности, деятельностного и междисциплинарного подходов (таблица 1).

Таблица 1. Методологические принципы преподавания анатомии человека в лицейском курсе биологии

Методологический принцип	Сущность принципа в преподавании анатомии человека	Дидактическая реализация в учебном процессе	Ожидаемый образовательный результат
Принцип научности и доказательности	Освоение анатомических знаний на основе научно обоснованных фактов, понятий и закономерностей	Работа с научными моделями, схемами, терминами, объяснение физиологических процессов	Формирование научного мышления, корректное использование биологических понятий

Принцип системности и целостности	Рассмотрение организма человека как целостной системы взаимосвязанных органов и функций	Установление связей между системами органов, работа с комплексными схемами	Целостное понимание строения и функций организма
Принцип функциональности и причинно-следственных связей	Осмысление зависимости строения органов от выполняемых функций	Анализ ситуаций «строение – функция – нарушение – последствия»	Умение объяснять физиологические процессы и их нарушения
Принцип практико-ориентированности	Соотнесение анатомических знаний с жизненным опытом и вопросами здоровья	Кейсы, обсуждение режимов дня, питания, физической активности, профилактики заболеваний	Способность применять знания в повседневной жизни и для сохранения здоровья
Принцип деятельностного характера обучения	Активное включение учащихся в процесс познания	Исследовательские задания, моделирование, мини-проекты, проблемные ситуации	Развитие познавательной самостоятельности и учебной активности
Принцип наглядности и моделирования	Использование визуальных и цифровых средств для понимания сложных процессов	Схемы, анатомические модели, цифровые симуляции, интерактивные ресурсы	Повышение осознанности и прочности усвоения материала
Принцип межпредметной интеграции	Связь анатомии с другими учебными дисциплинами	Интеграция знаний биологии, физики, химии, физической культуры	Формирование целостной научной картины мира
Принцип индивидуализации обучения	Учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся	Дифференцированные задания, вариативные формы работы	Повышение учебной мотивации и успешности обучения
Принцип рефлексивности и формирующего оценивания	Осознание учащимися собственных образовательных достижений	Самооценка, рефлексия, формирующее оценивание	Способность к самоконтролю и осознанному обучению
Принцип безопасности и этичности	Корректное и ответственное рассмотрение вопросов, связанных с телом и здоровьем	Соблюдение педагогической этики, санитарно-гигиенических норм	Формирование ответственного отношения к собственному здоровью

Источник: разработано авторами

Принцип научности предполагает опору на современные научные данные, соответствие учебного содержания понятийному аппарату биологии и тесную связь анатомии с физиологией и гигиеной.

Принцип системности ориентирует учителя на раскрытие организма как целостной системы, в которой отдельные органы и структуры рассматриваются во взаимосвязи и взаимозависимости.

Принцип наглядности в анатомии приобретает особое значение, так как именно визуальные образы позволяют преодолеть абстрактность и многомерность внутреннего строения организма.

Деятельностный подход требует включения учащихся в разнообразные виды учебной активности: наблюдение, эксперимент, моделирование, анализ ситуаций, проектирование и самооценку.

Междисциплинарный подход обеспечивает объединение биологических знаний с информационными технологиями, физикой, химией, медицинской грамотностью и физической культурой.

Инновационные методы обучения анатомии человека следует рассматривать не как набор отдельных приёмов, а как целостную систему, меняющую структуру учебного процесса и характер взаимодействия учителя и учащихся. Их принципиальное отличие от традиционных форм состоит в смещении акцента с передачи готовой информации на организацию активной познавательной деятельности, в ходе которой учащиеся самостоятельно анализируют, исследуют и интерпретируют биологические объекты и процессы.

В современных условиях особое значение приобретают исследовательский метод, проблемное обучение, проектная деятельность, практико-ориентированное обучение, интерактивные формы взаимодействия и использование цифровых образовательных ресурсов (таблица 2).

Таблица 2. Характеристика инновационных методов обучения при изучении анатомии человека

Метод обучения	Цель применения	Основные способы реализации	Ожидаемые образовательные результаты	Преимущества	Ограничения
Исследовательский	Формирование научного мышления	Наблюдения, лабораторные работы, анализ данных	Осознанное понимание физиологических процессов	Развитие самостоятельности	Требует времени и подготовки
Проблемное обучение	Развитие критического мышления	Проблемные вопросы, анализ ситуаций	Умение объяснять причины и следствия	Повышает мотивацию	Требует методической точности
Проектная деятельность	Интеграция знаний и практики	Проекты, презентации, исследования	Ответственность, коммуникативные навыки	Социальная значимость	Затратность по времени
Практико-ориентированное	Применение знаний	Анализ жизненных и спортивных ситуаций	Функциональная грамотность	Высокая осмысленность	Риск упрощения материала
Интерактивные методы	Активизация познавательной деятельности	Дискуссии, кейсы, ролевые игры	Коммуникативная компетентность	Вовлечённость учащихся	Требует управления
Цифровые технологии	Визуализация и индивидуализация	Модели, атласы, тесты	Глубокое понимание	Наглядность	Риск перегрузки
Формирующее оценивание	Поддержка учебного развития	Самооценка, рефлексия	Осознание уровня знаний	Снижение тревожности	Требует критериев

Источник: разработано авторами

Исследовательский метод в преподавании анатомии человека ориентирован на включение учащихся в последовательность действий, близких к научному познанию. Он

предполагает постановку вопроса или проблемы, выдвижение гипотезы, планирование и проведение элементарного эксперимента, фиксацию и анализ результатов, формулирование выводов. В условиях лицейского курса анатомии данный метод особенно эффективен при изучении физиологических аспектов работы органов и систем, например при анализе изменения частоты сердечных сокращений и дыхания под влиянием физической нагрузки, исследовании влияния позы на осанку, измерении показателей восстановления после тренировки. Такой подход не только углубляет понимание учебного материала, но и формирует у учащихся навыки научного мышления и ответственного отношения к собственному здоровью.

Проблемное обучение позволяет строить урок вокруг проблемной ситуации или вопроса, требующего от учащихся самостоятельного анализа, поиска причин и аргументированного вывода. В курсе анатомии человека проблемные ситуации могут быть связаны с объяснением причин физиологических изменений в ответ на нагрузку или стресс, с анализом последствий неправильного режима дня, гиподинамии, нарушений питания и сна. Учащиеся не просто воспроизводят известные факты, а устанавливают причинно-следственные связи, учатся сопоставлять теоретические знания с реальными наблюдаемыми явлениями. Это стимулирует развитие критического мышления и способствует переходу от запоминания к осмыслению.

Проектная деятельность выступает как форма работы, в которой учащиеся на протяжении определённого периода времени (от одной до нескольких недель) выполняют индивидуальные или групповые проекты, направленные на получение практико-значимого результата. В рамках анатомии человека тематика проектов может быть связана с профилактикой заболеваний сердечно-сосудистой системы, влиянием питания на работу органов пищеварения, физиологией дыхания в спорте, биомеханикой осанки и движений. В ходе выполнения проектов учащиеся не только углубляют предметные знания, но и развивают навыки планирования, информационного поиска, обработки данных, подготовки и публичного представления результатов. Проектная форма работы обеспечивает интеграцию биологии с физической культурой, информатикой, математикой и искусством, реализуя элементы STEAM-подхода.

Практико-ориентированное обучение в анатомии человека предполагает опору на жизненный и спортивный опыт учащихся, использование ситуаций, максимально приближенных к реальной практике. Это может быть анализ конкретных случаев спортивных травм, обсуждение рекомендаций по тренировкам с учётом строения опорно-двигательной, дыхательной и сердечно-сосудистой систем, разработка индивидуальных рационов питания для поддержания здоровья костной и мышечной систем. При этом учащиеся применяют анатомические знания для решения реальных задач, что повышает мотивацию и формирует функциональную грамотность.

Важным компонентом инновационной методики преподавания анатомии человека является использование цифровых образовательных ресурсов. Цифровые анатомические атласы и трёхмерные модели, такие как Visible Body, Anatomy Learning или BioDigital Human, позволяют визуализировать внутреннее строение организма в 3D-формате, рассматривать органы и системы под различными углами, наблюдать их взаимное расположение и динамику работы. Виртуальные лаборатории и симуляции, мультимедийные фрагменты, интерактивные плакаты и инфографика делают процесс обучения наглядным, доступным и в то же время научно обоснованным. Сочетание цифровых ресурсов с традиционными анатомическими таблицами и муляжами обеспечивает дидактическую преемственность и формирует умение соотносить виртуальные объекты с реальными биологическими структурами.

Отдельного внимания заслуживает формирующее оценивание, ориентированное на поддержку учебного прогресса учащихся и развитие у них навыков самоанализа. В контексте анатомии человека формирующее оценивание реализуется через самооценку и взаимное рецензирование, использование электронных тестов и интерактивных опросов, ведение

индивидуальных листов достижений, систематическую устную и письменную обратную связь. Такой подход снижает страх ошибки, повышает учебную мотивацию, помогает учащимся осознавать свои сильные и слабые стороны и планировать дальнейшую учебную деятельность.

Логическим продолжением сравнительного анализа является рассмотрение вопроса о том, какие именно образовательные результаты ожидаются в процессе внедрения инновационных методов обучения. Поскольку инновационность метода проявляется не в самой форме его реализации, а в педагогическом эффекте, целесообразно систематизировать ожидаемые результаты обучения, достигаемые при изучении анатомии человека на основе современных подходов (таблица 3).

Таблица 3. Ожидаемые образовательные результаты внедрения инновационных методов при изучении анатомии человека

Педагогический аспект	Ожидаемый образовательный результат
Познавательная активность учащихся	Повышение интереса к предмету, вовлечённость в учебный процесс
Осмысленность усвоения материала	Глубокое понимание строения и функций организма, а не формальное заучивание
Применение знаний	Способность использовать анатомические знания в жизненных и спортивных ситуациях
Самостоятельность учащихся	Формирование навыков анализа, поиска информации и принятия решений
Ответственное отношение к здоровью	Осознание роли анатомии в сохранении здоровья и профилактике травм
Учебная мотивация	Устойчивый интерес к предмету за счёт практической значимости знаний
Развитие универсальных умений	Формирование критического мышления, коммуникативных и исследовательских навыков

Источник: разработано авторами

Практическая реализация описанных методологических подходов и инновационных методов была осуществлена на базе Регионального спортивного лицея-интерната муниципия Комрат. Исследование охватило 14 учащихся XI класса спортивного профиля, для которых курс анатомии человека имеет не только общеобразовательное, но и важное прикладное значение. Методика работы включала три взаимосвязанных этапа: диагностический, формирующий и контрольный.

На диагностическом этапе проводилось входное тестирование уровня знаний, анкетирование учебной мотивации и отношения к предмету, а также педагогическое наблюдение за работой учащихся на уроках. Анализ результатов показал, что при достаточно высокой потенциальной мотивации к изучению анатомии значительная часть учащихся оценивала свои знания как средние, испытывала трудности при усвоении теоретического материала и нуждалась в большем количестве наглядных и практических заданий. Высокая доля ответов, связанных с запросом на практику, эксперименты и визуализацию, свидетельствовала о необходимости системного внедрения визуализированных и практико-ориентированных методов обучения.

На формирующем этапе были реализованы различные инновационные методики, направленные на устранение выявленных затруднений. Существенное внимание уделялось визуализации анатомических структур и их связи с функциями организма в условиях спортивной деятельности. Учащиеся работали с схемами, инфографикой, цифровыми моделями, анализировали таблицы «орган – функция – физическая нагрузка». В рамках тем, посвящённых опорно-двигательной системе, проводился учебный эксперимент по изучению работы мышц-антагонистов, результаты которого фиксировались в рабочих листах и обсуждались в ходе формулирования выводов. При изучении нарушений и заболеваний опорно-двигательной системы применялся ситуационный кейс, связанный с травмами и оказанием первой медицинской помощи, по итогам которого учащиеся разрабатывали

алгоритм действий. В теме гигиены опорно-двигательной системы реализовывалось проектное задание по разработке индивидуального рациона питания с учётом потребностей костной и мышечной систем и уровня физической активности.

Параллельно использовались цифровые ресурсы, позволяющие «увидеть» внутреннее строение организма и динамику физиологических процессов. Видеофрагменты, интерактивные модели, короткие цифровые проекты способствовали углублению понимания материала и повышению мотивации. В учебный процесс были включены элементы мини-исследований: учащиеся измеряли частоту сердечных сокращений и дыхания до и после физической нагрузки, строили простейшие графики восстановления, делали выводы о влиянии режима тренировок на организм. Таким образом, формирующий этап обеспечивал переход от репродуктивного усвоения к деятельностному, исследовательскому и практико-ориентированному обучению.

Контрольный этап был направлен на оценку эффективности внедрённых методов. Повторное тестирование и анкетирование позволили сравнить результаты «до» и «после» проведения формирующего этапа. Было установлено повышение уровня теоретической подготовленности, улучшение сформированности практических умений, более осмысленное отношение учащихся к анатомическим знаниям и их роли в спортивной деятельности. При сохранении высокой учебной мотивации изменился характер запросов: учащиеся чаще отмечали, что им помогают понимать материал именно практические задания, исследовательская работа и использование наглядных цифровых ресурсов. Это свидетельствует о том, что инновационные методы были восприняты как значимые и полезные, а не как внешнее украшение традиционного урока.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило, что методологически обоснованное использование инновационных методов преподавания анатомии человека в лицейском курсе биологии позволяет повысить качество обучения, развить функциональную грамотность учащихся, укрепить их мотивацию и сформировать элементы научного мировоззрения и ответственного отношения к здоровью. В условиях спортивного профиля особую значимость приобретает интеграция анатомических знаний с практикой тренировочного процесса, анализом физических нагрузок, профилактикой травм и формированием культуры здорового образа жизни.

Для визуализации результатов использована лепестковая диаграмма, отражающая сравнительные значения диагностического и контрольного этапов (рис. 1), что позволяет интерпретировать не только общий вектор изменения показателей, но и специфику образовательной динамики в разрезе выделенных компонентов.

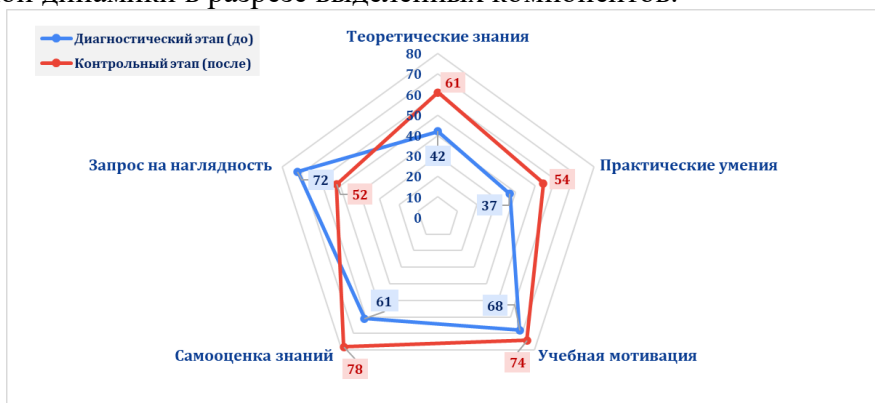


Рис. 1. Динамика сформированности учебных компонентов по данным диагностического и контрольного этапов, (%)

Источник: составлено авторами по данным исследования

Полученные результаты обладают как теоретической, так и практической значимостью. С теоретической точки зрения они углубляют представления о возможностях применения исследовательского, проблемного, проектного, практико-ориентированного и цифрового

подходов в преподавании анатомии человека в старших классах. С практической точки зрения они демонстрируют конкретную модель организации учебного процесса, основанную на сочетании диагностического анализа, формирующего обучения и контрольной оценки эффективности. Предложенная система методов может быть использована в практике лицейского образования и адаптирована к условиям других учебных заведений, реализующих естественно-научный и спортивный профили.

В заключение следует отметить, что дальнейшее развитие исследуемого направления может быть связано с углублённым анализом влияния отдельных методов на формирование конкретных компетенций, расширением спектра цифровых инструментов, внедрением STEAM-подхода в более широком формате, а также с организацией сетевого взаимодействия между учителями биологии, физической культуры и информатики. Всё это позволит ещё более полно реализовать потенциал анатомии человека как ключевого раздела биологии, ориентированного не только на знание строения организма, но и на формирование культуры здоровья и ответственного отношения к собственному телу.

Библиография:

1. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014 //Monitorul Oficial nr. 319–324/634 din 24.10.2014, cu modificările ulterioare.
2. Curriculum. Biologie / coord. N. Bîrnaz. Chișinău, 2019. 33 p.
3. Standardele de dotare minimă a cabinetelor la disciplinele școlare în instituțiile de învățământ secundar general, Ordinul MECC nr. 193 din 26.02.2019.
4. АРБУЗОВА, Е.Н., ОПАРИН, Р.В. Инновационные технологии в преподавании биологии. Москва: Юрайт, 2025. 242 с.
5. ДУДОГЛО, Т.Д.; МАТВЕЙЧУК, Л.А. Экономико-статистические таблицы: методика разработки и применения: учебное пособие. Каменец-Подольский: Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко, 2020.
6. КОДЖАСПИРОВА, Г.М., ПЕТРОВ, К.В. Технические средства обучения и методика их использования. Москва, 352 с.
7. ПАРМАКЛИ, Д.М., ДУДОГЛО Т.Д., Графический метод в статистике: учебно-методическое пособие. Комрат: Б. и., 2017.
8. САЛЬНИКОВА, Т.П. Педагогические технологии. Москва: ТЦ «Сфера», 2010. 128 с.

УДК 373.2:159.942:82

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Казакова Мария

воспитатель,

2 дидактическая степень

УРО № 2 «Светлячок» с. Кирсово

Республика Молдова

e-mail: marina-kazakova-83@list.ru

orcid id: 0009-0000-7275-4088

Abstract The development of emotional intelligence in preschool children is one of the key objectives of modern preschool education, as it plays a significant role in personality formation and successful socialization. Preschool age is considered a sensitive period for emotional development, during which the foundations of emotional awareness, empathy, and self-regulation are formed. In

this context, artistic literature acts as an effective pedagogical tool for enriching children's emotional experience.

The article examines the role of children's fiction in the development of emotional intelligence in preschoolers. Fairy tales, stories, and poems allow children to become acquainted with a wide range of emotional states through the experiences and actions of literary characters. Reading and discussing literary works help children recognize and name emotions, understand their causes, and relate the emotional reactions of characters to their own personal experiences. Special attention is paid to such forms of work as expressive reading, discussions, dramatization of literary plots, analysis of illustrations, and creative tasks.

The article presents the results of an experimental study conducted in a preschool educational institution, aimed at developing emotional intelligence through the systematic use of artistic literature. The findings confirm that purposeful and regular work with literary texts contributes to the development of empathy, emotional responsiveness, emotional awareness, and communicative skills in preschool children. The study proves the pedagogical effectiveness of artistic literature as a means of emotional education and supports its wide application in preschool educational practice.

Keywords: emotional intelligence, preschool children, emotional development, artistic literature, children's fiction, empathy, emotional awareness, preschool education

Эмоциональное развитие ребёнка представляет собой важнейший аспект формирования личности, который закладывается с раннего возраста. В процессе взросления ребёнок учится осознавать собственные эмоции, понимать чувства окружающих, проявлять сочувствие и выстраивать отношения с другими людьми. Успешность этого процесса во многом зависит от средств воспитания и обучения, среди которых особое место занимает художественная литература. Произведения детской литературы способствуют расширению эмоционального опыта ребёнка, позволяя ему знакомиться с многообразием чувств через образы и поступки литературных персонажей. Сюжеты сказок, рассказов и стихотворений помогают детям переживать различные эмоциональные состояния, формируют нравственные ориентиры и развивают способность к сопереживанию. Через художественное слово ребёнок учится анализировать поведение героев, понимать мотивы их действий и соотносить их с собственным опытом. Таким образом, художественная литература выступает важным средством развития эмоциональной сферы ребёнка, оказывая значительное влияние на формирование эмпатии, эмоциональной отзывчивости и коммуникативных навыков.

Актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта ребенка дошкольного возраста обусловлена его значимой ролью в формировании личности ребенка и успешности его дальнейшей социализации. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления эмоциональной сферы, поскольку именно в это время закладываются основы эмоционального восприятия и навыков межличностного взаимодействия. Развитие эмоционального интеллекта способствует осознанию детьми собственных эмоций и чувств окружающих, формированию умения управлять своим эмоциональным состоянием и выстраивать конструктивные отношения со сверстниками и взрослыми. В условиях современных социальных изменений, увеличения информационной нагрузки и роста эмоционального напряжения особую значимость приобретает целенаправленная педагогическая работа по развитию эмоциональной компетентности дошкольников. В свою очередь недостаточное внимание к эмоциям ребенка в дошкольном возрасте может привести к трудностям в поведении, общении и социализации в других возрастных рамках.

Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста является одной из ключевых задач современного дошкольного образования.

Дошкольный возраст представляет собой особый период, когда формируются основы эмоциональной отзывчивости, саморегуляции и эмпатии. В это время дети особенно восприимчивы к художественным образам, что делает литературное творчество мощным инструментом их эмоционального развития.

Художественная литература — сказки, рассказы, стихотворения — помогает детям осознавать многообразие эмоциональных состояний, учит сопереживать персонажам и анализировать их поступки. В процессе чтения и обсуждения произведений ребенок учится соотносить собственные переживания с эмоциональными реакциями героев, осознавать причины возникновения чувств и способы их выражения. Такие занятия развивают способность к эмпатии, эмоциональной саморегуляции и пониманию социальных норм.

Практическая работа с литературой в детском саду включает чтение вслух, обсуждение действий и мотивов персонажей, инсценирование сюжетов, творческие задания — рисунки, поделки или драматизации, отражающие эмоциональные состояния героев. Эти методы позволяют детям переносить полученные знания о чувствах и эмоциях в реальную жизнь, взаимодействовать со сверстниками более осознанно и адекватно выражать собственные эмоции.

Таким образом, художественная литература выполняет комплексную функцию в развитии дошкольника: она не только формирует речь, воображение и когнитивные навыки, но и является системным инструментом для целенаправленного воспитания эмоционального интеллекта. Регулярная работа с литературными произведениями способствует гармоничному личностному развитию, формированию эмоциональной компетентности и социально зрелой личности, способной к конструктивному общению и взаимодействию с окружающим миром.

Художественная литература создает условия для развития навыков эмоциональной саморегуляции, так как ребенок учится понимать причины возникновения чувств и возможные способы их выражения в различных жизненных ситуациях. Кроме того, литературные образы способствуют формированию позитивных моделей общения и поведения. Таким образом, использование художественной литературы в работе с дошкольниками выступает эффективным средством развития эмоционального интеллекта и гармоничного становления личности ребенка. Проблема развития эмоционального интеллекта дошкольников посредством художественной литературы рассматривается как в современных исследованиях, так и в трудах классиков психолого-педагогической науки. В отечественной педагогике эмоциональное развитие ребёнка тесно связывается с процессом общения, воспитания и приобщения к художественному слову.

Л.С. Выготский подчёркивал значимость художественной литературы как средства развития высших психических функций, включая эмоционально-волевую сферу. По его мнению, переживание художественного образа способствует осознанию эмоций и формированию внутреннего опыта ребёнка [2, с.302]. Идеи Выготского нашли продолжение в работах А. В. Запорожца, который рассматривал эмоциональное развитие как основу нравственного поведения дошкольника [4, с. 256]. Д.Б. Эльконин отмечал, что через сюжетно-ролевую игру и восприятие литературных произведений дети учатся понимать чувства и мотивы поступков других людей. Значительный вклад в изучение эмоциональной отзывчивости дошкольников внесла Л. И. Божович, связывая формирование эмоций с развитием личности и социальной направленности ребёнка. Современные исследователи также подчёркивают роль художественной литературы в развитии эмоционального интеллекта. Так, О.А. Карабанова, Е.О. Смирнова и Т.А. Репина отмечают, что обсуждение литературных произведений способствует развитию эмпатии, способности распознавать и называть эмоции, а также формированию навыков эмоциональной саморегуляции у детей дошкольного возраста [5, с. 15-22].

В рамках собственного исследования мы рассматриваем художественную литературу как эффективное средство развития эмоционального интеллекта дошкольников. Особое внимание уделяется подбору произведений, отражающих разнообразие эмоциональных состояний, а также организации бесед, вопросов и творческих заданий, направленных на осмысление чувств и поступков персонажей. Практическая работа подтверждает, что систематическое использование художественной литературы способствует повышению

эмоциональной осознанности, развитию сопереживания и улучшению коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

В ходе экспериментальной работы по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста было организовано целенаправленное использование художественной литературы как средства эмоционального воспитания. Эксперимент проводился в условиях дошкольной образовательной организации и включал систему взаимосвязанных занятий, направленных на формирование у детей способности распознавать, понимать и выражать эмоции.

Основу экспериментальной работы составили занятия по чтению и обсуждению художественных произведений, содержание которых отражало разнообразные эмоциональные состояния и жизненные ситуации, доступные пониманию дошкольников. После чтения произведений с детьми проводились беседы, в ходе которых они учились определять эмоциональное состояние персонажей, анализировать причины их переживаний и устанавливать связь между чувствами и поступками героев. Особое внимание уделялось развитию умения называть эмоции и выражать собственное отношение к происходящему в произведении. В рамках экспериментальной работы активно использовались иллюстрации к художественным произведениям. Рассмотрение изображений способствовало развитию способности соотносить внешние проявления эмоций с внутренними переживаниями персонажей. Дети учились распознавать эмоции по мимике, жестам и позе, а также передавать их с помощью выразительных средств. Значительное место в эксперименте занимало инсценирование литературных произведений. Разыгрывание сюжетов и отдельных эпизодов позволило детям проживать эмоциональные ситуации в игровой форме, что способствовало развитию эмпатии, эмоциональной отзывчивости и навыков взаимодействия со сверстниками. В процессе инсценировок дети учились контролировать свои эмоциональные реакции и учитывать чувства других участников деятельности.

Произведения для младшей группы (3–4 года)

В работе с детьми младшей группы использовались произведения с простым сюжетом, повторяющимися действиями и ярко выраженными эмоциональными состояниями персонажей. Основное внимание уделялось формированию первичных представлений об эмоциях (радость, страх, удивление, огорчение).

- русская народная сказка «Репка» (радость совместного успеха, дружба);
- русская народная сказка «Теремок» (интерес, радость общения, страх);
- В.Г. Сутеев «Кто сказал “мяу”?» (удивление, любопытство);
- А.Л. Барто «Зайка», «Мячик» (сочувствие, огорчение, радость).

Использовались приёмы выразительного чтения, рассматривания иллюстраций, подражания эмоциям персонажей.

Произведения для средней группы (4–5 лет)

Для детей средней группы подбирались произведения, позволяющие анализировать причины эмоциональных переживаний персонажей и формировать навыки сопереживания. Особое внимание уделялось развитию умения называть эмоции и соотносить их с поступками героев.

- В.А. Осеева «Волшебное слово» (стыд, радость, благодарность);
- В.А. Осеева «Синие листья» (обида, сочувствие);
- В.Г. Сутеев «Под грибом» (страх, радость, взаимопомощь);
- русская народная сказка «Колобок» (уверенность, страх, доверчивость);
- А.Л. Барто «Мы с Тамарой» (дружба, забота).

В работе использовались беседы, игровые ситуации и простые инсценировки.

Произведения для старшей группы (5–6 лет)

В старшей группе применялись произведения с более сложным сюжетом и моральным содержанием, способствующие развитию эмоциональной рефлексии, умения оценивать поступки персонажей и прогнозировать эмоциональные последствия поведения.

- В.А. Осеева «Почему?», «Хорошее» (чувство вины, ответственность, сочувствие);
- В.Г. Сутеев «Яблоко» (справедливость, доброжелательность);
- Н. Носов «Фантазёры» (радость, удивление, сопереживание);
- русская народная сказка «Гуси-лебеди» (страх, тревога, смелость);
- С.Я. Маршак «Вот какой рассеянный» (юмор, удивление, принятие).

Формы работы включали обсуждение поступков героев, инсценирование, творческие и рефлексивные задания.

Завершающим этапом экспериментальной работы стали рефлексивные и творческие задания, направленные на осмысление эмоционального опыта. Дошкольникам предлагалось изображать настроение персонажей, подбирать цветовые ассоциации к их чувствам, а также делиться собственными переживаниями, возникшими в ходе работы с литературными произведениями

Результаты экспериментальной работы показали, что систематическое и целенаправленное использование художественной литературы способствует повышению уровня эмоционального интеллекта у дошкольников, развитию способности к сопереживанию, эмоциональной осознанности и коммуникативных умений.

Таким образом, подбор художественных произведений с ярко выраженной эмоциональной направленностью обеспечил эффективность экспериментальной работы и создал условия для целенаправленного развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

В результате исследования было установлено, что использование художественной литературы в образовательном процессе дошкольной организации оказывает положительное влияние на развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста. В ходе целенаправленной педагогической деятельности у воспитанников наблюдалось повышение способности распознавать и осознавать эмоциональные состояния, как собственные, так и эмоциональные проявления других людей. Доказано, что систематическое чтение и обсуждение художественных произведений способствует развитию эмпатии, эмоциональной отзывчивости и умения соотносить чувства с поступками литературных персонажей. Дети стали более активно использовать эмоционально окрашенную лексику, проявлять интерес к переживаниям героев и выражать собственное отношение к описываемым ситуациям.

Анализ результатов экспериментальной деятельности также подтвердил эффективность таких форм работы, как инсценирование произведений, рассматривание иллюстраций и выполнение творческих заданий. Данные виды деятельности способствовали развитию навыков эмоционального самовыражения, эмоциональной регуляции и конструктивного взаимодействия со сверстниками.

Таким образом, результаты исследования подтверждают целесообразность и педагогическую эффективность использования художественной литературы как средства развития эмоционального интеллекта у дошкольников и позволяют рекомендовать её для широкого применения в практике дошкольного образования. Практическая реализация работы показала, что систематическое использование художественной литературы развивает у детей эмоциональный интеллект, способствует формированию навыков сопереживания, эмоциональной саморегуляции и взаимодействия с окружающими. Полученные результаты подтверждают целесообразность включения художественной литературы в образовательный процесс дошкольных организаций и позволяют рекомендовать данный подход для комплексного развития эмоциональной сферы детей.

Библиография:

1. БОЖОВИЧ, Л. И. Развитие личности ребёнка. М.: Юрайт, 2020. 312 с.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Психология развития ребёнка. М.: Юрайт, 2023. 302 с.
3. ГУСЕВА, Н.В. *Эмоциональный интеллект в дошкольном возрасте: теория и практика развития*. М.: Просвещение, 2017. 184 с.



4. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В. Психология эмоционального развития ребёнка. М.: Юрайт, 2022. 256 с.
5. КАРАБАНОВА, О.А., СМЕРНОВА, Е.О., РЕПИНА, Т.А. Роль художественной литературы в развитии эмоционального интеллекта дошкольников // *Вестник дошкольного образования*. 2019. №4. С. 15–22.
6. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. Психология игры. М.: Юрайт, 2021. 224 с.

УДК: 631.427:37.02

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПОЧВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Кошелева Ольга

доктор с/х наук, преподаватель

Комратский государственный университет, г. Комрат, Р. Молдова

Колледж им. М. Чакира, г. Комрат, Р. Молдова

e-mail: kok-22@mail.ru

orcid: 0000-0002-1261-4953

Федотова Людмила

доктор с/х наук, преподаватель

Комратский государственный университет, г. Комрат, Р. Молдова

e-mail: fedotovar298@gmail.com

orcid id: 0000-0002-4455-5353

Abstract The article examines the possibilities of applying soil biological diagnostic methods in the educational process during biology and ecology studies. The role of soil microbiota as an integral indicator of the environmental state and functional "health" of soils is substantiated. The paper presents techniques adapted for school and educational laboratory practice, including the determination of soil respiration intensity, cellulolytic activity of microorganisms, and the assessment of anthropogenic impact on soil ecosystems. It is shown that the level of biological activity varies significantly depending on the type of land use. The practical significance of the work lies in the development of accessible algorithms for educational and research activities that contribute to the formation of scientific thinking, environmental responsibility, and project work skills among students.

Keywords: environmental education, soil biological diagnostics, soil microbiota, bioindication, soil health, project activities.

Введение

В последние годы интерес к изучению почвенной микробиоты значительно возрос благодаря её фундаментальной роли в поддержании экосистемных процессов и биологического разнообразия. Почва представляет собой сложную среду обитания для бактерий, грибов, актиномицет и других организмов, участвующих в круговороте углерода, азота и минерализации органических веществ. Современные исследования подчеркивают, что микрофлора является не просто компонентом среды, а активным участником биохимических циклов, определяющим устойчивость всей биосферы [5].

Ключевым аспектом современного почвоведения является переход от понятия «качество почвы» к понятию «здоровье почвы», которое рассматривает биологическую активность как основу плодородия. Как отмечают М.С. Соколов и соавторы (2016), оздоровление почв и улучшение их качества неразрывно связаны с мониторингом микробиологических показателей, что открывает новые перспективы для агроэкологии и устойчивого развития АПК [6].

Теоретическую базу для развития методов биодиагностики заложили такие ученые, как С.Н. Виноградский, Н.А. Красильников, Е.Н. Мишустин и Д.Г. Звягинцев. На современном этапе классические подходы дополняются высокотехнологичными решениями. В частности, молекулярно-биологические методы позволяют проводить более глубокий анализ структурно-функциональной организации геномов почвенных обитателей, что критически важно для понимания скрытых механизмов микробного сообщества [1,3,7].

Внедрение данной темы в школьное образование позволяет не только углубить экологические знания учащихся, но и развить их исследовательские навыки через практическую работу с природными объектами. Изучение микробиоты в рамках школьной программы способствует формированию целостного представления о почве как о живой, динамичной системе, нуждающейся в сохранении и бережном управлении [8].

Методика исследования

В основу экспериментальной части работы легли методы комплексной биологической диагностики, адаптированные для проведения в условиях школьной лаборатории. Исследования проводились в три этапа: полевой отбор проб, лабораторный анализ и интерпретация данных.

Объектами исследования послужили образцы почв, отобранные из различных экосистем: лесной массив, агроценоз (пашня) и урбанизированная территория (пришкольный участок). Отбор проб проводился методом «конверта» с глубины 0–20 см в соответствии с ISO18400. Для сохранения естественной микрофлоры образцы помещались в стерильные пакеты и анализировались в течение 24 часов.

Интенсивность почвенного дыхания определялась по скорости выделения углекислого газа (CO_2). Навеску свежей почвы весом 50 г помещали в герметичный сосуд, внутри которого находился стакан с раствором гидроксида натрия (NaOH). После 24 часов инкубации при комнатной температуре проводилось титрование избытка щелочи раствором соляной кислоты (HCl) в присутствии индикатора фенолфталеина. Количество поглощенного CO_2 рассчитывалось по разности между контрольным (пустой сосуд) и опытным образцами.

Целлюлозолитическую активность микробиоты оценивали методом льняных полотен. Полоски ткани известной массы закладывали в почву на глубину 10–15 см сроком на 30 суток. После экспозиции определяли процент потери массы как показатель интенсивности разложения целлюлозы.

Результаты исследований

Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования, позволяют количественно оценить интенсивность биохимических процессов в почвах с различной степенью антропогенной трансформации.

Показатель выделения CO_2 отражает суммарную метаболическую активность всех почвенных микроорганизмов. В ходе титрования остаточного NaOH раствором HCl были получены данные о количестве поглощенного углекислого газа за 24 часа (таблица 1).

Таблица 1. Интенсивность базального дыхания почв в зависимости от типа участка

Тип исследуемого участка	Поглощено NaOH (мл)	Шкала оценки выделения CO_2 в почве	Выделение CO_2 (мг/100г почвы в сут.)	Уровень биологической активности
Контроль (пустой сосуд)	10,0	-	—	—
Почва леса	5,8	4,0 и >	$4,6 \pm 0,35$	Высокий
Почва агроценоза	7,5	2,1-3,9	$2,7 \pm 0,21$	Средний
Почва школьного участка	8,9	1-2	$1,2 \pm 0,14$	Низкий

Максимальные значения ($4,6 \text{ мг } \text{CO}_2$) характерны для лесной почвы, что свидетельствует о высокой плотности микробиологического сообщества. В урбанизированной

почве пришкольного участка интенсивность дыхания в 3,8 раза ниже, что объясняется уплотнением почвенного профиля и дефицитом лабильного органического вещества.

Метод льняных полотен позволил определить потенциальную способность микробиоты к деструкции сложных органических полимеров. После 30-дневной экспозиции в полевых условиях была зафиксирована существенная разница в степени деградации ткани (таблица 2).

Таблица 2. Результаты разложения целлюлозы (льняной ткани)

Объект исследования	Исходная масса (г)	Масса после экспозиции (г)	Потеря массы (%)	Интенсивность разложения
Почва леса	5,0	1,4	72%	Активная
Почва агроценоза	5,0	2,9	42%	Умеренная
Почва школьного участка	5,0	4,2	16%	Слабая

Визуальный осмотр полотен из лесной почвы выявил практически полную потерю механической прочности и изменение цвета ткани. В городских почвах ткань осталась практически целой, что подтверждает угнетение деятельности целлюлозоразрушающих микроорганизмов (грибов и бактерий рода *Cytophaga*) вследствие техногенного стресса.

Корреляционный анализ выявил прямую связь ($R^2=0,89$) между скоростью базального дыхания и целлюлозолитической активностью (рис.1).

На графике отчетливо видно, что точки, соответствующие лесной экосистеме, группируются в верхнем правом углу (максимальные значения обоих показателей), в то время как данные по урбаноземлям сосредоточены в нижнем левом углу.

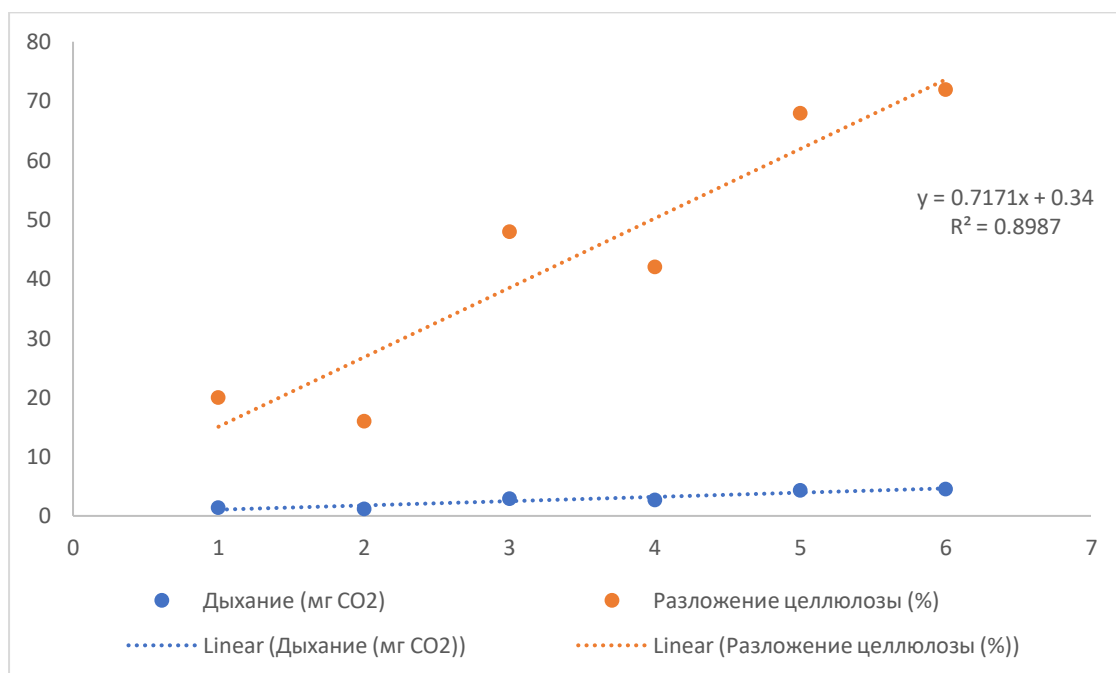


Рис. 1. Зависимость между метаболической активностью (дыханием) и деструкционными процессами (целлюлолизом) в исследуемых почвах.

Анализ полученных данных выявил четкую закономерность между интенсивностью антропогенной нагрузки и состоянием микробиологического потенциала исследуемых территорий. Установлено, что лесные экосистемы, принятые в работе за эталон, характеризуются максимальными значениями как по интенсивности дыхания (4,6 мг CO₂), так и по скорости разложения целлюлозы (72%). Столь высокие показатели свидетельствуют о стабильном функционировании микробного сообщества в условиях естественного притока органического вещества и полного отсутствия техногенного пресса.

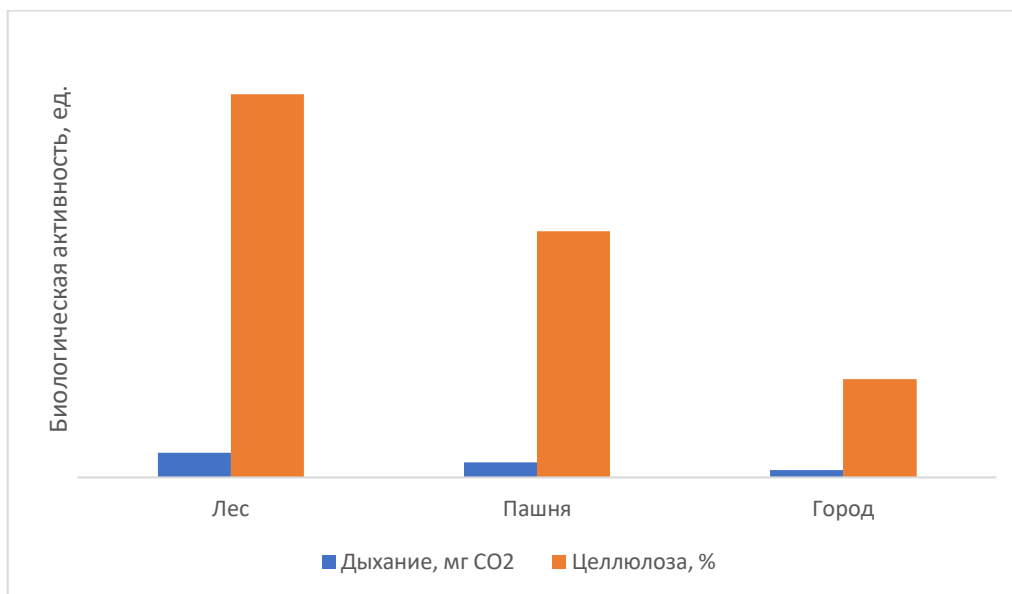


Рис. 2. Сравнительная характеристика биологических показателей почв в исследуемых биотопах.

Переход к агроэкосистемам сопровождается выраженной агрогенной трансформацией, которая проявляется в заметном снижении биологической активности- в среднем на 35–40% от эталонных значений. Снижение высоты столбцов на гистограмме (рис.2) наглядно иллюстрирует негативное влияние регулярной механической обработки почвы и интенсивного применения агрохимикатов на жизнедеятельность целлюлозолитических микроорганизмов.

Критический уровень деградации зафиксирован в урбаноземах пришкольного участка, где биологический потенциал среды сведен к минимуму. Снижение показателей базального дыхания и темпов деструкции органики почти в четыре раза по сравнению с контрольными лесными образцами свидетельствует о формировании «биологического вакуума» в городской почве. Подобное угнетение микробиоты обусловлено синергетическим эффектом таких факторов, как техногенное загрязнение, переуплотнение почвенного горизонта и резкое ухудшение газовой воздушного режима.

Таким образом, выявленная ступенчатая деградация параметров в ряду «лес- пашня- город» позволяет рассматривать данные микробиологические показатели как надежные индикаторы для оценки антропогенной трансформации почвенного покрова.

Выводы

Проведенное исследование подтверждает, что показатели биологической активности почв являются высокочувствительными индикаторами, позволяющими достоверно оценивать степень антропогенной трансформации экосистем. В ходе работы была доказана прямая зависимость состояния почвенной микробиоты от типа землепользования: от максимального благополучия в естественных лесных ценозах до критического угнетения в городских условиях. Выявленная сильная корреляционная связь ($R^2 = 0,89$) между интенсивностью базального дыхания и скоростью деструкции целлюлозы обосновывает взаимозаменяемость и надежность данных методов для экологического мониторинга.

Установленный в работе четырехкратный разрыв в биологических показателях между лесными почвами и урбаноземами свидетельствует о глубокой деградации «биологического здоровья» городской среды, вызванной уплотнением грунта и нарушением газообмена. Это диктует необходимость внедрения регулярного биодиагностического контроля и применения методов рекультивации, таких как компостирование, для восстановления почвенного плодородия.

Практическая апробация данных методик в рамках школьного биологического образования продемонстрировала их высокую дидактическую ценность. Использование



доступных микробиологических экспериментов не только повышает интерес учащихся к изучению почвенной экологии, но и способствует формированию навыков научного анализа и объективной оценки экологических рисков в современной техносфере.

Библиография:

1. ВИНОГРАДСКИЙ, С.Н. Микробиология почвы. М.: Изд-во АН СССР, 1952, с. 792.
2. ЗВЯГИНЦЕВ, Д.Г. Почва и микроорганизмы. М.: Изд-во МГУ, 1987, с. 256.
3. МАНУЧАРОВА, Н.А. Молекулярно-биологические методы в почвоведении и экологии: учебное пособие. М.: «Университетская книга», 2014, с. 68. ISBN 978-5-91304-341-2. https://soil.msu.ru/attachments/article/2831/Manucharova_2014_Molekylarno-biologicheskie_metodi.pdf
4. ОРЛОВ, Д.С., САДОВНИКОВА, Л.К., СУХАНОВА, Н.И. Химия почв. М.: Высшая школа, 2005, с.558.
5. ПЛОТНИКОВА, Л. В. Микрофлора почвы: экология микроорганизмов. Учебное пособие. Троицкий мост, 2012.
6. СОКОЛОВ, М.С., ГЛИНУШКИН, А.П., СПИРИДОНОВ, Ю.Я. Перспективы исследований по улучшению качества и оздоровления почв России. Достижения науки и техники АПК. 2016. Т. 30, № 7. <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-issledovaniy-pouлучsheniyu-kachestva-i-ozdorovleniya-pochv-rossii/viewer>
7. ХЛЕСТКИНА, Е.К. Молекулярные методы анализа структурно-функциональной организации генов и геномов высших растений. Вавиловский журнал генетики и селекции. 2011. Т. 15, № 4. https://vavilovj-icg.ru/download/16_Khlestkina.pdf
8. ЮНИЦКИЙ, А.Э., СОЛОВЬЁВА, Е.А., ЗЫЛЬ, Н.С. Почва и почвенные микроорганизмы в биосфере. 2011. <https://cyberleninka.ru/article/n/pochva-i-pochvennye-mikroorganizmy-v-biosfere-ekokosmodoma/viewer>

УДК 378.147:004.8

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕВЫХ АССИСТЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Куртева Оксана,

доктор педагогических наук,

конференциар университета,

Комратский государственный университет,

г. Комрат, Молдова

oxana.curteva@gmail.com

orcid.org/0000-0001-6762-1686

Abstract. The article discusses the potential of integrating Large Language Models (LLMs) and neural network assistants into the higher education system. It analyzes key didactic approaches that allow transforming AI from a tool of academic dishonesty into a means of personalized learning and critical thinking development. The paper examines the transformation of the roles of participants in the educational process, where the teacher becomes a facilitator and the student becomes a verification operator. Specific didactic scenarios are proposed, including “Socratic Dialogue” and “Pedagogical Simulation”. The author also substantiates the need for new assessment formats focused on prompt engineering skills and the ability to verify generated content.

Keywords. higher education, neural network assistants, artificial intelligence, didactics, personalized learning, prompt engineering, academic ethics, critical thinking, teacher training.

Современное высшее образование развивается в условиях активной цифровой трансформации, что обусловлено изменениями в социальной, технологической и профессиональной сферах. Университеты всё чаще ориентируются на внедрение интеллектуальных цифровых решений, способствующих повышению качества образования, индивидуализации обучения и формированию у студентов компетенций XXI века [1]. В этом контексте особую актуальность приобретает использование нейросетевых ассистентов, представляющих собой интеллектуальные системы, способные анализировать учебные данные, генерировать текстовый контент, предлагать рекомендации и сопровождать образовательную деятельность обучающихся. Их интеграция в учебный процесс требует научного осмысления с позиций дидактики высшей школы [2].

Современный этап цифровизации высшего образования характеризуется демократизацией технологий искусственного интеллекта. Если ранее инструменты машинного обучения были прерогативой технических специалистов, то появление и широкое распространение генеративных моделей, таких как ChatGPT (OpenAI), Gemini и NotebookLM (Google), Claude (Anthropic), сделало мощные нейросетевые ассистенты доступными для каждого участника образовательного процесса. Эти инструменты, способные анализировать большие объемы данных, генерировать тексты, программный код и мультимедийный контент, фундаментально меняют информационный ландшафт вуза, предлагая мгновенный доступ к синтезированному знанию, что ставит под вопрос традиционные модели трансляции и проверки усвоения учебного материала [5].

Практика показывает, что студенческое сообщество адаптируется к технологическим инновациям значительно быстрее академических институтов. Обучающиеся уже активно используют нейросети в качестве «теневых» помощников для написания эссе, решения задач, перевода текстов и подготовки к экзаменам, зачастую обходя традиционные барьеры контроля знаний. В этой ситуации игнорирование фактора ИИ или попытки его административного запрета ведут лишь к имитации учебной деятельности и разрыву между реальными цифровыми практиками молодежи и формальными требованиями вуза [5]. Сложившаяся ситуация создает риск девальвации классических форм самостоятельной работы, если они не будут переосмыслены с учетом возможностей генеративных моделей.

Следовательно, перед системой высшего образования стоит стратегическая задача не блокировать, а возглавить этот технологический переход, интегрировав нейросетевые инструменты в дидактическую методологию. Вместо борьбы с использованием ИИ необходимо сместить фокус на разработку подходов, где нейросеть выступает не как средство плагиата, а как интеллектуальный ассистент, позволяющий углубить понимание предмета и персонализировать обучение [1]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного обоснования новых дидактических принципов, которые позволят трансформировать вызовы искусственного интеллекта в драйверы развития критического мышления и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Ключевая проблема современного высшего образования в контексте развития ИИ заключается в девальвации традиционных метрик академической успешности. На протяжении десятилетий письменные работы (эссе, рефераты, курсовые проекты, аналитические записки) служили главным инструментом оценки когнитивных способностей студента: умения искать информацию, структурировать мысли и аргументировать выводы. Сегодня генеративные нейросети (LLM) способны выполнять эти задачи на уровне «выше среднего» за считанные секунды, создавая тексты, уникальные с точки зрения классических систем «Антиплагиат» [4].

Это порождает ряд системных противоречий:

1. Феномен «имитации компетентности». Студент может сдать работу высокого качества, не обладая соответствующими знаниями. Преподаватель в этом случае оценивает не результат интеллектуального труда обучающегося, а эффективность алгоритма нейросети. Происходит разрыв между демонстрируемым результатом и реальным уровнем сформированности компетенций.

2. Риск «когнитивной разгрузки». Делегирование ИИ рутинных, а затем и творческих задач (написание плана, подбор аргументов) может привести к атрофии навыков критического мышления и самостоятельного продуцирования идей [6]. Если нейросеть «думает» за студента, образовательный эффект стремится к нулю.

3. Кризис верификации. Традиционные методы проверки (сравнение текста с источниками) становятся неэффективными. Попытки запретительных мер (блокировка сайтов, использование детекторов ИИ) ведут лишь к «гонке вооружений», которую образовательные учреждения заведомо проигрывают технологическим гигантам.

Таким образом, необходим коренной пересмотр дидактических основ. Фокус внимания должен сместиться с результата (готового текста) на процесс его создания и защиту. Старая парадигма «задание – проверка текста» должна уступить место новой: «задание – диалог с ИИ - верификация – защита решения» [4].

Исходя из обозначенной проблемы, целью данной статьи является выявление, обоснование и систематизация дидактических подходов к интеграции нейросетевых ассистентов в образовательный процесс вуза, обеспечивающих повышение качества подготовки специалистов.

Для достижения этой цели решаются следующие исследовательские задачи:

1. Классифицировать модели взаимодействия в системе «преподаватель - студент - искусственный интеллект» (например, ИИ как тьютор, ИИ как оппонент, ИИ как объект анализа).

2. Разработать типологию учебных заданий, выполнение которых невозможно без применения критического мышления и творческого переосмысления результатов, выданных нейросетью.

3. Определить критерии оценивания, учитывающие навык промпт-инжиниринга (умения формулировать запросы) и способность студента верифицировать (проверять на достоверность) сгенерированный контент [3].

Таким образом, предлагается смена вектора восприятия ИИ: от угрозы академической честности к инструменту развития метакогнитивных навыков.

Итак, интеграция нейросетевых ассистентов требует фундаментального пересмотра ролевых моделей в аудитории. В условиях, когда искусственный интеллект выступает в качестве универсального справочника и генератора контента, классическая иерархия «преподаватель – транслятор знаний, студент – реципиент» теряет свою актуальность и эффективность [7].

Функция преподавателя смещается от трансляции информации к управлению познавательной деятельностью. Педагог перестает быть монопольным источником истины и переходит к роли фасилитатора, ментора и архитектора образовательного опыта.

В новой парадигме ключевыми компетенциями педагога становятся [7]:

- Верификация: Способность научить студентов отличать галлюцинации нейросети от фактических данных.

- Дизайн промптов: Умение формулировать задачи так, чтобы использование ИИ было не способом избежать работы, а инструментом для ее углубления.

- Этическое регулирование: Формирование культуры ответственного использования генеративных моделей [6].

Для студента доступ к ИИ означает переход от репродуктивной деятельности (запоминание и воспроизведение) к продуктивной и аналитической. Студент становится «оператором» интеллектуальной системы, чья задача – не просто получить ответ, а сформулировать точный запрос, валидировать результат и интегрировать его в свой проект [3].

Для наглядности представим различия между традиционной дидактикой и дидактикой эпохи ИИ в таблице [2]:

Таблица 1. Сравнительный анализ традиционной и ИИ-интегрированной образовательных моделей

Критерий сравнения	Традиционная модель	Модель с интеграцией ИИ-ассистентов
Источник знаний	Лекции преподавателя, учебники, закрытый список литературы.	Мультимодальные источники: лекции, базы данных, генеративные модели (LLM).
Основная деятельность студента	Потребление, запоминание, компиляция информации.	Критический анализ, верификация, курирование контента, промпт-инжиниринг.
Тип заданий	Стандартизированные (эссе, тесты), ориентированные на правильный ответ.	Открытые, проектные задания, ориентированные на процесс поиска и уникальность решения.
Отношение к ошибкам	Ошибка – признак незнания, штрафуетс оценкой.	Ошибка является дидактическим материалом для анализа и поиска истины.
Фокус оценивания	Оценка итогового продукта (текста работы).	Оценка методологии, качества запросов (промптов) и аргументации выводов.
Роль технологий	Инструментальная (поиск, оформление).	Партнерская (ко-творчество, генерация идей, тьюторинг).

Интеграция ИИ в учебный процесс требует перехода от хаотичного использования к структурированным дидактическим сценариям [5]. Одним из наиболее эффективных подходов является модель, основанная на методе **«Сократический диалог» (Персонализированный методист)**.

Суть данного подхода заключается в инверсии стандартного взаимодействия. Студент (будущий или действующий педагог) настраивает нейросетевого ассистента не на генерацию готового конспекта, а на роль опытного методиста-наставника.

Механизм реализации

В установочном промпте задаются ограничения: ИИ запрещается давать прямые ответы. Вместо этого он должен стимулировать педагогическую рефлексию учителя, заставляя его самостоятельно находить методические решения, адаптированные под возрастные особенности младших школьников.

Пример установочного промпта

«Ты – опытный методист и наставник в сфере начального образования. Я – учитель начальных классов. Твоя задача – помочь мне с помощью метода Сократа разработать эффективный фрагмент урока по теме (например, тема: «Безударные гласные в корне слов»).

Правила твоего поведения:

1. Категорически не предлагай готовый сценарий урока. Твоя цель – чтобы я сам(а) пришел(а) к решению.
2. Задавай вопросы, побуждающие меня учитывать психолого-возрастные особенности детей 7–10 лет (преобладание наглядно-образного мышления, потребность в геймификации).
3. Если я предлагаю слишком сложное или абстрактное объяснение, задай вопрос: «Как это поймет 8-летний ребенок? Какую метафору или игру можно использовать?»
4. Помогай мне критически оценить, удержит ли предложенный метод внимание класса.
5. Начни с вопроса: «Какую главную образовательную цель вы ставите на этом этапе урока и в чем обычно заключается главная трудность для учеников?»

Дидактическая ценность

Такой подход формирует у студента-педагога профессиональное мышление. Он не получает «шаблон» урока, а тренирует навык методического обоснования своих действий. ИИ

здесь выступает тренажером, который «отзеркаливает» слабые места в планировании (например, несоответствие материала возрасту учеников) еще до выхода в реальный класс.

Сценарий «Симуляция педагогических ситуаций»

Данный дидактический подход направлен на развитие коммуникативных компетенций и навыков разрешения конфликтов. Если в предыдущем сценарии ИИ выступал «старшим наставником», то здесь нейросеть программируется на роль «ученика» или «родителя», создавая для студента (будущего педагога) тренировочный полигон (sandbox) для отработки профессиональных реакций.

Механизм реализации

Студент задает нейросети роль ученика с определенными характеристиками (возраст, уровень знаний, тип поведения, типичные ошибки). Задача студента – вступить в диалог с «виртуальным учеником», объяснить сложную тему, отработать возражение или разрешить конфликтную ситуацию, не выходя из педагогической этики.

Пример установочного промпта:

«Ты – ученик 3-го класса по имени Максим. Ты – способный, но невнимательный ребенок, которому скучно на уроках русского языка.

Твоя задача:

1. Я буду объяснять тебе тему «Правописание безударных гласных в корне слов».
2. Ты должен перебивать меня, задавать каверзные вопросы (например: «Зачем нам это учить, если есть автокорректор в телефоне?»).
3. Допускай типичные ошибки в своих ответах, чтобы я мог их исправить.
4. Реагируй на мои слова как ребенок: если я объясняю слишком сложно и скучно – пиши, что ты ничего не понял и хочешь домой. Если я привожу интересный пример – проявляй интерес.
5. Не выходи из роли до конца диалога».

Дидактическая ценность

1. Студент может попробовать разные стратегии объяснения (авторитарную, игровую, партнерскую) и увидеть реакцию «ученика» без риска нанести реальную психологическую травму живому ребенку.
2. Будущим учителям часто кажется, что материал понятен по умолчанию. ИИ, настроенный на роль ребенка, наглядно демонстрирует, где объяснение проваливается из-за сложной терминологии.
3. Тренировка стрессоустойчивости и умения аргументированно отвечать на провокационные вопросы (например, про «ненужность» школьных знаний в эпоху интернета).

Критерии оценивания

Преподаватель вуза оценивает не сам диалог, а рефлексивный отчет студента, в котором тот анализирует: какие приемы сработали, в какой момент «Максим» потерял интерес и почему, и как бы студент скорректировал свою тактику в реальном классе.

В условиях доступности генеративных моделей традиционные формы письменного контроля (реферат, эссе, описание методической разработки) утрачивают свою валидность. Если результат может быть сгенерирован за секунды, оцениванию должен подлежать не финальный текст, а когнитивный след, оставленный студентом в процессе работы, и его способность к критической оценке машинного контента [4].

Предлагаются следующие форматы оценочных средств, устойчивые к академической нечестности:

Кейс-метод «Критическая верификация»

Студенту предлагается готовый текст (статья, конспект урока, психолого-педагогическая характеристика), сгенерированный нейросетью и содержащий преднамеренные фактологические ошибки, методические неточности или «галлюцинации» (выдуманные источники). Задание: Выступить в роли эксперта-рецензента:

1. Выявить ошибки и несоответствия возрастным особенностям (для будущих педагогов).
2. Дать ссылки на реальные научные источники, опровергающие утверждения ИИ.
3. Отредактировать текст до состояния методической пригодности. Критерий оценки: Глубина анализа и качество аргументации правок, а не сам факт наличия исправленного текста.

Портфолио промт-инжиниринга [3]

Вместо требования «Сдать план воспитательного мероприятия», преподаватель формулирует задание как «Разработать и обосновать стратегию взаимодействия с ИИ для создания плана мероприятия».

Студент сдает:

1. Ссылку на чат или скриншоты.
2. Аналитическую записку: Почему был выбран именно такой первый запрос? Как студент уточнял контекст, когда ИИ выдавал слишком общий ответ? Какие идеи ИИ были отброшены как непригодные и почему? Критерий оценки: Умение декомпозировать педагогическую задачу, точность формулировок (промтов) и наличие рефлексии над полученным результатом.

Защита цифрового артефакта

Возвращение к устным форматам защиты как фильтру авторства. Если студент использовал ИИ для подготовки проекта, он должен уметь защитить каждое положение работы без опоры на текст.

Формат «Перевернутый экзамен»

Студент приносит проект, созданный с помощью ИИ. Преподаватель задает вопросы не по содержанию («Что тут написано?»), а по методологии («Почему ИИ предложил именно этот метод обучения? Согласны ли вы с ним? Какую альтернативу вы рассматривали?»). Если студент не может объяснить логику выводов, содержащихся в его же работе, оценка снижается, так как это указывает на отсутствие интериоризации (присвоения) знания.

Опишем систему использования нейросетевых ассистентов в подготовке будущих учителей начальных классов, что демонстрирует их дидактический потенциал в формировании профессиональных и методических компетенций студентов педагогических специальностей.

Таблица 2. Использование нейросетевых ассистентов в подготовке будущих учителей начальных классов

Направление подготовки	Функции нейросетевого ассистента	Дидактический эффект
Проектирование урока в начальной школе	Генерация вариантов структуры урока, формулирование целей и задач, подбор методов и приёмов обучения	Формирование умений педагогического планирования, развитие аналитического мышления, осознанный выбор дидактических средств
Разработка дидактических материалов	Создание упражнений и заданий разного уровня сложности, подбор текстов и иллюстративного материала	Развитие методической компетентности, умения дифференцировать обучение, повышение творческого потенциала
Подготовка к педагогической практике	Моделирование педагогических ситуаций, анализ возможных трудностей, предложение вариантов педагогических решений	Формирование профессиональной готовности, развитие педагогического мышления и способности прогнозировать учебные ситуации
Рефлексия учебной и педагогической деятельности	Анализ выполненных заданий, выявление ошибок,	Развитие рефлексивных умений, самооценки и ответственности за результаты деятельности

	формулирование выводов и рекомендаций	
Подготовка методических и учебных текстов	Структурирование материала, уточнение терминологии, редактирование формулировок	Формирование навыков научной и профессиональной речи, повышение качества методических разработок
Формирование цифровой и методической компетентности	Консультирование по использованию цифровых инструментов, сопровождение самостоятельной работы студентов	Осознанное использование цифровых технологий, готовность к внедрению ИИ в профессиональную деятельность

Итак, интеграция нейросетевых ассистентов в дидактику высшей школы – это вопрос адаптации к новой реальности. Ключевой вывод исследования заключается в том, что ИИ не заменяет мыслительную деятельность студента, а видоизменяет её, поднимая планку требований [2]. От рутинных операций по поиску и компиляции информации акцент смещается на навыки высокого порядка: критическое мышление, верификацию данных, этическое курирование контента и методическое моделирование. Задача вуза – научить будущих специалистов (в частности, педагогов) управлять этим мощным инструментом, сохраняя при этом субъектность и профессиональную ответственность за принятые решения [7].

Библиография:

1. БОСОВА, Л.Л. Искусственный интеллект в образовании: новые возможности и новые вызовы. В: Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2023, т. 20, № 3, с. 215–226.
2. ВАЙНДОРФ-СЫСОЕВА, М.Е., СУБОЧЕВА, М.Л. Дидактические аспекты использования нейросетей в учебном процессе вуза. В: Высшее образование в России. 2024, т. 33, № 2, с. 65–82.
3. ИВАНОВА, А.В. Промпт-инжиниринг как новая профессиональная компетенция педагога. В: Педагогика и психология образования. 2024, № 1, с. 44–55.
4. КОЛЫХМАТОВ, В.И. Трансформация системы оценивания образовательных результатов в условиях развития генеративного искусственного интеллекта. В: Человек и образование. 2023, № 4 (57), с. 30–38.
5. СТАРИЧЕНКО, Б.Е. GPT-технологии в вузовском обучении: от запретов к методической интеграции. В: Образование и наука. 2024, т. 26, № 3, с. 112–138.
6. ФЕКЛИСТОВ, И.Ф. Этические и правовые аспекты использования нейросетевых ассистентов в научной и учебной деятельности. В: Научно-техническая информация. Серия 1: Организация и методика информационной работы. 2024, № 5, с. 12–19.
7. ЯЛАЛОВ, Ф.Г. Эволюция роли преподавателя в цифровую эпоху: фасилитация и верификация знаний. В: Казанский педагогический журнал. 2023, № 6 (161), с. 15–22.

УДК 37.013.2:004.9

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТАБЛИЦЫ КАК ИНСТРУМЕНТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ И РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Мавроди Мария

Магистр педагогических наук,

Преподаватель частных методик,

ПУ Колледж имени Михаила Чакира, Комрат, РМ

e-mail: mavrodi.79@mail.ru

orcid id: 0009-0000-4389-249X

Abstract The article examines the didactic potential of interactive tables as an effective educational tool in the context of digital transformation of education. The author analyzes interactive tables as a means of structuring learning content and fostering students' analytical thinking. Methodological strategies for working with tabular data in cloud-based environments are described, with a focus on analysis, comparison, and generalization skills development. Special attention is paid to the use of digital tools for organizing collaborative learning and providing immediate feedback.

Keywords: innovative didactics, interactive tables, knowledge structuring, digital educational technologies, analytical thinking.

Введение

Цифровизация образования сопровождается не только внедрением новых технических средств, но и переосмыслением традиционных дидактических форм и методов обучения. В условиях постоянного роста объема учебной информации особое значение приобретает способность обучающихся осознанно перерабатывать знания, выявлять структурные связи и применять аналитические подходы при решении учебных задач.

Современная педагогическая практика показывает, что передача информации в готовом виде не обеспечивает устойчивого образовательного результата. В этой связи актуализируется поиск инструментов, способствующих активному включению обучающихся в процесс познания. Одним из таких инструментов выступают интерактивные таблицы, которые в цифровой образовательной среде трансформируются из вспомогательного средства фиксации данных в механизм организации мыслительной деятельности.

Использование интерактивных таблиц позволяет реализовать идеи деятельностного и системного подходов, обеспечивая наглядность, вариативность и возможность оперативной обратной связи. Как отмечает А. В. Хуторской, структурирование содержания обучения выступает ключевым условием формирования осмысленных знаний и универсальных учебных действий [5, С. 48–52]. В данном контексте интерактивная таблица может рассматриваться как модель логики учебного материала и одновременно как средство развития аналитического мышления обучающихся.

1. Проблема структурирования информации в современной дидактике

Избыточность информационных потоков является характерной чертой современного образовательного процесса. Обучающиеся сталкиваются с трудностями при выделении ключевых понятий, установлении причинно-следственных связей и систематизации материала. Традиционные формы конспектирования зачастую не обеспечивают должного уровня осмысления и переработки информации, что снижает качество усвоения знаний.

Инновационная дидактика рассматривает структурирование информации как самостоятельное учебное действие [2, С. 97–101]. Таблица при этом выступает не только средством представления данных, но и моделью мышления, отражающей логику учебного материала. Переход к интерактивным табличным форматам, реализуемым в облачных

сервисах (Google Таблицы, Яндекс Документы и др.), открывает новые возможности для организации совместной деятельности, оперативного контроля и дифференцированного подхода.

Интерактивная таблица позволяет обучающемуся активно взаимодействовать с учебным содержанием: изменять структуру, дополнять данные, анализировать результаты. Таким образом, процесс обучения приобретает деятельностный характер, а усвоение знаний становится более осмысленным и устойчивым.

2. Стратегии и методы работы с интерактивными таблицами

Эффективное использование интерактивных таблиц предполагает осознанный выбор методов обучения, ориентированных на активизацию познавательной деятельности обучающихся. Табличные формы позволяют моделировать мыслительные операции, переводя абстрактные знания в наглядно-структурированный вид. При этом интерактивность обеспечивает вариативность учебных действий и возможность оперативной коррекции.

С методической точки зрения интерактивные таблицы целесообразно рассматривать как средство формирования универсальных учебных действий: познавательных (анализ, синтез, классификация), регулятивных (планирование, контроль, коррекция) и коммуникативных (взаимодействие, аргументация, согласование позиций).

2.1. Метод сводного анализа

Метод сводного анализа ориентирован на обработку массивов разрозненной информации. Обучающимся предлагается набор фактов, понятий или характеристик, которые необходимо распределить по заданным или самостоятельно сформулированным основаниям. Таблица в данном случае выступает инструментом логического упорядочивания материала.

В процессе работы активизируются операции сравнения и обобщения, формируется умение выявлять существенные признаки объектов. Использование интерактивного формата позволяет быстро вносить изменения, анализировать ошибки и сопоставлять различные варианты классификации, что усиливает рефлексивный компонент обучения.

2.2. Метод прогностических и рефлексивных таблиц

Данный метод направлен на развитие метапредметных умений и рефлексии. На начальном этапе обучающиеся фиксируют уровень предварительных знаний, ожидания или гипотезы по изучаемой теме. По завершении работы происходит повторное заполнение таблицы с последующим сравнительным анализом.

В цифровой среде преподаватель получает возможность отслеживать индивидуальные образовательные траектории, выявлять затруднения и корректировать учебный процесс. Такой подход способствует осознанному усвоению материала и формированию навыков самооценки.

2.3. Метод кросс-функционального взаимодействия

Метод кросс-функционального взаимодействия реализуется в условиях групповой или проектной работы. Каждая подгруппа отвечает за определённый фрагмент содержания, который оформляется в виде отдельного блока таблицы. Итоговая структура отражает целостную картину темы и демонстрирует взаимосвязь отдельных элементов.

Коллективное заполнение таблицы формирует ответственность за результат совместной деятельности, развивает навыки аргументации и способствует формированию коммуникативной культуры обучающихся.

3. Цифровые инструменты и их дидактический потенциал

Выбор цифрового инструмента определяет методический сценарий занятия и характер учебного взаимодействия.

3.1. Облачные табличные сервисы

Облачные таблицы обеспечивают многопользовательский доступ, синхронную работу и возможность комментирования [4, С. 156–160]. Преподаватель может оперативно корректировать действия обучающихся, направляя их мыслительную деятельность без прямого вмешательства в процесс выполнения задания.

3.2. Условное форматирование как средство самопроверки

Использование условного форматирования позволяет автоматизировать обратную связь. Изменение цвета ячейки при правильном или ошибочном вводе данных формирует у обучающихся навыки самоконтроля и способствует повышению учебной мотивации.

3.3. Интерактивные доски

Платформы типа Miro или Padlet расширяют представление о табличных формах, позволяя наполнять ячейки мультимедийным контентом. Это особенно эффективно при работе с визуальной и аудиальной информацией, а также при организации проектной и исследовательской деятельности.

4. Практические рекомендации по внедрению интерактивных таблиц

Внедрение интерактивных таблиц в образовательный процесс должно осуществляться поэтапно.

Рецептивный этап предполагает работу с готовыми таблицами и направлен на формирование навыков чтения и интерпретации данных.

Частично-поисковый этап включает заполнение пропусков, исправление ошибок и анализ структуры таблицы.

Творческий этап ориентирован на самостоятельное проектирование табличных моделей для решения учебных задач, что свидетельствует о сформированности аналитического и системного мышления.

Заключение.

Использование интерактивных таблиц в образовательном процессе способствует повышению качества усвоения знаний, развитию аналитического мышления и формированию навыков самостоятельной учебной деятельности [6, С. 203–207]. Табличные формы в цифровой среде трансформируются в инструмент моделирования познавательной деятельности, позволяющий обучающимся осваивать логику анализа и систематизации информации.

Данный подход позволяет не только структурировать учебный материал, но и формировать у обучающихся навыки критического мышления, умение делать выводы, обобщать и интерпретировать данные. Интерактивные таблицы поддерживают индивидуальные и коллективные формы работы, способствуют развитию коммуникативной компетенции, способности к саморегуляции и планированию собственной учебной деятельности.

Инновационность метода проявляется в трансформации роли педагога: преподаватель становится не столько источником информации, сколько проектировщиком образовательной среды и фасилитатором учебного процесса. Интерактивные таблицы служат инструментом организации учебного диалога, рефлексии, оперативной обратной связи и оценивания результатов деятельности обучающихся. Такой подход обеспечивает формирование универсальных учебных действий, подготовку к работе с информацией, критическому осмыслению знаний и их практическому применению в различных образовательных и жизненных контекстах.

В целом, интеграция интерактивных таблиц в образовательный процесс способствует развитию когнитивных, метапредметных и социальных компетенций обучающихся, формирует умение работать с большими объемами информации и повышает мотивацию к самостоятельному и активному обучению, что делает данный инструмент ценным компонентом современной дидактики.

Библиография:

1. БАБАНСКИЙ Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Педагогика, 1982. 192 с.
2. ВЕРБИЦКИЙ А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

3. ЗИМНЯЯ И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2014. 384 с.
4. ПОЛАТ Е.С., БУХАРКИНА М.Ю., МОИСЕЕВА М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2015. 272 с.
5. ХУТОРСКОЙ А.В. Современная дидактика. СПб.: Питер, 2020. 352 с.
6. ЧОШАНОВ М.А. Дидактическое проектирование образовательного процесса. М.: Академия, 2018. 256 с.
7. ЯКУНИН В.А. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2016. 448 с.

УДК 376.37:796.01:37.013

МОТОРНО-ДВИГАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОЙ ДИДАКТИКИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И АДАПТИВНОМ СПОРТЕ

Полевая-Секэрянэ Анжела

доктор, конференциар

Комратский государственный университет,

г. Комрат, Республика Молдова

Государственный Университет Молдовы,

мун. Кишинэу, Республика Молдова

email: polevaiaangela1975@gmail.com

orcid id 0000-0002-7186-9462

Abstract. The study substantiates motor-movement intelligence as a didactic foundation of innovative teaching in inclusive physical education and adaptive sport. Based on a theoretical and methodological analysis, motor-movement intelligence is interpreted as an integrative pedagogical construct combining physiological, cognitive and social components through sensorimotor integration. A conceptual didactic model is proposed, revealing its methodological, content-related and technological functions in designing inclusive educational processes and supporting psychosocial adaptation of learners with special educational needs.

Keywords: motor-movement intelligence; innovative didactics; inclusive physical education; adaptive sport.

Введение

В современном мире наблюдается устойчивая тенденция к снижению физической активности у детей, подростков и молодых людей. Такое явление вызвано цифровизацией и распространением образа жизни, который предполагает малоподвижность. Исследования показывают, что недостаток двигательной активности оказывает пагубное влияние на физическое, умственное и эмоциональное развитие, а также создает трудности в социальной адаптации молодежи [1, 9]. Эта проблема многогранна и оказывает серьезное воздействие на структуру и организацию обучения. Глобальное совещание ЮНЕСКО в Брюсселе (2018) выделило приоритеты развития образования, подчеркнув важность создания инклюзивных, гибких и адаптивных образовательных систем, которые будут способствовать всестороннему развитию каждого человека, следуя принципу «никого не оставлять позади» [17]. В связи с этим, необходимо искать новые дидактические подходы, которые бы учитывали разнообразие потребностей обучающихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, и обеспечивали комплексное развитие: физическое, когнитивное и социальное.

Проблема приобретает особую важность в сфере общественного здоровья: недостаток физической активности влияет не только на отдельные личности, но и оказывает заметное воздействие на социально-экономическую сферу. Согласно результатам глобального

исследования, сохранение текущего уровня малоподвижности может спровоцировать сотни миллионов новых случаев неинфекционных патологий, а также вызвать серьёзный рост расходов на медицинское обеспечение по всему миру [12, 16].

С учетом этого положения пересмотр функций двигательной деятельности и физического воспитания как инструментов инклюзии и устойчивого развития образовательных процессов становится ключевым. В рамках данного исследования моторно-двигательный интеллект трактуется как комплексный педагогический ресурс, направленный на борьбу с гиподинамией через формирование целенаправленной, управляемой и социально значимой двигательной активности. Развитие этого компонента способствует активизации двигательной сферы у детей, формированию навыков саморегуляции, развитию коммуникации и повышению степени социальной вовлечённости – факторов, имеющих первостепенное значение в условиях инклюзивного обучения и работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [10, 14, 12].

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке структурно-логической модели моторно-двигательного интеллекта как дидактического и коррекционно-развивающего ресурса психосоциальной адаптации лиц с особыми потребностями в образовательной и социальной среде.

Материалы и методы. Исследование основано на теоретико-аналитических и методологических подходах, направленных на обоснование моторно-двигательного интеллекта как фундамента инновационной дидактики в условиях инклюзивного физического образования и адаптивного спорта. Опорой служили ключевые идеи теории многократного интеллекта Дж. Гарднера (понимание интеллекта как способности решать проблемы и порождать продукты, имеющие культурную ценность), а также концепция многоуровневой организованности двигательных актов Н. А. Бернштейна (движение рассматривается как сложный интеллектуально-регуляторный процесс).

Объектом анализа стали научные труды отечественных и зарубежных авторов, охватывающие направления физического воспитания, адаптивной физкультуры, нейропсихологии, инклюзивного образования и исследований, связанных с двигательной активностью у школьников и подростков. Особое внимание уделено современным данным, свидетельствующим о снижении уровня двигательной активности и распространении сидячего образа жизни среди молодёжи, а также работам, изучающим взаимосвязь двигательной деятельности с когнитивными и социально-личностными аспектами развития. Системный анализ источников позволил определить педагогические, физиологические и социальные модели толкования двигательной активности как комплексной целостной системы.

Для реализации цели были применены методы теоретического анализа, синтеза и обобщения научных материалов, концептуального проектирования, а также системно-структурного анализа, что дало возможность выявить основные элементы моторно-двигательного интеллекта и сформировать структурно-логическую модель его влияния на психосоциальную адаптацию обучающихся.

Дискуссии и результаты исследований. Согласно результатам масштабного международного исследования, охватившего свыше 1,6 млн подростков из 146 стран, примерно 81 % молодых людей в возрасте 11-17 лет не достигают нормативного уровня физической активности, установленного ВОЗ, что указывает на наличие глобальной угрозы для здоровья населения [6]. Дополнительное подтверждение актуальности этой проблемы предоставляет анализ Santos A. C. et al. [12], которые выявили, что продолжение низкой физической активности в мировой популяции в течение 2020-2030 годов может спровоцировать миллионы случаев неинфекционных расстройств – таких как болезни сердца и сосудов, сахарный диабет второго типа, депрессия и деменция, а также вызвать серьёзный рост расходов на медицинскую помощь. Лонгитюдные данные демонстрируют связь снижения мышечного тонуса в младенчестве с повышенной выраженностью аутистических

проявлений в зрелом возрасте [13], что подчёркивает роль сенсомоторной функции в формировании у детей с расстройствами аутистического спектра. Клинические данные и систематические обзоры подтверждают, что гипотония зачастую выступает одним из первых признаков аутизма и сочетается с задержками в развитии движений [4]. Исследование López-Espejo и соавторов выявило, что более 30 % детей с диагнозом РАС испытывают понижение тонуса мышц уже в первые два года жизни, что связано с нарушением моторики и наличием стереотипий [8]. Эти находки свидетельствуют о том, что состояние мышечного тонуса и уровень двигательной активности не просто отражают нейробиологическую специфику, но могут использоваться как ключевые биомаркеры для раннего выявления и своевременного вмешательства, что соответствует представлению о моторно-двигательном интеллекте как о комплексной основы психофизиологического развития и способности к адаптации.

Моторно-двигательный интеллект интерпретируется как **комплексная способность личности**, реализующаяся в процессе **восприятия сенсорной информации, планирования, координации и контроля двигательных действий** в соответствии с **целями деятельности и изменяющимися условиями внешней среды**, что концептуально опирается на теорию телесно-кинестетического интеллекта Г. Гарднера, концепцию уровневой организации движений Н. А. Бернштейна и деятельностный подход Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева.

Структурно МДИ состоит из четырёх взаимосвязанных элементов: сенсорного, моторного, когнитивного и эмоционально-волевого уровней, динамическое единство которых обеспечивает цельность и осмысленность двигательной активности. Эта модель теоретически базируется на деятельностной парадигме Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, согласно которой двигательная деятельность выступает не только средством физического развития, но и механизмом формирования высших психических функций, а также социального становления личности. Формирование моторных навыков способствует укреплению нейронных сетей, что напрямую влияет на повышение пластичности нервной системы, улучшение адаптивных стратегий и усиление психологической устойчивости [4, 13, 8]. Данные исследования подтверждают, что развитие двигательной активности тесно связано с созреванием сенсомоторных и регуляторных механизмов, особенно в детском и подростковом возрасте, когда нейропластичность достигает наивысшего уровня [3, 6].

С педагогической позиции развитие МДИ наиболее эффективно реализуется через совместные и парные виды двигательной деятельности, которые способствуют становлению навыков взаимодействия, саморегуляции, а также вербального и невербального общения. Особенно важно это для детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку такие формы позволяют им безопасно встраиваться в социальное пространство и преодолевать барьеры в общении [11]. Данный подход соотносится с положениями культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского, утверждающей, что формирование высших психических функций и регуляции поведения происходит в процессе социального взаимодействия и совместной деятельности.

Центральным механизмом интеграции всех составляющих МДИ является сенсомоторная интеграция – процесс синхронизации входящих сенсорных сигналов и соответствующих двигательных ответов. Её нарушения часто выявляются у детей с особенностями развития и проявляются в виде расстройств координации, трудностей поддержания равновесия и затруднений при выполнении многокомпонентных двигательных действий [4, 8].

В связи с вышеизложенным сенсомоторные упражнения, ориентированные на координацию и согласованную работу функциональных систем организма, приобретают особую значимость. Нейробиологические и нейропсихологические исследования показывают, что целенаправленная двигательная активность способствует оптимизации сенсомоторных процессов, укреплению нейронных связей и повышению согласованности сенсорных реакций с двигательными действиями [4]. Так же, современные данные подтверждают, что регулярная физическая активность оказывает комплексное воздействие на центральную нервную систему,

стимулируя не только моторные, но и регуляторные и когнитивные механизмы, а также повышая нейропластичность и адаптационные возможности организма [3, 6,15].

Практическая реализация моторно-двигательного интеллекта хорошо заметна в спортивной деятельности, в особенности это выражено в системах восточных единоборств. На примере дзюдо, можно выделить сложные по координации упражнения, партнёрские техники и элементы работы с равновесием, которые способствуют развитию быстроты сенсомоторной реакции, улучшают взаимодействие полушарий мозга и формируют социальные навыки. Для детей с особыми потребностями такие формы двигательной деятельности выполняют двойную функцию – являются средством физического совершенствования, и инструментом социализации [10]. Таким образом, моторно-двигательный интеллект выступает ключевым фактором, объединяющим физиологические, когнитивные и социально-поведенческие аспекты развития, обеспечивая полноценную психосоциальную адаптацию личности.

По итогам теоретического анализа и дискуссий было установлено, что моторно-двигательный интеллект выходит за рамки простой психофизиологической характеристики, становясь фундаментом для проектирования образовательного процесса в контексте инклюзивного физического воспитания и адаптивного спорта. В связи с этим была разработана концептуальная модель, которая раскрывает методологические, содержательные и технологические функции моторно-двигательного интеллекта в формировании передовой дидактики и обеспечении успешной психосоциальной адаптации человека (рис. 1).



Рисунок 1. Концептуальная модель моторно-двигательного интеллекта как основы инновационной дидактики в инклюзивном физическом воспитании и адаптивном спорте

Как показано на рисунке 1, моторно-двигательный интеллект выполняет три взаимосвязанные функции:

- методологическая функция определяет понимание обучения как телесно-когнитивного процесса, основанного на интеграции тела, мышления и социальной среды;
- содержательная функция ориентирована на формирование сенсомоторной регуляции, когнитивного планирования, эмоционально-волевой сферы и социальных компетенций;

-технологическая функция реализуется через использование сенсомоторных упражнений, когнитивно-двигательных заданий, цифровых диагностических средств и персонализации обучения.

В совокупности данные функции обеспечивают формирование инновационной дидактики, направленной на эффективную реализацию инклюзивного физического воспитания и адаптивного спорта как условий психосоциальной адаптации личности.

С физиологической точки зрения движение представляет собой сложную систему взаимодействия нервных, мышечных и сенсорных механизмов, обеспечивающих адаптацию организма к условиям среды [4]. В структуре моторно-двигательного интеллекта данные механизмы образуют **базовый уровень**, поскольку именно развитие координации, равновесия и сенсомоторной интеграции создаёт предпосылки для последующего когнитивного и социального развития. На следующем уровне формируются **когнитивные функции**, включающие внимание, память, планирование и прогнозирование действий, которые придают двигательной активности осмысленный и целенаправленный характер.

Социальные компетенции развиваются параллельно и обеспечивают перенос индивидуальных двигательных и когнитивных достижений в пространство взаимодействия и сотрудничества. Центральным связующим звеном между указанными уровнями выступает **сенсомоторная интеграция**, объединяющая физиологические, когнитивные и социальные процессы в единую функциональную систему. На примере дзюдо это проявляется в координации движений при выполнении бросков, управлении равновесием и взаимодействии с партнёром в условиях внешнего сопротивления. Парная работа по типу *Tori-Uke* способствует развитию ответственности, доверия и коммуникативных навыков, что подтверждает социально-педагогический потенциал данного вида двигательной активности [10]. Завершающим и интегральным результатом развития моторно-двигательного интеллекта является **психосоциальная адаптация личности**, выражающаяся в повышении уверенности в себе, формировании положительной самооценки и расширении участия в образовательном и социокультурном пространстве. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья это означает успешную интеграцию в коллектив и укрепление чувства социальной значимости [10].

Таким образом, моторно-двигательный интеллект выступает **центральным дидактическим и социально-педагогическим механизмом**, связывающим физиологические основы движения с когнитивным развитием и социальными компетенциями. Его целенаправленное формирование посредством сенсомоторных упражнений, когнитивно-двигательных заданий и социально ориентированных форм активности обеспечивает устойчивые стратегии психосоциальной адаптации, что находит отражение в предложенной концептуальной модели.

Выводы

В результате теоретико-методологического анализа обосновано, что моторно-двигательный интеллект представляет собой интегративный педагогический ресурс, объединяющий физиологические, когнитивные и социально-поведенческие компоненты двигательной деятельности и выступающий важным фактором психосоциальной адаптации лиц с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования и адаптивного спорта.

Установлено, что целенаправленное развитие моторно-двигательного интеллекта посредством сенсомоторных и парных форм двигательной активности обеспечивает повышение регуляторных и адаптационных возможностей личности, а разработанная концептуальная модель может служить методологической основой для проектирования инновационной дидактики в системе инклюзивного физического воспитания.

Библиография:

1. КУРТЕВА, О., ПОЛЕВАЯ-СЕКЭРЯНУ, А. Анализ текущего состояния здоровья студенческой молодежи в Республике Молдова и возможного потенциала физкультурно-

- оздоровительной деятельности в условиях вуза. В: Știință. Educație: Cultură, Conferința științifico-practică internațională Vol. 2, 2025. pp. 275-280. ISBN 978-9975-83-333-2; DOI: 10.5281/zenodo.15177373
2. ASMAYAWATI, Yufiarti; ELINDRA, Yetti. Pedagogical innovation and curricular adaptation in enhancing digital literacy: A local wisdom approach for sustainable development in Indonesia context. In: [Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity Volume 10, Issue 1](#), March 2024, 100233 <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100233>
3. CHAPUT, Jean-Philippe; WILLUMSEN, J.; BULL, F. et al. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5-17 years: summary of the evidence. *Int J Behav Nutr Phys Act.* 2020 Nov 26;17(1):141. doi: 10.1186/s12966-020-01037-z.
4. GABIS, Lev V.; SHAHAM, M.; ATTIA, O. L. et al. The Weak Link: Hypotonia in Infancy and Autism Early Identification. *Front Neurol.* 2021 Feb 4;12:612674. doi: 10.3389/fneur.2021.612674. PMID: 33613430; PMCID: PMC7891038.
5. GHETIU, A. State of physical development, motor preparedness and dysfunctions of the locomotor's apparatus of primary classes girls from the rural areas of the Republic of Moldova. *The annals of the "Stefan cel Mare" University ISSN 1844 - 9131, Volum VII issue 1/ 2014.* pp 60-69.
6. GUTHOLD, Regina et al. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *Lancet Child Adolesc Health.* 2020 Jan;4(1):23-35. doi: 10.1016/S2352-4642(19)30323-2.
7. KATZMARZYK, Peter T.; FRIEDENREICH, C.; SHIROMA, E. J. et al. Physical inactivity and non-communicable disease burden in low-income, middle-income and high-income countries. *Br J Sports Med.* 2021; 56: pp. 101-106
8. LÓPEZ-ESPEJO, María A.; NÚÑEZ, A. C.; MOSCOSO, O. C.; ESCOBAR, R. G. **Alteraciones motoras en pacientes pediátricos con trastorno del espectro autista [Motor disturbances in children with autism spectrum disorder].** *Andes Pediatr.* 2022 Feb;93(1):37-42. Spanish. doi: 10.32641/andespediatr.v93i1.3455. Epub 2022 Mar 28. PMID: 35506774.
9. OKELY, A.D. et al. Australian 24-hour movement guidelines for children (5-12 years) and young people (13-17 years): an integration of physical activity, sedentary behaviour. Canberra: Australian Government. 2019.
10. POLEVAIA-SECAREANU, A. On the problem of the use of combat means in the development and socialization of children with autistic spectrum disorder. In: *International Journal of Wrestling Science* 2024, Vol 14, Issue 1. P. 58-62. ISSN 2161-5667 <https://inwr-wrestling.com/wp-content/uploads/2024/08/Volume-14-Issue-1-2024-Final-1.pdf> (coli-0,28)
11. RACU, A., Nesteriuc A. Rolul intervenției timpurii în abilitarea socială a copiilor cu nevoi speciale. B: Știință. Educație: Cultură, Conferința științifico-practică internațională Vol. 2, 2025. pp. 54-57. ISBN 978-9975-83-333-2; DOI: 10.5281/zenodo.15177373
12. SANTOS, A. C.; WILLUMSEN, J.; MEHEUS, F.; ILBAWI, A.; BULL, F. C. The cost of inaction on physical inactivity to public health-care systems: a population-attributable fraction analysis. *The Lancet Global Health*, 2023, 11(1), e32–e39. DOI: 10.1016/S2214-109X(22)00464-8.
13. SERDAREVIC, F.; GHASSABIAN, A.; VAN BATENBURG-EDDES, T. et al. Infant muscle tone and childhood autistic traits: A longitudinal study in the general population. *Autism Res.* 2017 May;10(5):757-768. doi: 10.1002/aur.1739. Epub 2017 Feb 9. PMID: 28181411; PMCID: PMC5444969.
14. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour ISBN 978-92-4-001512-8 (electronic version) <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/faa83413-d89e-4be9-bb01-b24671aef7ca/content>



15. WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world. World Health Organization; 2019 Jan 21.
16. TOMA, Maria-Mirabela. Obezitatea – problemă socială în Republica Moldova. In: Culegere de rezumate științifice ale studenților, rezidenților și tinerilor cercetători, 16-18 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: CEP "Medicina", 2019, p. 70.
17. UNESCO. *Global Education Meeting 2018: Brussels Declaration*. ED-2018/GEM/1, 2018. Декларация, принятая на Глобальной встрече по вопросам образования. Доступ: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366394>

UDC: 37.091.3:351:159.9

**ФОРМИРОВАНИЕ ТРАНСВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДИДАКТИКЕ
АДМИНИСТРАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ ИНТЕГРАЦИИ РОЛЕВЫХ ИГР И КЕЙС-СТАДИ НА ПРИМЕРЕ КУРСА
«ПРОЗРАЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ»**

Сухов Вадим

доктор права,

Комратский государственный университет

E-mail: vladim_suhov@yahoo.com

orcid id: 0000-0001-8699-7216

Abstract. The article explores the development of transversal competencies within administrative disciplines in higher education through the integration of active teaching methods, particularly role-play and case study approaches. The analysis is grounded in the course “Transparency in Decision-Making Processes of Central and Local Public Authorities”, implemented in the Republic of Moldova in the context of European integration and a multilingual, multicultural environment. From a psychological and pedagogical perspective, the study draws on constructivist theory and the concept of the zone of proximal development, emphasizing the importance of social interaction and experiential learning in fostering communication, ethical reasoning, and teamwork skills. The findings demonstrate that the systematic use of role-play and case study methods effectively bridges the gap between theory and practice, enhances student motivation, and supports the formation of professional competencies essential for transparent and participatory public administration.

Key words: active learning, administrative education, case study, role-play, transparency, transversal competencies.

Введение

В современном высшем образовании трансверсальные компетенции, такие как коммуникация, этика и командная работа, играют ключевую роль в подготовке специалистов, способных адаптироваться к динамичным вызовам глобального рынка труда и общества. Согласно определению Европейского центра развития профессионального образования, эти компетенции представляют собой освоенные и доказанные способности, необходимые для эффективных действий практически в любой сфере работы, обучения или жизни [10]. В контексте административных дисциплин они особенно актуальны, поскольку способствуют формированию профессионалов, ориентированных на прозрачность и участие граждан и демократическое управление. Для Республики Молдова, активно продвигающейся по пути европейской интеграции, развитие таких компетенций становится стратегическим приоритетом. В 2025 году Молдова достигла значительного прогресса в сферах образования, исследований и культуры, что позволяет завершить соответствующие главы в переговорах о

вступлении в ЕС. Кроме того, проект Совета Европы «Образование для демократии в Республике Молдова II» подчеркивает необходимость интеграции демократических ценностей в образовательные программы [8]. Региональные особенности, такие как многоязычный и мультикультурный контекст Автономного территориального образования Гагаузия, добавляют актуальности, требуя инклюзивных подходов к обучению для преодоления барьеров, включая цифровую разобщенность и социальные различия.

Цель настоящей статьи — провести психолого-педагогический анализ интеграции активных методов обучения, таких как ролевые игры и кейс-стади, для формирования трансверсальных компетенций на примере курса «Прозрачность в процессе принятия решений органами центрального и местного публичного управления» Комратского государственного университета.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: изучить теоретические основы формирования трансверсальных компетенций в дидактике административных дисциплин; проанализировать дидактическую структуру и методы курса; провести психолого-педагогический анализ их интеграции; предложить рекомендации по оптимизации и перспективы дальнейших исследований.

Объектом исследования выступает система высшего образования в области административных наук в Республике Молдова, а предметом — дидактика указанного курса как пример преодоления разрыва между теорией и практикой в региональном контексте.

Методы исследования включают анализ документов (куррикулум, нормативные акты, отчеты), сравнительный анализ (с международными стандартами ЕС) и психолого-педагогическую интерпретацию (на основе теорий конструктивизма и зоны ближайшего развития).

Структура статьи состоит из введения, теоретических основ, анализа дидактики курса, психолого-педагогического анализа методов, рекомендаций и заключения.

Теоретические основы формирования трансверсальных компетенций в дидактике административных дисциплин

Формирование трансверсальных компетенций в психолого-педагогическом контексте опирается на ключевые теории, подчеркивающие активное участие обучающихся в процессе познания. Согласно конструктивизму Дж. Дьюи, знания строятся через практический опыт, что способствует развитию критического мышления и адаптивности [7]. Концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского дополняет это, акцентируя роль социального взаимодействия в переходе от актуального к потенциальному уровню компетенций, где совместная деятельность стимулирует когнитивный рост [12]. В административных дисциплинах эти принципы интегрируются с нормами публичного управления, такими как автономия и ответственность органов, как указано в обновленных принципах SIGMA 2023 года [11], с фокусом на цифровую трансформацию.

Активные методы, включая ролевые игры и кейс-стади, служат инструментами для реализации этих теорий. Ролевые игры развивают эмпатию и групповую динамику, воздействуя на аффективную, когнитивную и поведенческую сферы, что способствует решению этических дилемм в реальном времени. Исследования подтверждают их эффективность в улучшении социальных навыков, особенно в многоуровневых взаимодействиях. Кейс-стади, как метод анализа реальных ситуаций, раскрывают паттерны и контекстуальные факторы, усиливая аналитические способности и критическое мышление, как показано в мета-анализах образовательной психологии [4].

В дидактике административных дисциплин эти методы помогают связать теорию с практикой, формируя навыки анализа прозрачности и участия граждан. Литература подчеркивает необходимость реальных сценариев для преодоления абстрактности норм, способствуя этичному управлению в соответствии с европейскими стандартами. Проблемы инклюзии, такие как языковые и социальные барьеры, требуют адаптации методов для

обеспечения равного доступа, как рекомендуется в рамочных программах по многоязычному образованию [2].

Анализ дидактики курса «Прозрачность в процессе принятия решений»

Курс «Прозрачность в процессе принятия решений органами центрального и местного публичного управления», разработанный для студентов Комратского государственного университета, представляет собой комплексную программу на 120 часов (4 кредита), ориентированную на формирование компетенций в области административных наук [13]. Цели курса включают развитие системного понимания прозрачности как принципа демократического управления, с акцентом на европейскую интеграцию Молдовы. Задачи охватывают анализ национальной нормативной базы (Законы № 239/2008, № 148/2023, Постановление № 967/2016), международных стандартов (Совет Европы, ОЭСР, SIGMA) и региональных особенностей АТО Гагаузия. Структура состоит из 20 тем, каждая по 6 часов (2 теоретических, 1 практический, 3 индивидуальных), с фокусом на этапы принятия решений, публичные консультации и цифровые инструменты (particip.gov.md, Государственный регистр местных актов (RSAL)). Компетенции разделены на общие (G: системное понимание, критическая оценка), профессиональные (F: применение норм, навыки консультаций), трансверсальные (T: коммуникация, командная работа, этика) и финальные (CF: интеграция знаний для реформы).

Интеграция ролевых игр в дидактике курса осуществляется через симуляции публичных консультаций и ролевые сценарии «гражданин vs власть» в темах 6 (публичные консультации) и 19 (индивидуальное участие). Эти методы способствуют развитию коммуникации и этики, позволяя студентам практиковать решение дилемм в реальном времени. В контексте публичного управления ролевые игры помогают моделировать роли, такие как менеджер по этике или специалист по финансам, усиливая навыки принятия решений. Исследования подтверждают эффективность ролевых игр в развитии активного обучения, где студенты приобретают навыки через опыт, преодолевая разрыв между теорией и практикой [6]. В курсе это проявляется в ролевых играх на семинарах, стимулирующих эмпатию и групповую динамику.

Интеграция кейс-стади включает анализ реальных ситуаций из отчетов Promo-LEX, исследований партнеров по развитию и практик ЕС (Хорватия, Словакия, Испания), что развивает аналитические навыки и аргументацию. Кейс-стади позволяют студентам разбирать сложные административные проблемы, такие как баланс прозрачности и защиты данных, способствуя формированию суждения и принятию решений. В образовании по публичному управлению этот метод усиливает вовлеченность, фокусируясь на реальных сценариях для применения теории. В курсе кейс-стади используются на семинарах для оценки регулирующего воздействия (RIA) и мониторинга прозрачности.

Оценка эффективности методов связана с инклюзивностью: многоязычные термины (английский, румынский, русский) и адаптация для студентов из сельской местности обеспечивают равный доступ. Использование ICT (particip.gov.md, RSAL) интегрирует цифровые инструменты, но учитывает барьеры, как цифровую разобщенность. Ниже приведена таблица сравнения методов с формируемыми трансверсальными компетенциями:

Табл. 1. Сравнение методов с формируемыми трансверсальными компетенциями

Метод	Связанные компетенции	Пример из курса
Ролевые игры	T.1 (коммуникация), T.2. (командная работа), T.3. (этика)	Симуляция публичных слушаний в Гагаузии
Кейс-стади	T.1 (коммуникация), T.3. (этика)	Анализ отчетов Promo-Lex и практик ЕС

Эти элементы подчеркивают практическую ориентацию курса, способствуя преодолению разрыва между формальными процедурами и реальным диалогом.

Психолого-педагогический анализ интеграции методов

Психологические аспекты интеграции ролевых игр и кейс-стади в курсе подчеркивают их роль в мотивации и когнитивном развитии студентов. Ролевые игры обеспечивают иммерсию, стимулируя мотивацию через удовлетворение базовых нужд по иерархии Маслоу, где игровые элементы способствуют эмоциональному вовлечению и социализации, повышая интерес к административным процессам. Это соответствует теориям, где ролевые игры влияют на аффективную сферу, усиливая эмпатию и групповую динамику, как в моделях, связывающих игровые механики с психологическими нуждами [1]. Для кейс-стади когнитивный диссонанс по Фестингеру возникает при анализе реальных противоречий, таких как баланс прозрачности и приватности, побуждая студентов разрешать несоответствия между теорией и практикой, что способствует глубокому обучению. В образовательном контексте это усиливает критическое мышление, помогая преодолевать ментальный дискомфорт через рефлексию [9].

Педагогические преимущества этих методов проявляются в преодолении разрыва между теорией и практикой, развивая гражданскую позицию через эмпирические примеры, такие как проект «Индивидуальный план повышения прозрачности». Активное обучение в публичном администрировании повышает вовлеченность и готовность к реальным вызовам, готовя студентов к сложным окружениям. В курсе это способствует формированию трансверсальных компетенций, включая этику и коммуникацию, через симуляции и анализ кейсов из Гагаузии, что усиливает практическую ориентацию и эмоциональное благополучие.

Барьеры интеграции включают цифровую разобщенность и культурные особенности в Молдове, где неравенство в доступе к технологиям создает препятствия для равного участия, особенно в сельских районах. Решения предполагают адаптацию методов: гибкие форматы заданий, мониторинг обратной связи и инклюзивные подходы, как рекомендовано в оценках цифровой готовности образования. Сравнительный анализ с практиками ЕС показывает, что такие методы способствуют реформе молдавского образования, интегрируя региональные контексты для устойчивого развития компетенций [5].

Рекомендации по оптимизации дидактики и перспективы исследования

Практические предложения по оптимизации дидактики курса включают усиление ролевых игр через онлайн-форматы и интеграцию виртуальной реальности для симуляций, что позволит моделировать сложные административные сценарии, такие как публичные консультации в Гагаузии, повышая вовлеченность студентов. Ролевые игры в виртуальной реальности способствуют погружению в процесс обучения, улучшая самостоятельное обучение в высшем образовании, как показано в исследованиях по применению виртуальной реальности в ролевых серьезных играх для опытного обучения [3]. Кроме того, рекомендуется ежегодный мониторинг трансверсальных компетенций через опросы и анализ выпускников, адаптируя программу к изменениям в молдавском образовании, с учетом рамок для отслеживания способности к трудоустройству. Это позволит выявлять пробелы и корректировать методы, обеспечивая соответствие европейским стандартам.

Перспективы исследования предполагают расширение подходов на другие дисциплины, такие как право и управление, где активные методы могут способствовать развитию компетенций в контексте европейской интеграции Молдовы. Возможны эмпирические исследования с опросами студентов для оценки влияния методов на мотивацию и барьеры, а также предложения для конференций по реформе высшего образования. Ограничения анализа — фокус на одном курсе; будущие работы должны включать сравнительные данные из других вузов для более широких выводов.

Заключение

Проведенный психолого-педагогический анализ интеграции ролевых игр и кейс-стади в дидактике курса «Прозрачность в процессе принятия решений» подтверждает их значимую роль в формировании трансверсальных компетенций, таких как коммуникация, этика и командная работа. Эти методы, опираясь на теории конструктивизма и зоны ближайшего развития, способствуют мотивации, критическому мышлению и преодолению разрыва между

теорией и практикой, что особенно актуально для административных дисциплин в контексте многоязычного региона АТО Гагаузия. Вклад в психолого-педагогическую науку заключается в демонстрации адаптации активных подходов к региональным барьерам, включая цифровую разобщенность, для инклюзивного образования.

Значимость исследования подчеркивает потенциал таких методов для европейской интеграции Молдовы, где Гагаузия может выступать «лабораторией открытого управления», способствуя реформе высшего образования и повышению качества подготовки специалистов.

Библиография:

1. LIXI, Z., NANNAN, Y., & YANG, S. (2014). Research and design of game-based teaching based on. *BioTechnology*, 10(24), 15282-15282. Получено 26 11 2025 г., из <https://www.tsijournals.com/articles/research-and-design-of-gamebased-teaching-based-on-maslows-hierarchy-of-needs.pdf>
2. Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities. (2017). *Fourth Opinion on the Republic of Moldova (ACFC/OP/IV(2016)004)*. Получено 26 11 2025 г., из Council of Europe: <https://rm.coe.int/16806f69e0>
3. ALREHAILI, E., & AL OSMAN, H. (2019). A virtual reality role-playing serious game for experiential learning. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 922-935. Получено 26 11 2025 г., из <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820.2019.1703008>
4. AURA, I., SIMO, J., LOBNA, H., & JUHO HAMARI, H. (2023). Role-play experience's effect on students' 21st century skills propensity. *The Journal of Educational Research*, 116(3), 159-170. Получено 26 11 2025 г., из <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00220671.2023.2227596?needAccess=true>
5. BARBUTA, A., & GHEȚĂU, C. (2023). The Digital Divide and Gender Disparity: A Study of Rural Students in the Republic of Moldova. *International Journal of Advanced Studies in Sexology*, 5(1), 30-38. Получено 26 11 2025 г., из <https://www.sexology.ro/wp-content/uploads/2024/02/30-38-Barbuta-and-Ghetau-The-Digital-Divide-and-Gender-Disparity.pdf>
6. BRANTLEY, B. (2024). *How to Make a Public Administration Role-Playing Game: A Guide to Adventure-Based Learning*. Получено 26 10 2024 г., из ASPA: <https://patimes.org/how-to-make-a-public-administration-role-playing-game-a-guide-to-adventure-based-learning/>
7. DEWEY, J. (2011). *Experience & Education*. Получено 26 11 2025 г., из School of Educators: <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>
8. *Education for Democracy in the Republic of Moldova II*. (2025). Получено 26 11 2025 г., из Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/education/education-for-democracy-in-the-republic-of-moldova-ii>
9. GUNNARE, C. (2024). *A Phenomenological Study of Cognitive Dissonance in College*. New Mexico: University of New Mexico. Получено 26 11 2025 г., из https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1433&context=educ_teelp_etds
10. *Terminology of European education and training policy*. (2025). Получено 26 11 2025 г., из CEDEFOP: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/transversale-faehigkeiten-und-kompetenzen>
11. *The Principles of Public Administration*. (2023). Получено 26 11 2025 г., из SIGMA: https://www.sigmaweb.org/content/dam/sigma/en/publications/reports/2023/11/the-principles-of-public-administration_5e68f805/7f5ec453-en.pdf
12. VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Получено 26 11 2025 г., из <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
13. СУХОВ, В. (2025). *Куррикулум по дисциплине «Прозрачность в процессе принятия решений органами центрального и местного публичного управления»*. Комрат: Комратский государственный университет.



УДК 373.5:54

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО - ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

Танасович Мария

магистр педагогических наук

1 дидактическая степень по химии

высшая менеджерская степень

директор колледжа, преподаватель химии

ПУ Колледж имени Михаила Чакира, Комрат, РМ

tanasovich@mail.ru

orcid: 0000 0003 4274 2283

Abstract The article examines the organization of practice-oriented learning in chemistry lessons when studying the module “Vital Substances” (fats, carbohydrates, and proteins). Particular attention is paid to the development of practice-oriented tasks based on the content of the Grade 12 chemistry textbook and their methodological adaptation for the professional training of future primary school teachers. The article presents various forms of teacher and student activities at all stages of the lesson: motivation, activation of prior knowledge, comprehension, reflection, and extension. It is demonstrated that the integration of tasks related to nutrition, health, experimental work, and real-life situations contributes to the development of functional chemical literacy, critical thinking, and professionally significant competencies.

Keywords: practice-oriented learning, chemistry education, vital substances, fats, carbohydrates, proteins, professional training.

Практико-ориентированное обучение в современной системе химического образования рассматривается как одно из ключевых условий формирования функциональной грамотности и готовности обучающихся к применению знаний в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. Оно способствует развитию навыков анализа, решения проблем и критического мышления, что подтверждается исследованиями зарубежных и отечественных авторов [2; 1; 4].

Особое значение такой подход приобретает при изучении жизненно важных веществ, поскольку содержание модулей «Жиры - жизненно важное и промышленное значение», «Углеводы – продукты фотосинтеза», «Аминокислоты, белки – основа жизни» непосредственно связано с вопросами здоровья человека, рационального питания и осознанного потребительского поведения.

Для учащихся колледжей, обучающихся по специальности «Начальное образование», химия выполняет не только общеобразовательную, но и профессионально-прикладную функцию. Будущий педагог должен уметь интерпретировать химические знания, адаптировать их к возрастным особенностям младших школьников и использовать в формировании основ здорового образа жизни [4].

Суть и методология практико-ориентированного обучения.

Практико-ориентированное обучение — это вид обучения, направленный на формирование у учащихся навыков практической деятельности, необходимых в реальных жизненных ситуациях, научно-практических контекстах и профессиональной практике. Основные педагогические принципы данного подхода включают мотивацию и связь учебного материала с жизнью учащихся, проблемное обучение, исследовательскую деятельность, активные методы и оценивание через анализ действий [2].

Методологическую основу практико-ориентированного обучения составляют системно-деятельностный, компетентностный и междисциплинарный подходы [2; 4]. Их реализация на

уроках химии предполагает активное включение обучающихся в деятельность, ориентированную на анализ, исследование и решение практических задач.

В рамках модулей «Жиры - жизненно важное и промышленное значение», «Углеводы – продукты фотосинтеза», «Аминокислоты, белки – основа жизни» практико-ориентированный подход реализуется через:

- ✓ работу с таблицами и статистическими данными учебника;
- ✓ расчётные задачи, связанные с рационом питания: анализ состава пищевых продуктов и их маркировки;
- ✓ лабораторные и домашние эксперименты;
- ✓ проектную и исследовательскую деятельность.

Изучение модуля «Жиры - жизненно важное и промышленное значение» начинается с актуализации знаний о природных источниках липидов. Использование таблицы содержания жиров в плодах и семенах растений из учебника химии для 12 класса позволяет организовать аналитическую деятельность обучающихся [2].

На этапе осмысления выполняется задание по данным таблицы учебника:

- ✓ определите растения с наибольшей массовой долей жиров;
- ✓ выделите культуры, которые могут служить основой для получения растительных масел;
- ✓ сделайте вывод о целесообразности их использования в детском питании.

При изучении жиров животного происхождения на этапе рефлексии предлагается сопоставление состава коровьего и козьего молока путём сравнения содержания жира в коровьем и козьем молоке и понимания, как эти различия отражаются на энергетической ценности продуктов и их использовании в рационе детей.

Важным элементом практико-ориентированного обучения является обсуждение противоречивой роли жиров в питании человека.

На этапе вызова предлагается выполнить творческое задание «Вещество в противоречии», чтобы проанализировать роль жиров как фактора риска при избыточном потреблении и как жизненно необходимого компонента обмена веществ и сформулировать рекомендации для здорового питания младших школьников.

Расчётные задания позволяют интегрировать знания химии с элементами физиологии и педагогики. На этапе расширения учащиеся могут рассчитать суточную норму потребления жиров для дошкольников и учащихся начальных классов, указать дневную энергетическую потребность и составить примерное меню на один день.

При изучении модуля: «Углеводы – продукты фотосинтеза» особое внимание уделяется глюкозе как основному источнику энергии для организма человека. Использование сведений о роли глюкозы в работе мозга позволяет формировать у обучающихся целостное представление о биологической значимости углеводов [2; 4].

На этапе вызова целесообразно использовать проблемный вопрос: «Почему человеческий мозг использует в качестве источника энергии только глюкозу?»

На этапе осмысления знаний используются задания, связанные с медицинскими и социальными аспектами:

- ✓ проанализируйте допустимые пределы концентрации глюкозы в крови и объясните химические причины развития сахарного диабета.
- ✓ укажите профилактическую роль знаний по химии [2].

Региональный компонент обучения реализуется через изучение технологии получения сахарозы в Республике Молдова.

Опишите основные этапы переработки сахарной свёклы и определите, какие физические и химические процессы лежат в их основе.

Практическая направленность усиливается при исследовании крахмала в пищевых продуктах.



Учащиеся выполняют практическую работу по определению наличия крахмала в сосисках различных производителей с использованием йодной пробы. Результаты обсуждаются с точки зрения качества продуктов питания и потребительского выбора.

Проектная деятельность реализуется через коллективную работу.

В рамках проекта: «Фастфуд — необходимость или прихоть?» обучающиеся анализируют калорийность, скорость усвоения и влияние фастфуда на здоровье человека, формируя навыки аргументированного обсуждения [5].

Модуль «Аминокислоты, белки – основа жизни» обладает высоким потенциалом для экспериментальной деятельности. Практическая работа по идентификации белков с использованием ксантопротеиновой и биуретовой реакций, а также изучение их денатурации путём исследования влияния температуры, этанола и солей тяжёлых металлов на структуру белка формируют практические навыки и исследовательские умения обучающихся [2; 1].

Особое внимание уделяется межпредметным связям химии и биологии.

Например, учащимся предлагается задание по анализу информации о синтезе инсулина в живом организме и лабораторных условиях, формулировании вывода о совершенстве биохимических процессов в живой клетке и значении профилактики сахарного диабета [2; 4].

Задания на анализ структуры белков способствуют развитию логического и абстрактного мышления.

Объяснить явление денатурации белков и привести примеры из повседневной жизни, значимые для профессиональной деятельности учителя начальных классов – один из примеров проблемного задания.

Практико-ориентированное обучение на основе содержания учебника химии для 12 класса по модулям «Жиры - жизненно важное и промышленное значение», «Углеводы – продукты фотосинтеза», «Аминокислоты, белки – основа жизни». способствует формированию устойчивых знаний, функциональной грамотности и профессионально значимых умений. Использование заданий, связанных с анализом питания, здоровьем человека, региональными и социальными аспектами, интегрирует химические знания в будущую педагогическую деятельность и повышает мотивацию к изучению предмета.

Библиография:

1. ЗИМНЯЯ И.А. Компетентностный подход в образовании. М.: Логос, 2019.
2. ДРАГАЛИНА Г., ВЕЛИШКО Н. [и др.]. Учебник химии для 12 класса. Кишинёв: Lumina, 2022.
3. ДРАГАЛИНА Г., ВЕЛИШКО Н. [и др.]. Химия: Curriculum national: Clasele X–XII / Ministerul Educației, Culturii și cercetării al RM. Chișinău, 2020.
4. American Chemical Society. Teaching Chemistry in Context. Washington, 2020.
5. European Journal of Education. Practice-Oriented Learning in Science Education. 2021.
6. САВКО Н. Практико-ориентированные задания на уроке химии: Метод. рекомендации. Минск, Асвета, ...
7. ИВАНОВ П., ПЕТРОВ С. Практико-ориентированное обучение химии как основа формирования функциональности знаний школьников // Педагогический журнал.



УДК 378.091.12

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ткач Любовь

доктор педагогики, лектор

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: tkachlt@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3474-879X

Левинтий Галина

магистр педагогики, преподаватель,

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: levinti_galina@mail.ru

orcid id: 0000-0003-4924-4842

Abstract The article presents the experience of organizing the preparation of university students for scientific and methodological support of innovative processes in an educational institution. The solution to the problem of innovative development of an educational institution is possible provided that the student is prepared to perceive the new and develops his skills to act in a new way. Willingness to change and implement innovative activities should be formed in the context of the integrity of its structural components – motivational, cognitive, activity-creative and reflective.

Keywords: education, innovation, innovation process, development, professional training, educational policy, methodological support, preparation, implementation

Современная парадигма педагогического образования смещает фокус с простой трансляции знаний на развитие личности будущего учителя. Одной из центральных характеристик такой личности выступает профессиональная субъектность [5], которую мы понимаем как способность обучающихся осознанно управлять своей деятельностью, занимать активную позицию и нести ответственность за результаты педагогического труда. Однако динамика развития этой характеристики неоднородна и требует особых дидактических условий, ключевым из которых является индивидуализация обучения.

Проблема индивидуализации обучения традиционно находится в центре внимания педагогической науки. Фундаментальные основы этого процесса были заложены А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, К.Д. Ушинским и др., которые рассматривали индивидуальный подход как необходимое условие гармоничного развития личности.

В современных исследованиях наметилось несколько ключевых подходов к пониманию индивидуализации:

- субъектно-деятельностный (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), при котором индивидуализация рассматривается как средство формирования «авторской» позиции студента. Целью обучения является не просто усвоение знаний, а развитие механизмов самореализации обучающихся, что, по мнению В.В. Серикова связано не просто с учетом индивидуальных особенностей, а с созданием условий для проявления личностных функций субъекта обучения [4];

- дифференцированный (И.Э. Унт, Б. Циммерман, К. Томлинсон и др.), позволяющий трактовать индивидуализацию через систему дидактических мер, соответствующих способностям и уровню подготовки обучающегося;

- средовой (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин и др.), акцентирующий внимание на создании «избыточной» образовательной среды, где студенты вынуждены совершать самостоятельный выбор, тем самым наращивая свою субъектность.

В.А. Ясвин утверждает, что образовательная среда – это не только фон, но и активный фактор развития личности, где через систему возможностей обеспечивается переход от адаптивного поведения студента к осознанной творческой субъектности [9].

Особую значимость в контексте педагогического образования приобретают идеи А.А. Кирсанова [1], который рассматривал индивидуализацию как систему, пронизывающую все компоненты учебного процесса: от целеполагания до рефлексии. В условиях цифровой трансформации образования эта концепция дополняется принципами «персонализированного обучения» (personalized learning), где, согласно мнению М.А. Чошанова, фокус смещается с внешнего педагогического управления на внутреннюю самоорганизацию обучающегося.

В западной педагогической мысли индивидуализация тесно связана с концепциями студентоцентрированного обучения (Student-Centered Learning) и автономии обучающегося (Learner Autonomy).

Основоположником идеи субъектности в западной традиции можно считать К. Роджерса (феноменологический и гуманистический подход). Его концепция «значимого учения» (significant learning) базируется на том, что образование эффективно лишь тогда, когда оно персонализировано и затрагивает личностные смыслы обучающихся.

Нам близка позиция представителей конструктивистского подхода (Ж. Пиаже, Д. Брунер и др.), которые считают, что субъектность развивается в процессе активного «конструирования» знаний. Индивидуализация здесь понимается как создание условий для самостоятельного открытия смыслов, а не пассивного получения информации.

Сравнительный анализ разнообразных подходов к определению и реализации индивидуализации обучения позволяет констатировать, что если восточноевропейская школа делает акцент на педагогическом руководстве этим процессом, то западная научная мысль в большей степени фокусируется на праве студента на выбор и его ответственности за результаты этого выбора, что и является высшим проявлением профессиональной субъектности. Таким образом, индивидуализация выступает не просто как методический прием, а как стратегический вектор, позволяющий трансформировать потенциальную активность студента в реальную профессиональную субъектность.

Синтез указанных подходов позволяет нам определить индивидуализацию в современном вузе не просто как учет особенностей обучающихся, а как делегирование им полномочий по управлению собственным образованием.

В качестве инструмента, позволяющего достигать развития профессиональной субъектности на основе индивидуализации педагогического образования нами определен образовательный проект [8]. Проектная деятельность обучающихся в нашем исследовании выступает как технологический ресурс индивидуализации. Следует отметить, что в системе высшего педагогического образования мы рассматриваем метод проектов не просто как образовательную технологию, а как комплексную дидактическую систему, способствующую переходу от трансляции знаний к продуктивному профессиональному действию [6, С. 74-76]. Мы считаем, что как инструмент индивидуализации, метод проектов обладает уникальным потенциалом, реализуемым через следующие аспекты:

- свобода и автономия выбора в предлагаемых обстоятельствах: обучающийся самостоятельно или объединившись в творческую малую группу определяет проблемное поле, цель и способы решения профессионально ориентированной задачи, что позволяет превратить учебную задачу в «проект» собственного развития;

- персонализация результата и ответственность за его качество. Продуктом проектной деятельности могут быть методическая разработка, сценарий урока, модель взаимодействия с родителями и др. В них отражается авторский стиль, ценности и профессиональные интересы будущего педагога;

- интеграция когнитивного и практического опыта на основе межпредметных связей для решения реальной педагогической ситуации.

В контексте развития профессионально-педагогической субъектности [5], проектная технология трансформирует структуру деятельности обучающегося. Если в традиционной лекционно-семинарской модели он является преимущественно исполнителем, то в проектной модели берет на себя функции менеджера педагогического процесса: от прогнозирования рисков до рефлексивной оценки полученного продукта. Индивидуализация в рамках проектного метода обеспечивается также за счет варьирования уровня сложности и направленности проектов [3]. Мы выделяем несколько типов проектов, наиболее эффективно влияющих на динамику субъектности:

- исследовательские – формируют аналитическую составляющую субъектности;
- профессионально-ориентированные (прикладные) – позволяют апробировать индивидуальный стиль педагогической деятельности в условиях квазипрофессиональной деятельности;
- творческие проекты – стимулируют поиск нестандартных решений и развитие креативного потенциала личности.

Таким образом, использование метода проектов позволяет в условиях вуза создать «пространство возможностей», в котором профессиональная подготовка адаптируется под запросы и темп развития конкретного обучающегося, обеспечивая устойчивую динамику его становления как субъекта педагогического труда [7].

Применение метода проектов при подготовке учителей начальных классов в области изобразительного искусства позволяет дифференцировать задачи обучения в зависимости от этапа профессионального становления обучающихся. Рассмотрим это положение на примере перехода от освоения технологической грамотности (умения учить) на уровне лицензиата в ходе изучения дисциплины «Didactica educației plastice» к методологическому творчеству (умению развивать) на уровне магистратуры в процессе освоения дисциплины «Teorii și metodologii avansate în învățământul primar (Arte și tehnologii)».

Процесс профессионального становления студента-педагога в области изобразительного искусства имеет специфическую траекторию. На первой ступени педагогического образования в вузе (лицензиат) обучающиеся осваивают содержание учебной дисциплины «Didactica educației plastice», что предусматривает их подготовку к профессиональной деятельности, направленной на развитие, обучение и воспитание учащихся начальных классов средствами изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Эффективность профессиональной подготовки достигается использованием комплексным подхода к организации образовательного процесса, проблемным изучением тем курса, активизацией познавательно-творческих интересов и способностей обучающихся. Наряду с освоением научно-теоретических положений технологии преподавания изобразительного искусства в начальной школе, особое внимание в процессе освоения дисциплины уделяется приобретению трудовых умений, обеспечивающих развитие способности к организации педагогического процесса в начальной школе в области изобразительного искусства. Будущий педагог должен владеть приемами и методами создания выразительного образа на основе использования различных художественных материалов.

На данной ступени активно формируется операционально-технологическая субъектность будущих педагогов. Основная цель состоит в освоении студентами методического инструментария и совершенствовании собственного художественного мастерства. Их проектная деятельность носит комплексный характер и включает два обязательных компонента:

- дидактическое проектирование: разработка детальных планов-конспектов уроков ИЗО для начальной школы. Здесь индивидуализация проявляется в выборе обучающимся инновационных форм проведения занятия (урок-путешествие, урок-сказка) и подборе дифференцированных заданий для младших школьников;
- творческая самопрезентация: выполнение практической художественной работы в конкретной технике (акварель, графика, декоративно-прикладное искусство). Это позволяет

обучающимся не только продемонстрировать уровень владения изобразительными техниками, но и сформировать собственный «эталонный образец» для демонстрации будущим ученикам.

На второй ступени (мастерат) осуществляется переход к исследовательско-проектировочной субъектности. Обучающиеся, осваивая методологию преподавания, решают задачи более высокого уровня абстракции. Их проектная деятельность направлена не просто на проведение урока, а на проектирование образовательных технологий, активизирующих творческий потенциал младших школьников.

Проекты магистрантов носят методологический характер, т.к. связаны с разработкой авторского проекта или системы творческих заданий, направленных на развитие воображения, креативного мышления или эмоционального интеллекта учеников. Их субъектная позиция состоит в том, что они на этом этапе выступают уже в роли методиста-исследователя, способного обосновать выбор тех или иных педагогических приемов с точки зрения психологии творчества.

Рассмотрим обозначенные положения на примере образовательного проекта «Генетический код гагаузского орнамента: от традиции Петра Влаха к детскому творчеству». Использование этнокультурного компонента в педагогическом процессе превращает образовательное пространство вуза в этнохудожественную нишу (по Ю.С. Мануйлову) [2], где обучающийся ощущает себя не просто педагогом, а хранителем и транслятором культуры. Данный проект направлен на интеграцию уникального этнокультурного наследия Гагаузии в современную образовательную среду вуза. Творчество Петра Влаха, возродившего архаичную традицию росписи на сусаках (тыквах-лагенариях), служит в нашем исследовании не просто объектом копирования, а методологической основой для развития изобразительных и проектировочных умений студентов.

Реализация проекта выстроена с учетом уровневой дифференциации. Будущие учителя начальных классов (лиценциат) осваивают специфику материала, изучают семантику гагаузского орнамента и его композиционные закономерности на сферической поверхности. Результатом их деятельности является авторский образец – расписанный сусак (плоскостное изображение), который в дальнейшем послужит наглядным пособием. Здесь субъектность проявляется в мастерстве исполнения и способности адаптировать сложную народную традицию к формату школьного урока. Для обучающихся мастерата акцент смещается на исследовательско-проектировочный уровень. Магистранты решают задачу «раскодирования» наследия мастера: они анализируют, как символика П. Влаха (древо жизни, солярные знаки, зооморфные мотивы) может активизировать ассоциативное мышление младшего школьника. Продуктом их деятельности выступает авторская методическая система, включающая серию творческих заданий для младших школьников, где детям предлагается не просто воспроизвести узор, а создать собственный «символ семьи» или «орнамент радости» в стилистике гагаузского этнодизайна. Таким образом, использование регионального компонента в рамках проектной деятельности позволяет перевести изучение методики изобразительного искусства из плоскости репродуктивного обучения в плоскость живого сотворчества. Обучающийся перестает быть транслятором чужих идей и становится исследователем-проектировщиком, способным актуализировать национальное искусство в современном педагогическом процессе. Особо следует подчеркнуть, когда проект опирается на живую культурную традицию Гагаузии, субъектность обучающихся обретает ценностную опору.

Такая организация педагогического процесса позволяет нам достигать качественной трансформации профессиональной субъектности. На первой ступени обучения она проявляется через умение действовать по образцу и создавать методический продукт с акцентом на индивидуальный стиль преподавания. На второй ступени происходит развитие научно-методического творчества через овладение умением конструировать новые смыслы и инструменты развития личности. Индивидуализация в данном контексте обеспечивается тем,



что каждый проект – творческая работа или методическая система – является уникальным отражением личностного опыта и профессиональных притязаний будущего педагога.

В заключении следует отметить, что в условиях современной системы высшего педагогического образования динамика профессиональной субъектности студентов не является линейным процессом. Она требует создания особых дидактических условий, среди которых индивидуализация обучения, реализуемая через метод проектов, занимает одно из центральных мест.

Использование метода проектов позволяет выстроить траекторию профессионального роста от технологического уровня, на котором осваиваются базовые методики и техники изобразительного искусства, к методологическому, ориентированному на поиск инновационных способов развития творческого потенциала младших школьников.

Индивидуализация через проектирование дидактических материалов и создание творческих работ превращает студента из пассивного потребителя знаний в активного создателя профессионального продукта. Это способствует формированию его субъектной педагогической позиции. Возможность выбора техник, тем и методологических подходов в рамках проектной деятельности позволяет будущему педагогу соотнести требования профессии со своими личностными ценностями и способностями. Таким образом, индивидуализация педагогического образования, опирающаяся на синтез классических и современных подходов, выступает гарантом подготовки конкурентоспособного специалиста, способного не только транслировать знания, но и творчески преобразовывать образовательную реальность.

Библиография:

1. КИРСАНОВ, А.А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста / А.А. Кирсанов. – Казань, 2000. – 227 с.
2. МАНУЙЛОВ, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов; Ун-т Рос. акад. образования. – 2. изд., перераб. – Москва; Н. Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с.
3. ПОЛАТ, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) – Педагогика и психология; 050701 (033400) – Педагогика / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 364 с.
4. СЕРИКОВ, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем / В. В. Сериков. – Москва: Логос, 1999. – 271 с.
5. СЛОБОДЧИКОВ, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе = Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.
6. ТКАЧ, Л.Т., МУЗЕНИТОВА, Э.А. Дидактический проект как фактор становления культурно-профессиональной идентичности студентов педагогического направления /Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 559 с.
7. ТКАЧ, Л.Т., ГЕЛЛО, Т.А. Активизация способностей студентов к саморазвитию средствами поликультурного содержания непрерывного педагогического образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Том 16, № 5. С.105-114.
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. ЯСВИН, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 378.147

ВОЗМОЖНОСТИ VR/AR-ПЛАТФОРМ В ДИДАКТИКЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЦЕНАРИИ

Фулин Владимир

начальник отдела дистанционных
образовательных технологий

РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РФ

e-mail: v.fulin@rsu-rzn.ru

orcid id: 0000-0001-6062-1966

Abstract The article analyzes the didactic potential of VR/AR platforms in humanities education. Based on a review of pedagogical research, key competencies formed through immersive learning are identified. Several platforms available in the Russian Federation are examined, and pedagogical scenarios for history, philology, and cultural studies are proposed. The study substantiates the transition of VR/AR technologies from experimental tools to elements of methodologically grounded pedagogical practice.

Keywords: virtual reality, augmented reality, digital pedagogy, humanities, immersive learning, educational platforms, pedagogical design, historical reconstruction, visual analysis.

Современный этап развития высшего образования характеризуется глубокой интеграцией цифровых технологий во все сферы учебного процесса. Если в естественнонаучных и технических дисциплинах цифровизация давно стала нормой, то в гуманитарной сфере этот процесс носит более сложный и неоднозначный характер. С одной стороны, существует понимание необходимости обновления методического инструментария, с другой — сохраняется настороженное отношение к технологиям, которые, как иногда кажется, могут подменить глубину содержания внешними эффектами. В этом контексте технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности представляют особый интерес, так как они напрямую апеллируют к ключевым компетенциям гуманитария: способности к образному мышлению, историческому воображению, пространственному анализу и эмоционально-ценностному восприятию культурных феноменов.

Основная проблема внедрения иммерсивных технологий в гуманитарное образование заключается не в отсутствии педагогического потенциала, а в организационно-экономических барьерах. Коммерческие VR/AR-решения часто требуют значительных финансовых вложений, специального оборудования и высокой квалификации пользователя, что делает их малодоступными для большинства образовательных организаций. Кроме того, в условиях действия санкционных ограничений и курса на технологический суверенитет актуальным становится вопрос о доступности и стабильности работы зарубежных цифровых сервисов на территории Российской Федерации. Таким образом, возникает исследовательский запрос на выявление, анализ и педагогическую адаптацию VR/AR-платформ, функциональных в текущих условиях.

Целью данной статьи является комплексный анализ возможностей VR/AR-платформ для решения дидактических задач в области гуманитарных наук. Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) проанализировать современный дискурс в области применения иммерсивных технологий в гуманитарном образовании; 2) отобрать и охарактеризовать

платформы, доступные в РФ; 3) разработать и описать конкретные педагогические сценарии их использования в рамках исторических, филологических и культурологических дисциплин.

Российские исследования подтверждают высокий дидактический потенциал VR/AR-технологий в гуманитарном образовании и раскрывают методические подходы к их внедрению. С.Д. Каракозов и соавт. [1] показывают, что иммерсивный опыт усиливает эффект присутствия, позволяет интегрировать знания из разных предметных областей и способствует развитию самостоятельности, самоконтроля и ключевых компетенций обучающихся, таких как исследовательские навыки и критическое мышление. Использование VR-фильмов и 360°-контента обеспечивает интерактивное погружение и позволяет ученикам и студентам активно взаимодействовать с образовательным материалом, что делает процесс обучения более вовлекающим и результативным.

В работе И.И. Макашиной [2] подчеркивается, что технологии должны быть инструментом образовательного процесса, а не самоцелью. Она вводит концепцию «педагогического дизайна иммерсивной среды», включающую принципы: соответствие среды учебным задачам, обеспечение смысловой навигации, включение элементов рефлексии и обязательную интеграцию с другими формами учебной работы, такими как дискуссия, письменный анализ и совместное проектирование. Эти принципы помогают формировать у студентов способность к системному восприятию материала и развитию метапредметных компетенций, что особенно важно для гуманитарных дисциплин.

Внимание на необходимости междисциплинарного взаимодействия и использования цифровой образовательной среды при подготовке специалистов, акцентируют И.А. Мурог и соавт. [3], это способствует формированию навыков работы в распределённых и цифровых командах, а также интеграции знаний из разных областей. Р.Р. Сулейманова и Е.В. Насырова [4] отмечают риски бессистемного применения VR/AR, когда технологии используются ради модного эффекта, без методического обоснования, и подчеркивают необходимость разработки четких педагогических конструкций для достижения образовательного результата.

Стратегическую значимость интеграции VR/AR и других иммерсивных технологий в образовательный процесс для формирования у будущих педагогов компетенций, необходимых в условиях цифровой трансформации подчеркивают В.А. Фулин и соавт. [5]. В своей работе они выделяют четыре приоритетных направления цифровой подготовки будущих педагогов: создание и использование интерактивных образовательных ресурсов, освоение возможностей искусственного интеллекта и нейросетевых технологий, применение анализа больших данных для персонализации обучения и проектирование индивидуальных образовательных маршрутов.

Международные исследования подтверждают универсальность и эффективность VR/AR в образовательной практике. К. Деде [6] вводит концепцию «цифровой эмпатии», показывая, что VR позволяет развивать сложное когнитивно-аффективное понимание представителя иной эпохи, культуры или социальной группы. Иммерсивные технологии создают возможность «переживания» исторических или культурных ситуаций, формируя у студентов глубокое понимание контекста, которое невозможно получить при работе только с текстовыми источниками или статичными изображениями. Г. Макрански и Г.Б. Петерсен [7] в мета-анализе демонстрируют, что VR-реконструкции исторических событий и других образовательных объектов повышают мотивацию и вовлеченность, улучшают понимание причинно-следственных связей, способствуют формированию «ментальных карт» и активируют пространственную память студентов.

Обобщая данные российских и международных источников, можно утверждать, что VR/AR-технологии обладают высоким дидактическим потенциалом, требуют методического обоснования, комплексного педагогического дизайна и подготовки педагогов к использованию современных цифровых технологий. Внедрение иммерсивных сред обеспечивает интеграцию междисциплинарных знаний, развивает критическое мышление,

пространственное воображение и когнитивную эмпатию, делая образовательный процесс более эффективным и современным.

В результате анализа литературных источников и современных цифровых сервисов были выделены VR/AR-платформы, представляющие наибольший потенциал для применения в гуманитарных дисциплинах, таких как история, филология, культурология и искусствоведение. CoSpaces Edu выступает образовательным конструктором для разработки интерактивных 3D-сцен и VR-контента, доступным на территории Российской Федерации. Платформа поддерживает блочное программирование с помощью Blockly и позволяет моделировать сложные исторические, литературные и культурные пространства. В рамках курса «История Древнего Рима» студенты создают ключевые элементы Форума, анализируя историческую достоверность, масштабы и пространственные взаимосвязи объектов, тогда как в филологических дисциплинах возможно воспроизведение интерьеров произведений, таких как комната Раскольникова в «Преступлении и наказании», с текстовыми метками для визуализации психологической атмосферы текста.

Sketchfab представляет собой библиотеку 3D-моделей, которая обеспечивает детальный визуальный анализ артефактов, архитектуры и скульптуры. Платформа позволяет рассматривать объекты под различными углами и использовать AR-режим для интерактивного изучения, что особенно ценно при сравнительном анализе эстетических идеалов разных эпох, например, при работе со скульптурами «Дискобол» Мирона и «Давид» Микеланджело. В археологической практике цифровые двойники артефактов дают возможность проводить атрибуцию и классификацию с подробной аннотацией деталей.

Платформа Kuula обеспечивает создание 360° панорам и виртуальных туров с интеграцией изображений, видео и аудиокomentarиев, формируя эффект присутствия и иммерсивного погружения. В образовательных проектах студенты разрабатывают виртуальные экскурсии по усадьбам XIX века, объединяя визуальные материалы с информационными точками о быте, дневниках и музыкальных произведениях эпохи. Аналогичным образом платформа может применяться для междисциплинарных проектов по краеведению, в которых историки и филологи совместно создают виртуальные маршруты с литературными отрывками, интервью и визуальными источниками.

ThingLink позволяет создавать интерактивные аннотации к изображениям и видео, добавляя гиперссылки, комментарии и мультимедийные элементы. В историческом источниковедении платформа используется для анализа цифровых копий рукописей с добавлением гипотез и пояснений к бытовому контексту. В литературоведении она способствует исследованию экранизаций, связывая визуальные решения режиссёра с мотивами и символами литературного текста.

Современным решением для организации виртуальных выставок и экспозиций является Artsteps, работающая через браузер без необходимости установки дополнительного программного обеспечения. Платформа позволяет создавать виртуальные музеи по историческим эпохам с включением 3D-моделей артефактов, изображений и мультимедийных материалов, обеспечивая комплексное восприятие культурного и исторического контекста. В образовательной практике студенты используют Artsteps для организации виртуальных выставок собственных проектов, выступая в роли кураторов экспозиции, что способствует развитию навыков презентации, синтеза информации и критической оценки источников.

Использование этих платформ обеспечивает формирование пространственного мышления, критического восприятия источников и когнитивной эмпатии, а также интеграцию междисциплинарных знаний. Комбинирование сервисов, например импорт моделей из Sketchfab в CoSpaces Edu или создание туров в Kuula и Artsteps, позволяет формировать комплексные иммерсивные учебные модули, максимально приближенные к реальным образовательным ситуациям. Несмотря на очевидный потенциал, использование бесплатных платформ сопряжено с рядом ограничений. К общим можно отнести лимиты бесплатных тарифов (на количество проектов, объем хранилища, трафик), наличие рекламы или водяных знаков, а

также зависимость от стабильности интернет-соединения. Специфическим риском является непостоянство цифрового ландшафта: бесплатный сервис может стать платным или прекратить существование. Поэтому интеграция подобных инструментов в учебный процесс должна быть гибкой, с дублированием заданий в альтернативных форматах.

Важным этическим и методическим вопросом остается достоверность контента. Особенно это касается исторических реконструкций, созданных непрофессионалами. Задача преподавателя — научить студентов критически оценивать источники визуальной информации, будь то 3D-модель артефакта или VR-среда, и понимать степень их условности.

Перспективным направлением представляется не просто использование готовых платформ, а их комбинирование (например, модели из Sketchfab импортируются в сцены CoSpaces Edu, на которые затем создается тур в Kuula или Artsteps). Это требует более высокой цифровой грамотности, но позволяет создавать комплексные иммерсивные учебные модули. Еще одной тенденцией является развитие отечественных аналогов, что в долгосрочной перспективе может снять вопросы доступности и цифрового суверенитета.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что VR/AR-платформы перестают быть экзотической новинкой и становятся полноценным элементом дидактического арсенала преподавателя-гуманитария. Их ценность заключается не в технологической сложности, а в способности решать конкретные педагогические задачи: визуализировать абстрактные понятия, оживлять исторический контекст, углублять работу с источником, формировать пространственное мышление, когнитивную эмпатию и междисциплинарное понимание. Применение иммерсивных сред способствует развитию самостоятельности, исследовательских навыков и цифровой грамотности студентов, расширяя возможности их активного участия в образовательном процессе.

Ключом к успешной интеграции является не хаотичное применение, а осмысленный педагогический дизайн, при котором выбор технологии и формата работы логически вытекает из содержания дисциплины и планируемых образовательных результатов. Важным остается обеспечение адаптивности и гибкости использования платформ, учитывая возможные ограничения сервисов и необходимость дублирования учебных материалов в альтернативных форматах.

Развитие данного направления видится в дальнейшей методической проработке иммерсивных практик, обмене педагогическим опытом, интеграции нескольких платформ в комплексные учебные модули, а также в стимулировании создания отечественных образовательных решений в области VR/AR. Это не только повышает качество преподавания гуманитарных дисциплин, но и способствует стратегическим целям цифровой трансформации и технологического суверенитета в российском образовании. В перспективе VR/AR-платформы способны стать системным инструментом формирования у студентов ключевых компетенций XXI века и обеспечения современного уровня образовательной практики.

Библиография:

1. КАРАКОЗОВ, С.Д., ФЕДОРОВА, Ю.В., ТОХТУЕВА, С.Ю., ТРАЛКОВА, Н.Б. Дидактический потенциал образовательных VR-фильмов (на примере фильма «Электроэнергетика России») // Информатика и образование. 2023. Т. 38, № 5. С. 31–44. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-5-31-44.
2. МАКАШИНА, И.И. Педагогический дизайн иммерсивных сред: вызовы и решения // Инновации в образовании. 2024. № 2. С. 44–56.
3. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И.А. Мурог, А.Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2023. 183 с.
4. СУЛЕЙМАНОВА, Р.Р., НАСЫРОВА, Е.В. Цифровые технологии в гуманитарном образовании: между инновацией и методологией // Высшее образование в России. 2023. № 7. С. 88–97.

5. ФУЛИН, В.А., ИВАНОВА, Д.С., КОСТИКОВА, Л.П. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2025. № 8. С. 244–257. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11162.
6. DEDE, K. Immersive Interfaces for Engagement and Learning // Science. 2009. Vol. 323, No. 5910. P. 66–69. DOI: 10.1126/science.1167311.
7. MAKRAANSKY, G., PETERSEN, G.B. The potential of immersive virtual reality to enhance learning: A meta-analysis // Educational Research Review. 2022. Vol. 36. Art. 100452. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100452.

УДК 371.3

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Эфендиева Фидан

доктор философии по педагогике, главный преподаватель
Бакинский славянский университет
Баку, Республика Азербайджан
e-mail: fidan141923@gmail.com
orcid id: 0000-0001-9119-8240

Abstract Project-Based Learning (PBL) is an effective pedagogical approach that supports the development of key competencies required for successful participation in modern society. This article examines the role of project-based learning as a means of fostering universal competencies such as communication, information literacy, collaboration, critical and creative thinking, and lifelong learning skills. Emphasis is placed on the transformation of the learner's role from a passive recipient of knowledge to an active participant in problem-solving and decision-making processes. The paper also highlights the changing role of the teacher, who acts as a facilitator, consultant, and mentor, creating conditions for independent and meaningful learning. In addition, the advantages and challenges of implementing project-based learning in educational practice are analyzed. The study concludes that, despite certain organizational and methodological difficulties, project-based learning has significant potential to enhance the quality of education and prepare learners for real-life and professional challenges.

Keywords: Project-based learning; key competencies; student-centered learning; 21st century skills; educational innovation

Современная система образования ориентирована не только на передачу знаний, но и на формирование у обучающихся ключевых компетенций, необходимых для успешной социализации и профессиональной самореализации в условиях быстро меняющегося мира. В этом контексте особую значимость приобретает проектное обучение — педагогическая технология, основанная на активной, самостоятельной и исследовательской деятельности учащихся. Проектное обучение позволяет интегрировать знания из разных предметных областей и формировать практико-ориентированные навыки, востребованные в XXI веке.

Проектное обучение представляет собой особую форму организации учебного процесса, при которой учащиеся выступают не пассивными потребителями готовых знаний, а активными участниками познавательной деятельности. В рамках данного подхода обучающиеся самостоятельно либо в сотрудничестве с одноклассниками работают над решением конкретной, осмысленной и значимой проблемы, итогом чего становится завершённый продукт — учебный проект. Такой продукт может иметь различную форму: исследовательскую работу, презентацию, модель, социальную инициативу или практическое

решение, однако во всех случаях он отражает результат целенаправленной интеллектуальной и творческой деятельности. Существенной особенностью проектного обучения является ориентация на реальные или максимально приближённые к реальности задачи, что позволяет учащимся увидеть практическую ценность получаемых знаний. В процессе работы над проектом они проходят все ключевые этапы познавательной деятельности: анализ проблемы, постановку целей, планирование действий, поиск и обработку информации, выбор оптимальных способов решения и представление результатов своей работы аудитории.

Характерной чертой проектного обучения является его проблемная направленность, поскольку в его основе всегда лежит вопрос или ситуация, не имеющие однозначного и заранее заданного ответа. Это стимулирует у учащихся познавательный интерес и побуждает их к самостоятельному поиску решений. Одновременно проектное обучение носит ярко выраженный междисциплинарный характер, так как для успешной реализации проекта часто требуется интеграция знаний из разных учебных предметов, что способствует формированию целостной картины мира и пониманию взаимосвязи различных областей знания. Не менее важной особенностью является практическая направленность проектной деятельности: учащиеся учатся применять теоретические знания в конкретных жизненных ситуациях, что повышает их учебную мотивацию и осознанность обучения. В ходе работы над проектом обучающиеся активно включены во все этапы деятельности — от замысла до анализа результатов, что развивает у них чувство ответственности за конечный результат и формирует навыки самостоятельной организации труда. Завершающим и неотъемлемым элементом проектного обучения является рефлексия, в процессе которой учащиеся осмысливают собственный опыт, оценивают достигнутые результаты, выявляют трудности и намечают пути дальнейшего развития, что способствует формированию адекватной самооценки и готовности к непрерывному самообразованию.

Под ключевыми компетенциями в современном образовательном пространстве понимается совокупность универсальных знаний, умений и личностных качеств, которые обеспечивают человеку способность эффективно действовать в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Эти компетенции выходят за рамки отдельных учебных дисциплин и включают коммуникативные навыки, умение работать с информацией, социальную и гражданскую ответственность, развитое критическое и творческое мышление, способность к сотрудничеству и готовность к самообразованию. Их формирование рассматривается как одна из приоритетных задач современного образования, поскольку именно они позволяют обучающимся успешно адаптироваться к изменяющимся условиям общества и рынка труда.

Проектное обучение создаёт благоприятные условия для целенаправленного и естественного развития ключевых компетенций, так как предполагает активное включение учащихся в совместную деятельность. В процессе работы над проектом обучающиеся постоянно взаимодействуют друг с другом, обсуждают идеи, распределяют обязанности, аргументируют собственную точку зрения и представляют результаты своей работы перед аудиторией. Такое взаимодействие способствует развитию коммуникативных умений, формированию культуры диалога, навыков эффективного устного и письменного общения, а также умения слушать и учитывать позицию других участников деятельности.

Важное место в проектной деятельности занимает работа с информацией. Учащиеся самостоятельно осуществляют поиск необходимых сведений, анализируют и сопоставляют данные из различных источников, отбирают наиболее значимую информацию и представляют её в структурированном виде. В результате формируется информационная компетенция, включающая критическое отношение к получаемым данным, умение оценивать их достоверность и целесообразно использовать современные цифровые ресурсы и технологии в учебной деятельности.

Проектная работа, особенно выполняемая в группе, оказывает значительное влияние на развитие социальной и гражданской компетенций. Совместная деятельность учит

ответственности за общий результат, умению сотрудничать, договариваться, принимать коллективные решения и конструктивно разрешать возникающие конфликтные ситуации. Если тематика проектов связана с социально значимыми проблемами, у обучающихся формируется осознание собственной роли в обществе, развивается чувство гражданской ответственности и понимание важности личного вклада в решение общественных задач.

Проектное обучение также способствует развитию критического и творческого мышления, поскольку ориентировано не на воспроизведение готовых знаний, а на самостоятельный поиск решений. Учащиеся анализируют проблему, выдвигают гипотезы, рассматривают различные подходы, оценивают их эффективность и выбирают наиболее обоснованные варианты. Такой характер деятельности формирует умение мыслить аналитически, гибко и нестандартно, а также развивает творческий потенциал личности.

Не менее значимым результатом проектного обучения является формирование компетенции саморазвития и самообразования. Самостоятельное планирование работы, постановка целей, распределение времени и анализ достигнутых результатов способствуют развитию навыков самоконтроля и рефлексии. Учащиеся учатся оценивать собственные успехи и трудности, осознавать необходимость дальнейшего совершенствования и формируют устойчивую мотивацию к непрерывному обучению, что является важным условием личностного и профессионального роста в течение всей жизни.

В условиях проектного обучения роль учителя претерпевает существенные изменения, что связано с переходом от традиционной модели обучения к личностно-ориентированному и деятельностному подходу. Педагог перестает выступать исключительно в роли источника готовых знаний и контролёра учебного процесса и всё в большей степени становится организатором образовательной среды, консультантом и наставником, сопровождающим индивидуальную и групповую деятельность учащихся. Такая трансформация профессиональной позиции учителя предполагает создание условий, в которых обучающиеся могут проявлять самостоятельность, инициативу и ответственность за результаты собственной работы.

Организаторская функция учителя заключается в проектировании учебного процесса и создании логически выстроенной структуры проектной деятельности. Педагог помогает учащимся определить актуальную и посильную проблему, уточнить цели и задачи проекта, спланировать этапы работы и распределить обязанности внутри группы. При этом он учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, уровень их подготовки и интересы, что позволяет обеспечить успешное включение каждого ученика в совместную деятельность. Учитель также отвечает за формирование благоприятного психологического климата, поддерживающего сотрудничество, взаимоуважение и открытый обмен мнениями.

Выступая в роли консультанта, педагог сопровождает процесс выполнения проекта, оказывая учащимся методическую и содержательную помощь. Он направляет поиск информации, рекомендует возможные источники, помогает выбрать адекватные методы исследования и способы обработки полученных данных. Вместо прямых указаний учитель чаще использует наводящие вопросы, стимулируя аналитическое мышление и побуждая обучающихся самостоятельно находить решения возникающих трудностей. Такой подход способствует развитию познавательной активности и формированию навыков самостоятельной учебной деятельности.

Роль наставника проявляется в поддержке личностного развития учащихся и формировании у них рефлексивных умений. Педагог помогает обучающимся осмыслить полученный опыт, оценить результаты проделанной работы, выявить сильные стороны и трудности, а также определить направления дальнейшего развития. Оценивание в проектном обучении носит не только контролирующий, но и развивающий характер: учитель обращает внимание не только на конечный продукт, но и на процесс деятельности, степень вовлечённости учащихся, качество взаимодействия в группе и индивидуальный вклад каждого участника.

Сохраняя пространство для самостоятельности и инициативы обучающихся, учитель сознательно отказывается от чрезмерного вмешательства в процесс работы над проектом. Он предоставляет учащимся возможность самостоятельно принимать решения, экспериментировать, допускать ошибки и извлекать из них опыт. Такая позиция способствует формированию ответственности, уверенности в собственных силах и готовности к принятию самостоятельных решений. В результате проектное обучение становится не только эффективным инструментом усвоения знаний, но и важным средством воспитания активной, самостоятельной и социально зрелой личности.

Проектное обучение обладает рядом существенных преимуществ, которые делают его одной из наиболее эффективных педагогических технологий в современной образовательной практике. Одним из главных достоинств данного подхода является повышение учебной мотивации учащихся. Работа над значимой и понятной задачей, имеющей практическую направленность, способствует осознанному отношению к обучению и формированию устойчивого интереса к учебному процессу. Учащиеся начинают воспринимать знания не как абстрактный набор сведений, а как инструмент для решения конкретных проблем, что усиливает их познавательную активность и вовлечённость в учебную деятельность.

Важным преимуществом проектного обучения является практическая значимость усваиваемых знаний и умений. В ходе проектной деятельности обучающиеся учатся применять теоретический материал в реальных или приближённых к реальности ситуациях, что способствует более глубокому и прочному усвоению учебного содержания. Одновременно происходит развитие универсальных компетенций, таких как умение работать с информацией, сотрудничать в группе, планировать собственную деятельность, принимать решения и нести ответственность за их последствия. Эти навыки имеют межпредметный характер и являются необходимыми для успешной адаптации учащихся к требованиям современного общества.

Проектное обучение также способствует формированию активной жизненной позиции учащихся. Участие в исследовательской и творческой деятельности развивает инициативность, самостоятельность и уверенность в собственных возможностях. При выполнении проектов, ориентированных на социально значимые проблемы, у обучающихся формируется чувство гражданской ответственности, понимание своей роли в коллективе и обществе в целом, а также готовность к активному участию в общественной жизни.

Наряду с очевидными преимуществами, внедрение проектного обучения в образовательный процесс связано с рядом объективных трудностей. Одной из основных проблем является значительная временная затратность, поскольку проектная деятельность требует больше времени по сравнению с традиционными формами обучения как на этапе подготовки, так и на этапе реализации и оценки результатов. Это может создавать определённые сложности при соблюдении учебных программ и расписаний.

Существенным условием успешного применения проектного обучения является также высокий уровень методической подготовки учителей. Педагог должен владеть технологиями проектирования учебной деятельности, уметь организовывать групповую работу, сопровождать исследовательский процесс и осуществлять комплексную оценку результатов. Отсутствие достаточного опыта и методической поддержки может снижать эффективность данной технологии и вызывать затруднения в её практическом применении.

Отдельного внимания требует проблема объективной оценки результатов проектной деятельности. Сложность заключается в необходимости учитывать не только конечный продукт, но и процесс работы, индивидуальный вклад каждого учащегося, уровень сформированности компетенций и качество взаимодействия в группе. Это требует разработки чётких критериев и показателей оценивания, а также применения разнообразных форм контроля, включая самооценку и взаимную оценку. Несмотря на перечисленные трудности, при грамотной организации и методическом сопровождении проектное обучение

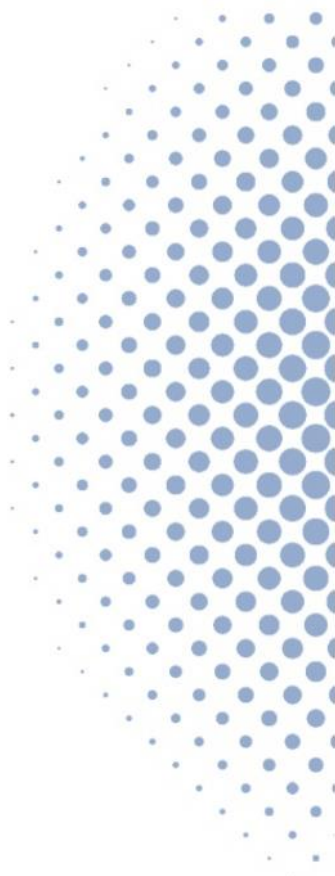


демонстрирует высокий образовательный потенциал и оправдывает себя как эффективное средство развития личности учащегося.

Проектное обучение является эффективным средством формирования ключевых компетенций, отвечающих требованиям современного общества и рынка труда. Оно способствует развитию самостоятельности, ответственности и творческого потенциала учащихся, делая образовательный процесс более осмысленным и практико-ориентированным. В условиях модернизации образования проектное обучение может рассматриваться как одна из приоритетных технологий, обеспечивающих качество и результативность обучения.

Библиография:

1. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 83(2), 39–43.
2. Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
3. Thomas, J.W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
4. Маркова, А.К. (1996). Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение.
5. Полат, Е.С. (2000). Метод проектов на уроках иностранного языка. Иностранные языки в школе, № 2, 3–10.
6. Хуторской, А.В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование, № 2, 58–64.



www.kdu.md
e-mail: kdu_91@kdu.md
+(373) 298-24-345

