



Комратский
государственный
университет



НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
V МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

07/11/2025





Universitatea
de Stat din Comrat



SPAȚIUL ȘTIINȚIFICO- EDUCAȚIONAL: REALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE DE CREȘTERE A CALITĂȚII EDUCAȚIEI

CONFERINȚĂ
ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ
INTERNAȚIONALĂ

CULEGERE DE ARTICOLE
07/11/2025



UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
FACULTATEA CULTURĂ NAȚIONALĂ
ФАКУЛЬТЕТ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ



**НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

**V МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
7 ноября 2025**

СБОРНИК СТАТЕЙ

Редакторы

Куртева О.В., Яниогло М.А., Кучеряну С.Г.,
Банкова И.Д., Мутаф Г.Н., Тодорич Т.А.,
Пойдолова И.С.

Под общей редакцией

Куртевой О.В.

КОМРАТ, 2026

НАУЧНЫЙ КОМИТЕТ:

1. **Председатель научного комитета:** Куртева О.В., доктор, конф. унив., декан факультета Национальной культуры
2. **Сопредседатель научного комитета:** Ибришим Л.Ю., доктор, лектор кафедры педагогики и психологии
3. Бахмат Н.В., доктор, проф., Кам'янець-подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна
4. Алкей Маргулан Алпысбай Нурболат Алысбайулы, PhD, ассоциированный профессор высшей школы искусства и спорта, Павлодарский педагогический университет им. Элкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан
5. Umudova K., доктор, доцент, Бакинский славянский университет, Азербайджан
6. Burcu Yilmaz Çebin, Dr. Öğr. Üyesi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
7. Bağı Resul, doctor, docent Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
8. Vural Timur, doctor, professor, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
9. Lungu Viorelia, doctor habilitat., conf. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei, RM
10. Банкова И.Д., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
11. Яниогло М.А., доктор, конф. унив., КГУ, Молдова
12. Хорозова Л.Ф., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
13. Полевая-Секэрян А.Г., доктор, конф., унив., КГУ, Молдова
14. Кучеряну С.Г., доктор, лектор, КГУ, Молдова
15. Щеголева Т.И., Maestru în Artă RM, КГУ, Молдова
16. Мутаф Г.Н., доктор, лектор, КГУ, Молдова

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ:

1. Бянова И.Е., доктор, лектор, унив., КГУ, Молдова
2. Deniz Gümüş, Öğr. Gör. Aksaray Üniversitesi
3. Тодорич Т.А., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
4. Пойдолова И.С., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
5. Николаева П.Д., магистр, преподаватель, КГУ, Молдова
6. Влах М.К., ассистент унив., КГУ, Молдова
7. Терзи О.Г., ассистент унив., КГУ, Молдова

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования", международная научно-практическая конференция (5 ; 2025 ; Комрат). Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования : 5 международная научно-практическая конференция, 7 ноября 2025 : Сборник статей / под общей редакцией Куртевой О. В. ; научный комитет: Куртева О. В. (председатель) [и др.]. – Комрат : [Б. и.], 2026 (A&V Poligraf). – 694 p. : fig. color, tab.

Antetit.: Universitatea de Stat din Comrat = Комратский государственный университет, Facultatea Culturală Națională = Факультет национальной культуры. – Texte : lb. rom., engl., găăăăăă, etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 7 ex.

ISBN 978-9975-83-358-5.

37.0(082)=00

N 346

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 перепечатке ссылка на материалы конференции обязательна. Издание охраняется Законом РМ об авторском праве. Любое воспроизведение материалов, размещенных в сборнике, как на бумажном носителе, так и в виде ксерокопирования, сканирования и размещение в Интернете без согласия издателя, запрещается.

© Коллектив авторов, 2026

DOI 10.5281/zenodo.18457761

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЗАХАРИЯ Сергей

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА.....	15

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Lungu Viorelia

CALITATEA EDUCAȚIEI ÎN PERSPECTIVA TRANSFORMĂRILOR SOCIETĂȚII CUNOAȘTERII.....	16

Булгар Степан

100-cü YILDÖNÜMÜ (1925–2025 yy.) BESARABIYALI GAGAUZLARIN BRAZİLİYAYA İMİGRAȚİYASI	20

Țărnă Ecaterina

PERMA: UN MODEL DE INTERVENȚIE AMELIORATIV- OPTIMIZATOR ÎN MENTORAT ȘI CONSILIERE SOCIOEDUCAȚIONALĂ.....	27

СЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ИННОВАЦИИ, СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И КАЧЕСТВО

Axentii Ioana

SEMNIFICAȚIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI AUTOREGLAT ÎN PROCESUL INSTRUIRII ELEVILOR.....	31

Axentii Victor

COMUNICARE DIDACTICĂ LA DISCIPLINA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ.....	37

Banu Felicia, Țurcanu Alina

EVALUAREA EXTERNĂ A CALITĂȚII PROGRAMELOR DE STUDII SUPERIOARE DE LICENȚĂ ȘI MASTER DIN DOMENIUL GENERAL DE STUDII ȘTIINȚE ECONOMICE, STUDIU DE CAZ: UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT	43

Budihală Ramona

CALITATEA EDUCAȚIEI INCLUZIVE PRIN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI SOCIO-EMOȚIONALE LA COPII CU CES.....	51

Cazac Viorica

MASTERING EMP PRONUNCIATION THROUGH INNOVATION.....	55

Chiroșcă Angela

FENOMENOLOGIA CA FUNDAMENT EPISTEMOLOGIC AL EDUCAȚIEI: ÎNTRE HERMENEUTICĂ ȘI PRAXIS PEDAGOGIC.....	59

Cojocar Victoria, Buduleanu Alina Marilena

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN EDUCAȚIE - CADRE TEORETICE EMERGENTE ȘI MODELE DE INOVARE PEDAGOGICĂ.....	62

Cojocar Victoria, Lefter Adriana Silvica

DEZVOLTAREA GÂNDIRII STRATEGICE PENTRU PERSONALUL DIDACTIC IMPLICAT ÎN PROIECTE ERASMUS.....	66

Corfu Diana-Gabriela

SISTEMUL DE MOTIVAȚII CA INSTRUMENT DE CREȘTERE ȘI EVALUARE A PERFORMANȚEI EDUCAȚIONALE.....	72

Crișan Elena

LOGOPEDIA ASISTATĂ DE SOFTURI EDUCAȚIONALE – O ABORDARE MODERNĂ ÎN TERAPIA COPIILOR CU RETARD MINTAL.....	76

Crivoi Georgeta

ROLUL TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ALE ELEVILOR.....	79

Curteva Oxana INNOVATIVE APPROACHES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	81
Darii Ludmila CORRESPONDENCE BETWEEN WRITTEN AND IMPLEMENTED CURRICULUM IN TECHNOLOGICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS.....	86
Dicusară Olga INTERCULTURALITATEA – VECTOR AL CALITĂȚII ȘI INOVAȚIEI DIDACTICE ÎN SOCIETATEA.....	90
Ianioglo Maria PRIN COMUNICARE INTERCULTURALĂ SPRE CUNOAȘTERE ȘI ÎMBOGĂȚIRE VALORICĂ.....	95
Kovtun Natalia, Guskova Natalia VOLUNTEERING AS AN INTEGRAL COMPONENT OF MODERN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	99
Mamedova Albina HUMANISTIC APPROACH TO THE PROFESSIONAL CULTURE FORMATION.....	101
Muchkin Dmitry, Antikhovich Zhanna, Chernyshova Olga THE INCLUSIVE EDUCATION MODEL AS AN INTEGRAL ELEMENT OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN.....	105
Ostap Natalia DEPĂȘIREA FRICII DE A VORBI ÎN PUBLIC: TEHNICI DE CONSILIERE INDIVIDUALĂ ȘI DE GRUP.....	108
Ovcerenco Nadejda CONFIGURAREA COORDONATELOR CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE PRIVIND FORMAREA ÎNȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE.....	112
Petcu Valeria ABORDAREA INTERACTIVĂ A TEXTULUI LIRIC ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL.....	116
Roșcan (Savin) Beatris-Geanina MODELUL PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI DE LECTURĂ LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN RECEPTAREA TEXTELOR MULTIMODALE.....	119
Rusu Andreea-Ionela TEORIA ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE CA FUNDAMENT AL DESIGNULUI INSTRUȚIONAL CONTEMPORAN.....	123
Saranciuc-Gordea Liliana, Sanduța Valentia ASPECTE DE FORMARE LA ELEVI A ABILITĂȚILOR DE COMPORTAMENT MORAL-SOCIAL ÎN MEDIUL ȘCOLII LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASA A III.....	126
Sava Panfil, Chiperi Anastasia CERCETAREA GRADULUI DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR COGNITIVE A FINALIȘTILOR DIN CADRUL OLIMPIADEI REPUBLICANE DE EDUCAȚIE FIZICĂ (ediția 2025).....	132
Sîrghi Angela, Maxian Liuba, Oala Viorica FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE PROFESIONALĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA STUDENȚII MEDICINIȘTI PRIN ADOPTAREA UNUI MODEL HIBRID.....	137
Stratan Mihai FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE PENTRU O PEDAGOGIE DIGITALĂ REZILIENTĂ ȘI INOVATOARE.....	141
Stratan Valentina MEDIEREA SOCIALĂ - O ABORDARE ÎN PROMOVAREA INCLUZIUNII EDUCAȚIONALE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE.....	149
Suhov Vadim CALITATEA EDUCAȚIEI JURIDICE CA INDICATOR AL EFICIENȚEI POLITICII EDUCAȚIONALE DE STAT.....	156

Toma Mihaela, Darii Ludmila

CONDIȚIILE PSIHO-SOCIO-EDUCAȚIONALE NECESARE FACILITĂRII INCLUZIUNII ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ..... 161

Voishcheva Elina

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 165

Zubenschi Ecaterina

ALIMENTAȚIA ȘI SĂNĂTATEA MINTALĂ..... 170

Афтимичук Ольга

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЛЯ ТРЕНЕРОВ ПО ФИТНЕСУ..... 177

Баширова Дильбар

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ ФИЛОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... 181

Великова Татьяна

РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА В ОНЛАЙН-СЕРВИСАХ С ПОДДЕРЖКОЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА..... 184

Воевода Елена

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРОГРАММЫ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE..... 189

Горбунова Мария

ЦЕЛЕЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ..... 192

Грязнов Кирилл

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ..... 196

Грязнова Татьяна

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ..... 200

Гулиева Сайад

ОБРАЗОВАНИЕ, ОРИЕНТИРОВАННОЕ НА РЕБЁНКА..... 204

Димина Наталия (Узун)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ОТ АДАПТАЦИИ К ВОВЛЕЧЕНИЮ..... 207

Драганова Тамара

МОДЕЛИРАНЕТО КАТО ПРОЦЕС НА ИНТЕРПРЕТИРАНЕ НА ГЕОГРАФСКО СЪДЪРЖАНИЕ ЧРЕЗ ИНТЕЛЕКТУАЛНИ КАРТИ..... 211

Зеленая Лада, Абрамова Диана, Баркун Ольга

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 216

Калпакчи Валентина

МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА..... 219

Камбур Елена, Кучеряну Стела

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В УЧРЕЖДЕНИИ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 224

Коврикова Раиса

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИКЛАДНОЙ ПРОГРАММЫ MAPLE ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ С МАТРИЦАМИ И ОПРЕДЕЛИТЕЛЯМИ..... 231

Курачицки Анжела ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ МЕНЕДЖЕРА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА.....	236
Курдогдо Иванна ГЕЙМИФИКАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ВЗГЛЯД МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА.....	239
Кысса Лилия ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ: ОПЫТ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	243
Лапошина Эмилия К ВОПРОСУ РАННЕГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА В РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	247
Липская Ольга ПРИНЦИП КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XX в.....	252
Малиновская Анна ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВЕКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.....	255
Мацко Виктория ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЭКОНОМИКИ.....	257
Микаилова Ирада ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ АУДИТОРИИ.....	262
Нестерюк Анастасия СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	266
Никитина Анастасия ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	270
Нурмагомедова Фергана СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ РКИ.....	273
Полевая-Секэрян Анжела, Камбур Ольга, Каиряк Диана РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ, КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ.....	277
Полын Любовь ПОТЕНЦИАЛ STEAM-ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ СИСТЕМНО- КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	282
Полякова Варвара ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ФИЗКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	284
Пономарева Анна ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ. РОЛЬ ШКОЛЫ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА И НАСТАВНИЧЕСТВА.....	287
Потоцкая Виолетта ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ.....	291

Присакару Алла НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	294
Прокопенко Анна ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА.....	298
Радион Нина IT-ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ЛОГОПЕДА.....	301
Раковчена Татьяна СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КУРРИКУЛУМА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	303
Садыгова Лалезар Маммад кызы РЕЛЕВАНТНОСТИ ПРИЗНАКА «ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ» ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ.....	306
Сафронович Мария ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	309
Сибова Ольга КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ.....	314
Терзи Валентина МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	318
Терзи Оксана, Куртева Оксана РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ.....	324
Ткач Любовь, Левинтий Галина К ВОПРОСУ О СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	330
Топал Анна ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО- ЦЕННОСТНЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	333
Узун Раиса, Влах Мария, Тулба Прасковья ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	336
Урум Анна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРИФИЦИРОВАННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ЭОР) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	341
Хорозов Сергей ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ НА ОСНОВЕ ВКЛЮЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО.....	344
Якобчак Екатерина СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРА ГИМНАЗИИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В РМ.....	349
Яниогло Мария, Ясабаш Валентина ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА.....	352

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Morozov Aleksander TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING	359
Sciuchina Olga PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A SECOND LANGUAGE.....	362
Cucereanu Stella CONTEXTUL EDUCAȚIONAL UNIVERSITAR CA FACTOR DE FORMARE A COMPETENȚEI COMUNICATIVE INTERCULTURALE A VIITORILOR PEDAGOGI.....	364
Roșca Tatiana TULBURAREA DEPRESIVĂ MAJORĂ: ASPECTE ISTORICO-TEORETICE.....	366
Simion Dănuț, Efode Igor, Simion Aliona CONVERGENȚE CRITICE ÎNTRE TEHNOLOGIE ȘI UMANITATE: IMPLICAȚIILE DREPTURILOR FUNDAMENTALE, ALE INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ȘI ALE INTELIGENȚEI EMOTIIONALE ÎN RECONFIGURAREA PROFESIILOR.....	372
Hu Jiayi ПОДРОСТКОВАЯ СУБКУЛЬТУРА НЕГАТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ, ЕЁ ОСОБЕННОСТИ	376
Колар М. СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЯТ ТРЕНИНГ – ФОРМА ЗА УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ И ПРОМЯНА НА ЛИЧНОСТТА В ПОДГОТОВКАТА НА МЛАДИПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ В МУЛТИЕТНИЧЕСКА СРЕДА НА РЕПУБЛИКА МОЛДОВА.....	380
Бозбей Ольга ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	384
Бянова Ирина, Ибришим Людмила МОНИТОРИНГ СТРЕССА У ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАРТА.....	389
Ганузин Валерий, Маскова Галина ПОСТДИДАКТИЧЕСКОЕ СТРЕССОВОЕ РАССТРОЙСТВО У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ И РЕАБИЛИТАЦИИ.....	383
Гончар Светлана ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ О СВОЕМ БУДУЩЕМ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	396
Жигэу Елена ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ (ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ) ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	399
Кауненко Ирина, Подборски Анжела СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ: ПОКОЛЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В КОНТЕКСТЕ ТРАНЗИТИВНОСТИ ОБЩЕСТВА.....	402
Кёр Людмила РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ.....	405
Клименко Илона ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	409
Ковалева Елена РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	412

Ибришим Людмила, Бянова Ирина ТРЕНИНГИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ.....	415
Тельпиз Светлана, Евстафьева Татьяна ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ООП В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	420
Хорозова Лариса, Иварлак Инна РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ.....	424

СЕКЦИЯ 3. GAGAUZ FİLOLOGİYASI. TÜRK DİLİ HEM EDEBİYATI

Garçeva Mariya BÜTÜNNEŞİK ZANAATLARI KULLANMAK: MAANASI HEM AKTUALLI.....	430
Demirdag Snejana INTEGRAREA PATRIMONIULUI ETNOCULTURAL ŞI FOLCLORIC AL GĂGĂUZIEI ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ PRIN INTERMEDIUL MEDIULUI INFORMAȚIONAL- EDUCAȚIONAL.....	434
Dragni Evdokiya OKUL ÖNCESİ UŞAKLARDA GAGAUZ KULTURA ELEMENTLERİNÄ SAYGI DUYMAK KOMPETENÇİYASININ KURMASI TÜRLÜ UURAŞIMDA.....	436
Kaşıkcı Efrim KALIP EZGİLİ MANİLER: EDİRNE'DEN YUNANİSTAN KUMÇİFTLİĞİ'NE (ORESTİADA) GÖÇ EDEN GAGAUZLARDA SÖZLÜ MİRASIN VE KÜLTÜREL SÜREKLİLİĞİN İZLERİ.....	439
Macar Svetlana ANA DİLİNİN ÜÜREDİLMESİ FİZİKA TERBİETMESİ DERSLERİNDÄ.....	444
Mirzəyeva Aygöl SLAV DİLLERİNİN GAGAUZ DİLİNİN SÖZVARLIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN KÜLTÜRDİLBİLİMSEL YÖNLERİ.....	449
Mutaf Galina, Duleva Praskovya OKULÖNCESİ UŞAKLARDA SÖZÜN HEM FİKİRLİMENİN BAALANTISI.....	451
Candan Varol Ayşegül, Varol, Furkan YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE HAZIRLANAN KONUŞMA ETKİNLİKLERİ.....	455

СЕКЦИЯ 4. ИСТОРИЯ, ЭТНОЛОГИЯ И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Bargan Matriona GAGAUZLARIN MİLLİ RUBALARI HEM ONNARIN PAALILII ZAMANDAŞ ÜÜRENİCİLERÄ DEYNİ.....	458
Ігнатенко Діана РОЛЬ КОНКУРСУ «ЮНИЙ ДОСЛІДНИК» В УКРАЇНСЬКІЙ ЛАНЦІ ОСВІТНЬО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА.....	461
Чолану Людмила УКРАЇНСЬКЕ ЖИТЛО СІЛ МОЛДОВИ ТА ЙОГО ВИСВІТЛЕННЯ НА КОНКУРСІ «ЮНИЙ ДОСЛІДНИК».....	464
Арнаут Елена СОВРЕМЕННЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГАГАУЗОВ И ГРЕКОВ: КУЛЬТУРНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СВЯЗИ.....	468

Балтаков Андрей

ПОТЕНЦИАЛ ЗЕЛЕННОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И УСТОЙЧИВОГО ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПЕРЕХОДА В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ АДАПТАЦИИ К ИЗМЕНЕНИЮ КЛИМАТА (НА ПРИМЕРЕ ЮГА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА)..... 471

Веретильник Александр

КРИЗИС МЕЖПЛЕМЕННОГО ДИАЛОГА В УСЛОВИЯХ СУННИТСКО-ШИИТСКОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ: НА ПРИМЕРЕ ПАКИСТАНСКОГО ОКРУГА КУРРАМ 476

Кузнецова Валентина

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ИСТОЧНИК ВОСПИТАНИЯ: ИЗУЧЕНИЕ И СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ..... 481

Квилинкова (Касым) Елизавета

ПРАЗДНИК «КАСЫМ» В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ ГАГАУЗОВ..... 485

Попов Максим

КУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ БОЛГАРСКОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ НА ПРИМЕРЕ СЕЛА ТВАРДИЦА..... 489

Романова Светлана

ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В БЫТУ ГАГАУЗОВ В К.ХХ – НАЧ.ХХІ ВВ.: ФАКТОРЫ, ПОВЛИЯВШИЕ НА ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В БЫТУ 493

Султ Михаил

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕГИОНАЛЬНЫХ ДИСПАРИТЕТОВ НА ПРИМЕРЕ ТАРАКЛИЙСКОГО РАЙОНА..... 499

Чирков Евгений

ПОЛИТИЧЕСКИЙ СТАТУС ГАГАУЗСКОЙ АВТОНОМИИ КАК МОДЕЛЬ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОЙ СТАБИЛЬНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: АНАЛИЗ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ 502

Чирков Евгений, Рошка Сергей

ИНТЕГРАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ КЛАСТЕРОВ И ТРАНСФЕР ТЕХНОЛОГИЙ КАК КАТАЛИЗАТОР УСТОЙЧИВОГО РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЮЖНОГО РЕГИОНА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА)..... 505

СЕКЦИЯ 5. ФИЛОЛОГИЯ: ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИНГВОДИДАКТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Balțatu Ludmila

FORȚA EDUCATIVĂ A LITERATURII..... 510

Botezatu Liuba

PROBLEME ȘI PERSPECTIVE DE FORMARE A CULTURII FILOLOGOCENTRICE 513

Burlacu Tatiana

IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR DE CERCETARE ASUPRA DEZVOLTĂRII VORBIRII ELEVILOR ALOLINGVI DIN CLASELE GIMNAZIALE ȘI LICEALE..... 517

Calina Liudmila

STUDIAREA BASMELOR LUI P.ISPIRESCU ÎN CONTEXT COMPARATIV (VARIANTE, DIMENSIUNI PARALELE CU ALTE TEXTE EPICE DE ORIGINE CULTĂ ȘI FOLCLORICĂ)..... 521

Călăraș Angela

ENGLISH PROVERBS AS MIRRORS OF CULTURAL VALUES: STRUCTURAL AND SEMANTIC INSIGHTS..... 526

Gadimova Jamila

SERBISMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE..... 529

Kerimova Nishana, Qurbanova Lala PREPOSITIONS IN THE OLD ENGLISH LANGUAGE.....	532
Mazurencu Natalia STRUCTURING ENGLISH LESSONS FOR EFFECTIVE LEARNING IN LYCEUM CLASSES.....	534
Mititelu Oxana BALADA ÎNTRE MUZICĂ ȘI LITERATURĂ: O FORMĂ ARTISTICĂ CU DUBLĂ EXPRESIVITATE.....	537
Mursalova Vafa PROBLEMS AND PERSPECTIVES IN THE LINGUISTIC STUDY OF ECOLOGICAL DISCOURSE IN MODERN LINGUISTICS.....	542
Mutcoglo Galina DE LA TEXT LA COMUNICARE: PAȘI PRACTICI ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ A DOUA.....	545
Nedu Liudmila STRATEGII ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE UTILIZATE ÎN PREDAREDE LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE.....	547
Panciu Liliana MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN CADRUL PREDĂRII LIMBAJULUI MEDICAL ÎN LIMBA ENGLEZĂ.....	550
Sadiyeva Kernul TEACHING CULTURAL COMPETENCE SKILL IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE.....	552
Sandu Tatiana, Sciuchina Olga SOME LATEST TECHNOLOGY INNOVATIONS IN ENGLISH LANGAGE TEACHING.....	555
Smolnițchi Dumitrița VALENȚELE FORMATIVE ALE FOLCLORULUI ROMÂNESC.....	558
Аббасова Халида МОРАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ОБЩЕСТВА В РОМАНАХ О. ДЕ БАЛЬЗАКА «БЛЕСК И НИЩЕТА КУРТИЗАНОВ» И Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ».....	563
Абдурахманова Кенуль ХУДОЖЕСТВЕННО-ФИЛОСОФСКАЯ МОДЕЛЬ МИРА В ПОЭМЕ «БОЖЕСТВЕННАЯ КОМЕДИЯ» ДАНТЕ.....	565
Алиева Усния ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПРАВИЛ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	568
Алиева Севиндж РЕЛИГИОЗНО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЦИКЛА БАКУНИНА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ СЕСТРЫ ПЕЛАГИИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ И ФИЛОСОФСКОМ АСПЕКТАХ.....	570
Бакула Виктория, Коренева Анастасия СПЕЦИФИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА РЕГИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	573
Балаева Разия ОПЫТ РАБОТЫ С АДАПТИРОВАННЫМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	576
Дадашева Ирада ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	578
Қожахмет Айгерім ҚҰДАЙБЕРГЕН ЖҰБАНОВ ДӘРІСТЕРІНІҢ ДИСКУРСТЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ.....	582
Магеррамова-Агаева Гюней ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОППОЗИЦИИ "ГОРОД/ДЕРЕВНЯ" В БАКИНСКОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	587

Мамедханова Наида

МЕЖДУ РАЗУМОМ И СТРАСТЬЮ: ВОСТОЧНАЯ И ЗАПАДНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛЮБВИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НИЗАМИ И ШЕКСПИРА («ЛЕЙЛИ И МЕДЖНУН» «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА»: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)..... 590

Машьянова Елизавета

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МЕЖДУ ИННОВАЦИЕЙ И ПОТЕРЕЙ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ..... 592

Мурсалиева Хураман

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ АНАРА "ШЕСТОЙ ЭТАЖ ПЯТИЭТАЖНОГО ДОМА" 595

Рагимова Наргиз

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТИРОВАННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 599

Умудова Кямал

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РОМАНА "ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ" Ф.М.ДОСТОЕВСКОГО В ВУЗЕ 601

Халилова Офелия

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИДИОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ..... 605

**СЕКЦИЯ 6. ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Baği Resul

TÜRK DÜNYASI EZGİLERİNDE KUŞ MOTİFİ VE HUMA KUŞU..... 608

Vural Timur

TÜRK MUSİKİSİNDE ÇOKSESİLİK..... 614

Nour Apostol Zinica

ROLUL REALITĂȚII AUGMENTATE ÎN DEZVOLTAREA SENSIBILITĂȚII ARTISTICE LA ELEVII DE CLASE PRIMARE..... 618

Байрактар Марина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 621

Барбанягра Наталия

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ВЗАИМОСВЯЗЬ В КОНТЕКСТЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПИАНИСТА..... 626

Батыр Татьяна

УЧЕНИЕ ПЛАТОНА ОБ ИСКУССТВЕ..... 628

Великсар Вероника

УНИВЕРСАЛЬНАЯ. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ..... 631

Великсар Вероника, Подсухин Сергей

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ В РАБОТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПОЛИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ..... 635

Горбачева Нина

РОЛЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ..... 639

Казмалы Татьяна, Гуцу Анна

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ НА ФОРТЕПИАНО У СТУДЕНТОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗВЕНА..... 642

Казмалы Татьяна, Василькова Мая

РОЛЬ ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ
НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА..... 645

Коларь Мария

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА МУЗЫКИ..... 648

Невзорова Валентина

ДОБРИ ХРИСТОВ И ИЗСЛЕДВАНЕТО НА СТАРОБЪЛГАРСКИЯ ЦЪРКОВЕН НАПЕВ:
МЕЖДУ ТРАДИЦИЯ А И НАУЧНАТА РЕКОНСТРУКЦИЯ..... 652

Новак Ирина

ВОКАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ, КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП УРОКА ВОКАЛА И КЛЮЧ К
РАЗВИТИЮ СИЛЬНОГО ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА..... 654

Мавроди Домна

ВЛИЯНИЕ ХОРОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 658

Пойдолова Ирина

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ОБЩЕЕ ФОРТЕПИАНО: СТРАТЕГИЯ
ИНТЕГРАЦИИ И РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ..... 661

Станцой Наталья, Муткогло Татьяна

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ПО ПРЕДМЕТУ - "ОСНОВНОЙ
МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ" 664

Терзи Ольга

МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА УСПЕХА В ФОРМИРОВАНИИ ФОРТЕПИАННЫХ НАВЫКОВ У
УЧАЩИХСЯ ДМШ..... 667

Тулекова Асемгуль, Шайза Тамара, Сагитова Жанар

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ..... 670

Тулекова Асемгуль, Шайза Тамара, Сагитова Жанар

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
МУЗЫКИ В ПАВЛОДАРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ..... 675

Шокодей Раиса

МЕТОДИКА ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ В ПОЛИФОНИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ..... 683

Щеголева Татьяна

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ
КЛАССОВ НА УРОКАХ СКРИПКИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛАХ..... 686

Янак Елена, Константинова Анна

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИГРЕ НА
ФОРТЕПИАНО: МЕЖДУ ТРАДИЦИЕЙ И ИННОВАЦИЕЙ..... 691

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА



Уважаемые коллеги, дорогие участники конференции!

Приветствую вас на V Международной научно-практической конференции «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования»!

Для нашего университета большая честь выступать площадкой профессионального диалога, в рамках которого встречаются ученые, преподаватели и исследователи, объединённые ответственностью за будущее образования. Конференция предоставляет редкую возможность взглянуть на современные образовательные процессы сквозь призму научного анализа, практического опыта и межкультурного взаимодействия.

Современная образовательная среда развивается в условиях высокой динамики и требует от академического сообщества гибкости мышления, научной смелости и готовности к переосмыслению традиционных подходов. Именно в таких профессиональных встречах формируется понимание направлений дальнейшего развития, рождаются новые исследовательские инициативы и укрепляется взаимодействие между образовательными и научными центрами разных стран.

Уверен, что представленные на конференции идеи, исследования и практики станут основой для дальнейших совместных проектов, будут способствовать обновлению содержания образования и расширению академического сотрудничества. Результаты работы конференции имеют значимый потенциал для развития высшего образования как в АТО Гагаузия и Республике Молдова, так и в более широком международном контексте.

Желаю всем участникам содержательных дискуссий, научной глубины, профессионального взаимопонимания и новых импульсов для исследовательской и педагогической деятельности. Пусть работа конференции станут источником новых смыслов, идей и перспективных партнёрств.

Благодарю вас за участие и вклад в развитие академического сообщества!

С уважением, ректор Комратского государственного университета, доктор исторических наук, конференциар университета

ЗАХАРИЯ Сергей Константинович

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

CZU: 378.01

<https://orcid.org/0000-0003-3951-7683>

CALITATEA EDUCAȚIEI ÎN PERSPECTIVA TRANSFORMĂRILOR SOCIETĂȚII CUNOAȘTERII

Lungu Viorelia

Conferențiar universitar, doctor habilitat

Universitatea Tehnică a Moldovei, Republica Moldova

e-mail: lviorelia@mail.ru

Abstract. The identified gaps in pre-university education regarding critical thinking and learning autonomy hinder universities' capacity to generate emergent knowledge - that is, to foster critical, innovative, and reflective skills relevant to a changing socio-economic environment. Confronted with the ongoing transformations of the knowledge society, universities face the challenge of transforming education into a genuine generator of knowledge. To identify effective mechanisms for ensuring quality and promoting innovative pedagogy, we emphasize the following solutions: the integration of digital technologies, the strengthening of research, and a student-centered approach. Only through a high-quality educational process can universities develop relevant and sustainable competencies capable of addressing the challenges of contemporary society. Thus, university quality and emergent knowledge become key indicators of institutions' ability to respond to the complex changes of the knowledge society and to transform education into applicable and socially meaningful competencies.

Keywords: emergence, knowledge, knowledge society, innovative pedagogy.

În prezent, asistăm tot mai mult la evidențierea problematicii calității educației din diverse perspective. Rezultatele slabe la evaluări internaționale [18], fapt ce indică lacune mari în competențe fundamentale, dar, totodată, pune și problema relevanței, a eficienței educației în contextul cerințelor societății cunoașterii. Un alt aspect, ține de discrepanțe între mediul rural și urban/între școlile mici și cele mari care afectează calitatea procesului educațional fie din considerente resurse insuficiente, profesori care au mai multe responsabilități, materiale didactice limitate, infrastructură precară, aspecte care influențează performanță în aceste școli și reprezintă un impediment major în calitate [17]. Nevoia de actualizare curriculară și formarea cadrelor didactice este o altă problemă cu efect asupra calității, menționată în conceptul de curriculum școlar care să fie implementat din 2027 [2]. Acestea, semnifică recunoașterea faptului că actualul curriculum nu răspunde întotdeauna cerințelor moderne. De asemenea, se revizuiesc Standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice [19], pentru a le alinia la tendințele internaționale și la cerințele societății cunoașterii. Situația dată, reflectă consecințe asupra calității educației universitare, care depinde direct de nivelul de pregătire al absolvenților de liceu, deoarece ambele niveluri educaționale fac parte din același ecosistem al formării capitalului uman, atunci când, calitatea intrării (inputului) universitar depinde de calitatea procesului preuniversitar. Un deficit de competențe cognitive și metacognitive esențiale, blochează continuitatea în dezvoltarea competențelor formate în școală, sub aspect de învățare pe tot parcursul vieții. Dacă școala nu formează competențe de nivel 4 CNC (generarea de soluții, gândire critică, rezolvare de probleme, învățare autonomă, aptitudinea de a rezolva probleme) [Europas], universitatea asigură mai greu calitatea la nivelul 6–7 CNC (analiză complexă, inovare, cercetare). Accentul pe „cunoștințe avansate într-un domeniu de muncă sau studiu, care implică o înțelegere critică a teoriilor și principiilor, demonstrează măiestrie și inovație, necesare pentru a rezolva

probleme complexe și imprevizibile într-un domeniu» [6]. Totodată, cunoașterea **emergentă**, adică competențe critice, inovative și reflexive sunt relevante pentru mediul socio-economic în schimbare [14]. Nivelul 7 se referă la „*cunoștințe extrem de specializate într-un domeniu de muncă sau studiu, ca bază pentru gândirea sau cercetarea originală, conștientizare critică a problemelor de cunoaștere, abilități specializate de rezolvare a problemelor necesare în cercetare sau inovare, gestionarea și transformarea contextelor de muncă sau studiu complexe, imprevizibile ..*» [7]. Astfel, lacunele la nivelul 4 afectează abilitatea instituțiilor universitare de a asigura calitatea la nivel 6-7, pentru că trebuie să „recupereze” aceste competențe, ceea ce poate conduce la eforturi pedagogice suplimentare, creșterea duratei studiilor, sau scăderea performanțelor academice. În acest sens, în Republica Moldova a aprobată Strategia de dezvoltare „Educația 2030” care include ca obiective “sporirea calității educației” și modernizarea calității în învățământul superior, prin tehnologii digitale, profesori calificați și structuri instituționale [21, anexa 1] compatibile cu cerințele europene.

Cunoașterea - emergentă a calității. În societatea cunoașterii - forma actuală a societății în care **producerea, distribuția și utilizarea cunoștințelor devin principalele surse de dezvoltare economică, socială și culturală**. Drept urmare, marile companii și-au bazat programele pe termen lung de inovare și performanță economică pe generarea de cunoaștere [13, p.97]. Calitatea educației nu se mai măsoară doar prin rezultate cuantificabile (note, diplome), ci prin capacitatea instituției de a transforma informația în cunoaștere semnificativă și utilizabilă. Atunci când calitatea educației universitare este evaluată după mai multe dimensiuni: curriculum, cadre didactice, infrastructură, metode de predare, evaluare, relația educație-cercetare, relevanță socială și economică, se evidențiază nevoia de transformare, reforme, schimbare. Deoarece, „*înțelegerea emergentă a faptului că schimbarea este imprevizibilă și uneori haotică, impune limitări oricărui model de schimbare planificată. Iar identificarea relației dintre planificare, schimbare și inovare poate ajuta la reducerea acestei probleme*” [11, p.9].

Totodată, rapiditatea schimbărilor tehnologice influențează ritmul schimbării sistemelor educaționale, dar apare riscul divizării între cei care au acces la tehnologie și la educație de calitate și cei care nu (digital divide, knowledge divide). În acest sens, se revendică necesitatea reevaluării rolului profesorului și a instituțiilor educaționale tradiționale, dar și menținerea relevanței curriculumului în contextul evoluțiilor sociale, economice, culturale etc. Dacă „*schimbările realizate la nivel social sunt dependente de reformarea educației, de evoluția viitoare a societății și revendică schimbări în activitatea profesională, atunci la nivel individual, schimbările influențează asupra structurilor psihice care evidențiază incapacitatea de a ține sub control schimbările și creează o stare emoțională negativă, evidențiindu-se necesitatea și accentul pus pe cunoaștere, atitudine etc.*” [12, p.76]. Astfel, o societate bazată pe cunoaștere generează transformări profunde sociale și economice și devine elementul cheie în producerea de valoare adăugată. În acest sens, instituțiile de învățământ superior au funcții cheie în procesul de transmitere, producere și transfer de cunoștințe în cadrul unei economii bazate pe cunoaștere, iar companiile trebuie să își bazeze inovațiile și programele de performanță pe generarea de cunoștințe, asigurând o dezvoltare durabilă. O societate bazată pe cunoaștere impune un nou sistem interrelațional, diferit de cel actual, construit pe deschidere, flexibilitate, educație permanentă și motivație antreprenorială specializată [13, p.96].

Ideea cunoașterii emergente este subliniată de pedagogii care pun accent pe implicarea activă, pe proiecte, pe cercetare, nu doar pe predare didactică tradițională [15]. **Emergența este evidențiată** în educație, atunci când calitatea procesului educațional permite interacțiune complexă, reflecție, autonomie, cercetare etc. Astfel, A. Karpov își pune întrebarea cu referire la care este efectul conceptual al sectorului educației de cercetare asupra educației ca atare în societatea cunoașterii? Și prognozează teoretic fundamentele educației în societatea cunoașterii ca rezultat al sintezei metodologice a trei linii de cercetare: ontologia educației, societatea cunoașterii și educația de cercetare [9, p.171], aspecte care evidențiază nevoia de mecanisme în asigurarea calității.

Mecanisme de asigurare a calității. Un studiu realizat de cercetătorii din Uzbekistan în anul 2024, prin care analizează asigurarea internă a calității în instituțiile tehnice de învățământ superior, evidențiază câteva *mecanisme de asigurare a calității*: autoevaluarea universitară, monitorizarea datelor de performanță, implicarea stakeholder-ilor în procesul decizional și alinieri la standarde

internaționale pentru îmbunătățirea calității [8].

În alte studii sunt descrise mecanisme ca: utilizarea modelelor ISO (ex: ISO 9000) și strategii de management total al calității, analize SWOT și evaluări constante pentru stabilirea, menținerea și monitorizarea calității în universități. [Zadayeva, p.66].

Un alt mecanism de asigurare externă este acreditarea instituțională și de programme (nivel de studii), precum și evaluările guvernamentale sau potrivit standardelor internaționale care urmăresc să verifice competențele instituțiilor și relevanța ofertelor academice [Hu].

În Republica Moldova, evaluarea externă a calității se realizează în baza prevederilor Codului educației, a standardelor de acreditare, criteriilor și indicatorilor de performanță stabiliți în Metodologia de evaluare externă, precum și a standardelor de evaluare minim obligatorii expuse în Ghidul de evaluare externă a programelor de studii superioare de licență (ciclul I) [6, p.7]

În acest sens, mecanismele de asigurare a calității (cum sunt regulamentele interne, evaluările interne și externe, feedback-ul studenților, auditul academic, comisiile de calitate etc.) au rolul de a **garanta că procesele educaționale, de cercetare și de management** respectă standardele naționale și internaționale. Deoarece, prin intermediul lor se **îmbunătățește continuu procesul educațional prin** adaptarea programelor de studiu și metodele de predare. Aceste mecanisme, susțin actualizarea continuă a curriculei și integrarea competențelor digitale moderne. **Crește transparența și responsabilitatea instituțională prin** raportările și evaluările publice (ex. rapoartele anuale, evaluările ANACEC), dar și consolidează încrederea în diplomele eliberate de instituție. Astfel, se **asiguraă conformitatea cu standardele europene și alinierea la standardele Spațiului European al Învățământului Superior (EHEA)**. Diplomele și competențele devin recunoscute internațional și **crește competitivitatea universității**, atrag studenți, proiecte internaționale și parteneriate academice.

Soluții. Integrarea tehnologiilor digitale în educație este o soluție care prezent o practica emergentă în învățământul superior în timpul pandemiei COVID-19, prin învățare colaborativă, dezvoltare de competențe digitale și literație digitală, care sprijină mediile de învățare centrate pe student [16].

Un studiu despre învățarea autoreglementată a studenților din universitate, relevă că studenții folosesc tehnologii pentru a își gestiona propria învățare (planificare, organizare etc.), ceea ce sporește autonomia și responsabilitatea față de procesul educațional [24]. Iar cercetările comparativ-empirice, arată că abordările centrate pe student (student-centered learning) cresc motivația, performanțele academice și competențele de auto-înțelegere, comunicare, gândire critică etc. [23]. Exemple care arată beneficii clare.

În acest sens, pedagogia care sintetic introduce noul (pedagogie inovativă) este un factor principal în determinarea dezvoltării durabile. Axarea pe diverse aspecte ca integrarea învățării bazate pe probleme (problem-based learning), metode active, evaluări formative și feedback continuu este mai eficientă prin „*integrarea tehnologiei digitale în procesul de învățare prin modele de învățare bazate pe probleme*” [20].

Încă din anul 2008, *Învățământul terțiar pentru societatea cunoașterii* (OECD) analizează cum universitățile trebuie să răspundă la cerințele economiei bazate pe cunoaștere, propunând ca soluții: prin politici de guvernanta, inovație, cercetare și legături cu piața muncii.

De aceea, Strategia ”Educația 2030” subliniază faptul că sistemul național de educație în 2030 va fi susceptibil să ofere educație de înaltă calitate, incluzivă și echitabilă tuturor, la toate treptele de învățământ, în varii contexte și va corespunde necesităților celor ce învață și ale societății; în condițiile mereu schimbătoare de ordin social, economic, demografic; devenind un factor real de asigurare a dezvoltării durabile, sociale și economice prin formarea resurselor umane de calitate și va constitui un factor esențial pentru dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere [21]. Astfel, societatea cunoașterii implică ca universitățile să fie generatori de cunoaștere critică, creativă și reflexivă, nu doar locuri de transmisie a informației.

Concluzii. Calitatea în universitate și cunoașterea emergentă sunt **interdependente**: doar un proces educațional de calitate poate produce cunoaștere complexă, inovativă și utilă pentru societatea cunoașterii. Problemele calității în instituțiile de învățământ sunt convergente. Ele reflectă aceeași

nevoie de: curriculum flexibil și centrat pe competențe, evaluare formativă și transparentă, cadre didactice bine formate, dar și inovație. Nu putem avea universități de calitate fără școli de calitate - și invers, școlile nu pot fi performante fără universități care formează profesori și specialiști la standarde înalte. De aceea, prin mecanismele de asigurare a calității în instituțiile de învățământ se mențin standarde academice înalte, se promovează inovația pedagogică și se integrează în spațiul universitar european. Astfel, acestea **nu sunt doar o cerință administrativă**, ci un **instrument strategic**, prin care universitățile gestionează provocările la nivel societal, transformând educația în competențe aplicabile și relevante social fiind generator de cunoaștere.

Referințe bibliografice:

1. Cadrului European al Calificărilor <https://europass.europa.eu/ro/european-qualifications-framework-efq>
2. Conceptul noului curriculum național propus de Ministerul Educației și Cercetării, discutat în cadrul Săptămânii Educației, Chișinău, 2024. <https://edu.gov.md/ro/content/conceptul-noului-curriculum-national-propus-de-ministerul-educatiei-si-cercetarii-discutat>
3. Europass. (n.d.). Description of the eight EQF levels. European Commission. <https://europass.europa.eu/en/description-eight-efq-levels>
4. European qualifications framework for lifelong learning (EQF) – Level 6. CEDEFOP, 2025. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/europees-kwalificatiekader-voor-eeen-leven-lang-leren-ekk-niveau-6>
5. European qualifications framework for lifelong learning (EQF) – Level 7. CEDEFOP, 2025. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/europees-kwalificatiekader-voor-eeen-leven-lang-leren-ekk-niveau-7>
6. GHID de evaluare externă a programelor de studii superioare de licență (ciclul I) și studii superioare integrate Aprobate de Consiliul de conducere al ANACEC, decizia nr. 8 din 06.03.2025
7. HU, X.; GHASEMY, M. The mechanisms of external quality assurance of undergraduate education in China. Quantum Journal of Social Sciences and Humanities, 5(6), 536. 2025 <https://doi.org/10.55197/qjssh.v5i6.536>
8. JURAEV, Z., KURBONOV, M. Enhancing internal quality assurance in technical higher educational institutions in Uzbekistan: challenges and strategic solutions. In: [Perspectives of higher education development. Vol. 16 No. 2 \(2024\)](https://doi.org/10.34920/phe.2024.16.09) Article 09. <https://doi.org/10.34920/phe.2024.16.09>
9. KARPOV, A. Fundamentals of Education in Knowledge Society: Theoretical Forecast. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 10(1), 171-182. 2018. <https://doi.org/10.18662/rrem/27>
10. LUNGU, V., SILISTRARU, N. Pedagogia prospectivă: Suport de curs. Universitatea Tehnică din Moldova. Chișinău: MSLogo, 2022. – 312 p. ISBN 978-9975-3541-2-7 Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/371760349_Pedagogia_prospectiva_Suport_de_curs
11. LUNGU, Viorelia. The university between adaptation to change and innovation: practical issues. In: Dialog intercultural polono-moldovenesc, 11-13 aprilie 2022. Chișinău: Tipografia UST, 2022, Vol. V, nr.1, pp. 12-15. ISBN 978-9975-76-398-1.
12. LUNGU, V. Challenges of society in the 21st century. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației). 2021, nr. 2(24), pp. 76-82. ISSN 18570623. 10.36120/2587-3636.v24i2.76-82
13. LUNGU, V. Knowledge-based society - a condition to ensure sustainable development. In: Eastern European Journal for Regional Studies (EEJRS). 2019, nr. 1(5), pp. 96-111. 2537-6179.
14. MORIN, E. Seven complex lesson în education for the future. Paris: UNESCO. 2008 Translated from the French by Nidra poller. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>
15. NEMIROVSKY, R. Pedagogies of Emergent Learning. In: Kaiser, G., Forgasz, H., Graven, M., Kuzniak, A., Simmt, E., Xu, B. (eds) Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education. ICME-13 Monographs. Springer, Cham. 2018. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5_23

16. OTTO, S., BERTEL, L.B., LINGDORF, N.E.R. et al. Emerging Digital Practices Supporting Student-Centered Learning Environments in Higher Education: A Review of Literature and Lessons Learned from the Covid-19 Pandemic. *Educ Inf Technol* 29, 2024 1673–1696 <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11789-3>
17. PERCIUN Dan. Calitatea educației în multe școli este inacceptabilă. *Politica*. 7 iunie 2025 <https://politics.md/dan-perciun-calitatea-educatiei-in-multe-scoli-este-inacceptabila/>
18. RAPORT. Republica Moldova în Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2022. Chișinău, 2023 https://ance.gov.md/sites/default/files/pisa_2022_raport_mda.pdf
19. Revizuirea standardelor de competențe profesionale ale cadrelor didactice – un pas spre modernizarea educației. Chișinău, 2024 <https://mec.gov.md/ro/content/revizuirea-standardelor-de-competente-profesionale-ale-cadrelor-didactice-un-pas-spre>
20. SENTRIYO, I., SUMARNA, N., RABANI, L., & ARISANTI, W. Integration of Digital Technology in the Learning Process Through Problem-Based Learning Models. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(2), 2023, 2266-2274. doi: <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i2.3241>
21. Strategia de dezvoltare „Educația 2030”. Chișinău, 2023. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro
22. Tertiary Education for the Knowledge Society (OECD) 2008 https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2008/09/tertiary-education-for-the-knowledge-society_g1gh92e5/9789264046535-en.pdf
23. WANG, L. The Impact of Student-Centered Learning on Academic Motivation and Achievement: A Comparative Research between Traditional Instruction and Student-Centered Approach. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22, 346-353. 2023 <https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12463>
24. YOT-DOMÍNGUEZ, C., & MARCELO, C. University students' self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, Article 38. 2017 <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>
25. ZADAYEVA, A., ZHUMAGULOVA, V., SATBEKOVA, A., & SEIDULLAYEVA, G. Fundamentals of quality assurance in the higher education system. *Pedagogy and Psychology*, 60(3), 2024 66-75. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.60.3.007>

УДК 94(81)(=512.165)

<https://orcid.org/0000-0002-7866-0063>

**100-cü YILDÖNÜMÜ (1925–2025 yy.)
BESARABİYALİ GAGAUZLARIN BRAZİLİYAYA İMİGRAİYASI**

Bulgar Stepan,
İstoriya doktoru, Gagauziya
M. V. Maruneviç adına
Bilim Araştırma Merkezi
istoriya-etnografiya Bölümü Başkanı
Komrat, Moldova Respublikası
e-mail: bulg2004@mail.ru

Abstract: The article examines the emigration of the Gagauz population from Bessarabia to Brazil during the period 1925–1930. It analyzes the social, economic, political, and ethnocultural factors that contributed to migration, particularly the situation of national minorities in Romania after the First World War. Based on archival documents, personal correspondence, memoirs of emigrants, and field research materials, the study explores the organization of emigration, migration routes, living and working conditions, and the adaptation of the Gagauz settlers in Latin America. Special attention is given to the formation and development of Gagauz communities in the state of São Paulo, issues of ethnic identity preservation, language and religious transformations, as well as the

contribution of Bessarabian emigrants to the socio-economic development of Brazil. The article introduces new sources into scholarly circulation and expands research perspectives on the history of the Gagauz diaspora outside Europe.

Keywords: Gagauz people, Bessarabia, emigration, Brazil, twentieth century, diaspora, migration processes, ethnic identity, adaptation, São Paulo.

İnsannarın istoriyasında var çok örnek, açan halkların büyük grupaları kalkınardılar kendi erlerindän da geçärdilär başka devletlerin topraklarına ya da bir kontinent topraandan başka kontinentä. Biliner, ani migrațiya – o halkların bir erdän başka erä göç etmesi, angısı taa çok baalı cenklärlän, etnika konfliktlerinnän, din tarafından baskılarla ya da kıtlıktan eni iş bulmak için. Bölä olaylar biliner Evropanın çok devletlerindä, deniler ona «migrațiya» ya da «imigrațiya». Bu migrațiya olayında türlü națiya insannarı getirärdilär kendi dilini, milli kulturasını hem yaşama özelliklerini başka bir etnika erä hem etnokultura arasına.

2006-cı yılda biz kurduk baalantı Braziliya gagauzlarınan. Ozamandan beeri biz yazıştık Emanuil Karapunarlıyan, angısı yaşêr kasabada Urebaba, Alan Nikolaevlan, angısı yaşêr San-Pauloda, Lilian Davidlän San-Paulodan. Para üzerindän harçları Braziliyaya bu yola aldı üstünä Kıssa İvan Stepanoviç, biologiya bilgilerindä doktor, gagauz halkının büyük patriotu, angısı yaşêr Minsk kasabasında [1].

İdeya çıkarmaa bir film Braziliya gagauzları için peydalandı gagauzların istoriyası için lafedärkän İvan Kıssa hem Stepan Bulgarın arasında. Da tä, iyünün 24-dä 2009 yılda “AIR FRANS” kompaniyanın AIRBUS İNDUSTRIE A330 uça reyslän Parij – San-Paulo Atlantika aşırı 12 saat uçmaktan sora getirdi bizi Braziliyaya San-Paulo kasabasına. San-Paulo aeroportunda bizi karşıladılar Moyzes Silva Bolgar hem onun oolu Aleksi Bolgar, hem dâ İvan Kıssanın kızıkardeşı Neyfa Paraskiva.

O zamannardan, nicä insan peydalanmış yaşamaa, dünnedä çeketmiş migrațiya da. Migrațiya – bu halkların ya da onnarın bir payının göçmesi. Göçmenin sebebi olêr cenk, tabiat belaları, halk konfliktleri, din üzerinä baskılar ya da iş aaramak için. Türlü millet göçmesini bir dil, kultura hem yaşamak elementlerini geçirmek bir başka halk kulturasına, başka halk durumuna [6].

1925 yılda Besarabiyadan gagauzlar, bulgarlar, ukrainnar barabar kalktılar Braziliyaya. Olmalı, çoyu işitti annatmaları, ani kiminsä senselesi yaşêr Braziliyada. Seksän yıldan zeedä şansora geçti, nicä ilk göçmennär erleştilər yaşamaa Braziliyada. Nicä oldu yaşaması bu insannarın orada, uzak Latin Amerikada?

2006 yıldan buyanı bän çekettim kiyatlaşmaa İnternettä Braziliyadan gagauzlarla. Bizim danışmamıza ilk cevap verdi Emanuil Karapunarlı Urebaba kasabasından. Onun anası-bobası geçmişlär Braziliyaya Baurçudan. Taa sora bizä cevap verdi genç istorik San-Paulodan Alan Nikolaev. Onun dâdusunun anaları-bobaları gitmişlär orayı Kiriye-Lunga küüyündän. Bu kiyatlaşmaktan biz annadın çok meraklı informațiya Besarabiyadan emigrațiya için. Taa bir aktiv period kiyatlaşmakta çeketti may ayında 2009 yılda, açan İvan Stepanoviç Kıssa, biologiya bilgilerindä doktor, speşialist şindiki zamana görä hayvancılıkta, biznesmen, gagauz halkının büyük patriotu. O teklif etti bana barabar gidelim Braziliyaya. Bunadan biz çok aaradık informațiya onun senseleleri için Braziliyada, angıları emigrat etmişlär orayı Aleksandrovka küüyündän 1925 yılda.

Bu kiyatlaşmakla biz yaptık baalantı gagauz emigrantların genç evlatboylarınan, angıları çok meraklanêrlar kendi senselesinin köklerinän, aylelerin istoriyasınan, neredän geçmişlär onnarın dedeleri Braziliyaya. İlk görüntüleri Braziliyada biz kablettik yolda aeroporttan San-Paulo kasabasına dooru. Pek gözäl tabiat, açık erlär, neredä büüyêr büyük aaçlar, üüsek palmalar hem çok türlü tropika aaçları hem çiçeklär. Birdän duyduk, ani bu bir büyük devlet! Kasabaya girêrkän, gözümüzä ilişti çok fukaara yapıcıklar hem onnarın yanında gözäl yollar, üüsek eni yapılar. Tä bu Braziliya – Latin Amerikanın kontrastlarınan!

Gagauzların migrațiya tradişiyaları çekiler evelki vakıtların köklerindän [2].

V.A. Moşkov XIX asirin bitkisindä yazarmış: “Genç olannar yanaşêrlar işlemää diil salt kendi küüyündä, kimär kerä onnar giderlär başka gagauz küülerinä da hem taa giderlär bulgar hem nemşä koloniyalarına” [3].

“Bu izmet zamanında genç gagauz görecektir, duyacak hem annayacak okadar çok eni işlər kendinā deyni, nekadardır o görāmeyecek kalan bütün yaşamasında. Hem ilkin o burada üürenir, sora o tanışêr çiftçi işlerinnān, onun ufak kolaylıklarinnān, ama çorbacının varsa bir zanaatı, onu da üürenir bu genç olan”.

Gagauzlar, nicā yazarmış onnar için V.A. Moşkov, “bu pek becerikli, sarp hem işçi halk, angısı kolay, kendi-kendinā, bulacak eni kazanç ozaman da, açan insan sayısının büülmesi üzerinā, toprak payları küçülecek”, söyleyerek şindiki zamanın dilindā.

XX asirdā, açan Besarabiyanın üülen tarafı kaldı Romıniyaya, iş migratıyası gagauzlarda çıktı üzā eni bir kuvetlān. Açan iş kuvetleri bu erlerdā başladı iisilmāā, başladı daalmaa eski ekonomika hem alış-veriş baalantıları Rusiyalan, topraksız kalmak çevirdilār Besarabiyayı bir ucuz iş kuvedi panayırına. Küülülerin fukaaralanması yarattı halkı kaplayan emigratıya uzak Braziliyaya, Urugvaya, Argentinaya, Kanadaya.

Birinci Dünnā cenginin sonuçlarına görā Romıniya aldı kendi kuvedi altına Besarabiyayı, Transilvaniyayı, Bukovinayı. Ama nicā gösterdi vakıt, büyük teritoriya romın devletinā oldu büyük aarlık. Bakmadaan ona, ani 1923 yılda kabul edildi “birleşmāk konstitütiyası”, angısı lāāzımdı yapsın reorganizatıya hem kaaviletsin devlet kuvedini, soşial-ekonomika durumunu insanda bu eni eklenmedā, ama halizdān bu yaşamak git-gidā taa zor olardı. Taa doorudan söylemāā, Besarabiyada kuvettā durardı okupaşıya zakonnarı. Hepsi devlet izmetçileri, istārseydilār işlemāā erlerindā, lāāzımdı emin versin romın kralına hem dā iki yılın içindā versin ekzamen, gösterip romın dilini bilmesini. Ne çekiler kalan insanın yaşaması için, burada yufka ekonomika bazası romın devletindā, ucuz paalar küüdā, produkşıya hem çok türlü naloglar heptān daadardılar küülülerin çorbacılıklarını. Taa da bunun üstünā koyduynan romın büroktatıyanın koruptıyasını, angısınnan dolmuştu Besarabiya, jandarmaların dooruluksuzluunu, tā belli olacak, ani besarabiyalıların yaşaması “Büük Romıniyada” olêr dayanılmaz zor.

Bu periodta, açan besarabiyalıları yapardılar emigratıya Braziliyaya, Romıniyada kuvettā durardılar insannar erleştirili türlü partiyalardan. Romıniyada kralmış o vakıt Ferdinand I-ci, Premyer-ministrular olmuşlar: İon İ. K. Bretianu (4-cü sıra) 19.01.1922–30.03.1926 yy., Naşional-liberal partiyası; Aleksandru Averesku (3-cü sıra), 30.03.1926–04.06.1927 yy., Halk partiyası; knāz Barbu Ştirbey, 04.06.1927–21.06.1927 yy., partiyasız; İon İ. K. Bretianu (5-ci sıra), 21.06.1927–24.11.1927, Naşional-liberal partiyası; Vintila Bretianu, 24.11.1927–11.11.1928, Naşional-liberal partiyası; Yuliu Maniu (1-ci sıra), 11.11.1928–08.06.1930, Naşional-şaranist partiyası; George G. Mironesku (1-ci sıra), 08.06.1930–13.06.1930, Naşional-şaranist partiyası [5].

Bakmadaan demokratiya konstitütiyasına 1923-cü yıldan, romın devletinın hükümetinā Evropa demokratiya danışmalarına, iç işleri politikasında Romıniya çeketti uygulamaa politikayı azlık milletleri devlettān kaldırmāā emigratıyaya. Da tā bir kolaylık bu uurda kurtulmaa ukrainnerdān, bulgarlardan, gagauzlardan verdi emigratıya Braziliyaya. Bu bir naşionalist programasıydı, angısı lāāzımdı romınnaştırsın bütün Besarabiyayı. Tā ne yazêr türk yazıcısı Yaşar Nabi romın devletinın politikası için o vakıtlarda: “Romanya, büyük harpten sonra çok genişleyen topraklarıyla sınırları içinde yüzde yirmi beşten fazla azlık toplayan bir memleket oldu. Almanya, Macaristan, Rusya ve Bulgaristanla sınırdaş olan Romanya için, bu soylardan azlıkların, hususiyle, çokluk teşkil ettikleri bazı sınır boylarında nasıl bir tehlike teşkil ettiğı meydandadır... Gagauzlar, Rusya zamanında nüfus sicillerine Bulgar kaydı altında geçirilmiştir. Romanya hükümeti herhangi bir anlaşmazlık halinde ve bir barış masası başında bu halkın Rumen olduğunu ispat edemeyeceğini pekālā bilir. Şu halde onların, bulundukları topraklar üzerinde hiç bir hak iddia etmeyen ve hatta böyle bir hak iddia etmek şöyle dursun onları kendi topraklarına almak isteyen bir memleketin azlıkları olmasından ancak memnuniyet duyabilir. Gagauzların yerine Rumen halkını koymakla Romanya hem memleketteki umumî azlık nisbetini azaltmış, ve hem de Besarabya ve Dobruca mıntakalarında Rumen halkının nisbetini artırmış olacaktır. Buna karşılık, nisbeten daha fena şartlar içinde, daha iptidāî bir şekilde yaşayan Rımen köylülerine zengin topraklar ve bayındır köyler de verebilecektir” (Yaşar Nabi “Balkanlar ve Türklük”. Ankara, “ULUS BASIMEVİ”, 1936 y., s.111, 113). Tā neçin çeketti braziliya “serialı” Besarabiyaya deyni üz yıl geeri. Romıniya imzalamış annaşmak besarabiyalıların Braziliyaya göçmesi için.

Besarabiyalıları Braziliya oldu heptän diil ray. Parasız toprak onnara vermedilär. Besarabiyalı emigrantlar, bilmäzkän hiç bir dä laf portugal dilindä, yollanmışlar uzak kofe plantaşiyalarına, ştatlarda daalıklara, neredä, paklayıp bir parça er, çekettirmişlər kendi çiftçilik işini. Bereketleri toplarmışlar çok zeet hem kuvet döküp. Besarabiyalıları yazmışlar kendi sayfalarını Braziliyanın istoriyasında, bulunmuşlar onnarın arasında, kim çeketmiş işlemää eni toprakları, koymuşlar kendi kuvetlerini devletin kurulmasında da XX asirdä.

Taa henez geldiynän Braziliyaya, besarabiyalıları çeketmişlər büyük problemalar. Braziliyaya teklif edennär adamışlar onnara tepäylän altın, ama zorluklar için bişey sölämemişlər. Etiştinän Santos portuna, besarabiyalıları getirmişlər San-Pauloya da bir kısa vakıta payetmişlər kofe plantaşiyalarına “kamarado”, saylär, işçi erinä koymuşlar. Bu işlər hepsi gidärdi karşı te o adamlara parasız toprak için, bu işçileri zorlan tutarmışlar fazendalarda da toplattırmışlar hem kazdırmışlar kofe erlerini fazendanın çorbacısına, angısı iş parasının vermesini her zaman oyalarmış.

Nicä yazarmış Braziliya emigraşiya istoriyasının aaraştıracısı Konstantin Parçevskiy 1937 yılda: “Bu emigraşiyayı toplayannar kendi işlerini bu uurda çözümedilär. Çiftçileri auttular toprak vermesinnän, adamışlar onnara bir eski annaşmaya görä hem ev, hem işi çekettirmää deyni lääzımını tedarıkları, ama halizdän, getirip dünneyin öbür ucuna, sıbtmışlar ayak basılmamış tropika daa içinä. Bunu yapmış Braziliya kompaniyası, brakıp insanı ecelin uuruna – ne olursa olsun, bu ecelin zorluklarından en beter. Çıkış olmuş bölä: gençlär daalışmışlar kim nereyi gidärsä”. Taa çoyu zeedeletmişlər işçilerin sayısını, ama küçük bir payı hep okadar erleşmişlər toprakta. Onnar kurmuşlar kendi obşçınalarını, angılarının varmış baalantıları Varpaylan. Onnarın yaşaması için tä ne annadılär: “Koloniyların yaşayannarı taa çok toprak işleerlär, ipek (bürüncük) büüderlär, angısını çok erlerdä işleerlär hem da ii yılda verer islää kazanç. Kuşlar hem hayvancılık da verer kendi varlını. Produktiya – yımırta, tauk, oloy – satılär San-Pauloda, neredä islää para ödener onnar için”. Bunun için, ani gagauzlar hem bulgarlar tauk tutarmışlar, inek, bizä annadär Karlos Dyakov San-Joze-dus-Kampus kasabasından.

Braziliyada yaşamanın zorlukları için karşı gitmək kuvedi besarabiyalıları hep büüyärmiş. Läüzım sölemää, ani Braziliyada şansora varmış Pribaltikadan gelenlerin büyük obşçınaları. 1910 yılda San-Paulo kasabasına yakın (neredä varmış Pribaltikadan gelenlerin büyük obşçınaları) erleşmiş baptist latışların obşçınası, angısının adıymış “Novaya Odesa” (“Eni Odesa”). İlk vakıtlarda onnar büyük yardım yapmışlar imigrantlara.

Halizdän en ii bu işlər olmuş Varpa koloniyasında. Nicä yazarmış aaraştıracı K. Parçevskiy: “Bu koloniyayı kurmuş burayı gelän 2000 latış. Koloniya kaplêr 2000 ari toprak. Kolonistlär yaşêrlar hutordarda, angıları bulunêrlar yakın biri-birinä. 13 yılın içindä bu koloniya pek kaavilemiş, ilerlemiş. Daa verilmiş nacaklara hem yakılmış ateşlerdä, verip er eni tarlalara hem tolokalara. Eşermiş meralar, otlu tolokalarda peydalanmış soylu mallar. Çamurdan hem palmalardan evceezlerin erinä biri-biri ardısora başladı peydalanmaa gözäl aaçtan hem taştan yapılar”. Varpanın merkezindä yapıldı bir cumnä yapısı 1000 kişiye deyni, neredä geçärdi dualar, varmış burada şkola da. Varpanın yaşayannarı baptisttilär, tä neçin içki burada yasak ediliydi.

Bakmadaan çok büyük zorluklara, angılarının karşı geldilär besarabiyalıları Braziliyada, onnarın topluluu (obşçınası) hep ileri örüyärdi, hep ilerlärdi. “İşsiz bu emigrantların arasında hiç yok, – yazardı “Russkaya gazeta”, – ama kimär sıra razgelärseydi, bu olardı ya yaşamak erini, ya da profesiyayı diıştirärkän, neçin deyni burada hererdä läüzım olër almaa elä onu, ne kendi gelir senin ellerinä... Taa çoyu emigrantların erleştilär pek islää”.

Besarabiyalı emigrantların çoyu yaşamaa ayırdılar kasabaları. Onnarlan karşı gelän K. Parçevskiy yazarmış: “...Onnar var çokça, 2000-dän zeedä, yaşêrlar San-Pauloda, Braziliyanın industriya merkezindä, ştatın da merkezi hep o. Bu üç saatlık yolda Santos portundan, neredä inmişlər erä rus çiftçileri Floridadan, angıları doorulurmuşlar Paranaya... Klimata nasıl-nicä sınaşmışlar da şindi duyêrlar kendilerini uygun, hepsi üürenmiş lafetmää portugal dilindä da serbest okuyêrlar erli gazetaları, taa üstünä uşaklar da unudêrlar ana dilini, neçinki üürenêrlär portugal şkolalarında”.

San-Joze-dus-Kampus kasabasından var Dmitriy Dyakovun adına sokak. Dmitriy Dyakov, 1900 yıldan duuması, gagauzların Braziliyaya emigraşiya istoriyasında bir anılmış adam.

Bu insanın ecelindä var büyük ayrılmaklar. O duumuş padişahın günündä Rusiyada, pek islää bilärmış rus dilini, başarmış başlankı şkolayı. Ama romın kuvedi geldiktän sora 1918 yılda o çalışmış da islää üürenmiş romın dilini dä. Legendaya görä, angısını annattılar bizä onun uşakları, 18 yaşında o okumuş Bibliyayı, da onu kaplamış ozaman baptizma ideyası. Taa genç olan çocuk o toplamış dolayanına 15-20 aylä Kiriyet-Lungada da çeketmiş nasaat etmää baptizma üüretmelerini. Açan 1925 yılda belli olmuş, ani romın pravitelstvosu açer yolu emigraşiya yapmaa Amerikaya, ozaman Dmitriy Dyakovu kaplamış emigraşiya ideyası kendi taraftarlarınnan bilä. O hepsinä sölärmış hem annadarmış, ani Romın pravitelstvosu brakmayacak onnarı yaşamaa, brakmayacak serbest yapmaa baptizma nasaatlarını. “Hem taa bir, – deyärmış D. Dyakov, – hep okadar burada çekedecek cenk... Usluluk burada olmayacak”.

Dmitriy Dyakov inandırmış kendi dinindä insannarı emigraşiya yapmaa Amerikaya.

Ozaman o kendi dä pek annamazmış, angı devletä Amerika kontinentindä onnar giderlär. Belli, ani geografiya hem istoriya annamakları bu insannarın yokmuş. Onnar gitmişlär kendi üüredicisinin ardına.

Bu işi tamannamaa kendi üstünä almış D. Dyakov: toplamış läüzımnı dokumentleri, kaçınmış emigraşiya pasportları için. Bitki-bitkiyä, açan hepsi hazırmış, bu bölük 20 aylä sayısında, D. Dyakovun onderecili altında, yollanmış Amerikaya [11].

1929 yılda 80 kilometra uzak San-Paulodan kurulmuş çiftçilik koloniyası “Prata” adında, yaşayannar orada taa çoyu gagauzlarmış. Bunnar hepsi D. Dyakovun ardına gidän insannarmış, angısı lider gibi olmuş bu baptist obşçinasında. Koloniya “Prata” kurulmuş ondan sora, açan gagauzlar birkaç yıl işlemişlär kofe plantaşiyalarında da kazanmışlar para, angısını harcamışlar satın almaa toprak.

Tä koloniya “Prata” yaşayannarın listeleri 1934 yılda [1]: 1. Timofey Dyakov, 2. Joze Mikitçuk, 3. Stefan Dyakov, 4. Vasile Patiçan, 5. Kostadin Dulger, 6. Joze Murji, 7. Stafan Lozov, 8. Demetre Dyakov, 9. Vasile Murji, 10. Afanase Kara Tanasov, 11. Migel Kalpakçi, 12. Andre Kara Tanasov, 13. Teodoro Kara Tanasov, 14. Jorge Grekov, 15. Semön Mikitçuk, 16. Demetre Dyakov, 17. Teodor Jelezoglo, 18. Joze Dyakov, 19. Joze Kalan, 20. Pedro Lozov, 21. Viktor Kenfeldt, 22. Moyzes Kovalük, 23. Bazil Mikitçuk, 24. Kobalak, 25. Jorge Grekov, 26. Migel Grekov.

“Prata” kolonistlerin ekonomika uurunda kaavileşmesindä büyük rol oynamış latış baptist obşçinası “Varpa”. Birlik inanda kardaşlarınnan göstermişlär yardım materiallarla düzmää yapıları hem 1934 yılda genä yardım etmişlär kurmaa baptist dua evini. Bu dua evini var nicä görmää türlü düzmäk etaplarında hem dä heptän bitmiş işlerdän sora. “Prata” koloniyanın yaşayannarı ilkin zanaatlanarmışlar pamuk büütmesinnän, sora çeketmişlär kullanmaa bürüncük böceklerini. 1938 yılda koloniya “Prata” çeketmiş daalmaa, neçin deyni çiftçilik işleyennerä az kazanç getirärmış. Bu situaşiya baalıymış o vakıtlarda bütün Braziliyanın çiftçilik zorluklarına. Daalmasının taa bir sebebi – toprakların soyu (taa çoyu kumnuk erlär), da bu beterä transport gelämäzmış almaa oradan produktıyayı. Yavaş-yavaş “Pratanın” yaşayannarı biri-biri ardısora çekederlär satmaa topraklarını da gitmää San-Pauloya, neredä vardı nicä bulmaa iş yapıcılıkta (stroykada). Orada kazanç taa üüsekmiş. 40-cı yıllarda koloniya “Prata” heptän daalmış. Kendisi Dmitriy Dyakov geçmiş da erleşmiş San-Joze-dus-Kampus kasabasında. Ama onun aktiv naturası burada üzä çıkmış. Birkaç yıldan sora, toplayıp para, kasabadan diil pek uzak erdä, almış bir parça toprak, neredä yapmış birkaç ev, çekettirmiş eni çorbacılık. Kasaba San-Joze-dus-Kampus büümüş, da bütün o rayon bulunêr kasabanın bir pek zengin rayonunda. Orada bulunêr lafka (tükän), restoran, angılarını kullanêr Dmitriy Dyakovun uşakları.

İyünün 26-dä biz, İvan Stepanoviç Kıssa hem bän, avtobuslan gittik kasabaya San-Joze-dus-Kampus, neredä bizi läüzımdı karşılasın saygılı Derlen Kalpakçi. Onunnan biz kiyatlaştık İnternettä, Braziliyaya gitmektän öncä. O yazardı: “Kasaba San-Joze-dus-Kampus bulunêr San-Paulonun hem Rio-de-Janeyronun arasında, 90 kilometra San-Paulodan. Var avtobus 15 minut ya da yarım saat arası stanşiyadan Tietk Bus Terminal”. O annattı kendi anası-bobası için. Bobası, Feodosiy Kalpakçi, duumuş Kiriyet-Lunga küüyündä, mamusu – braziliyalı italyannardan. Saygılı Derlenin annatmasına görä, onun bobası pek islää lafeder gagauzça, da bizä pek önemniydi hem meraklıydı yazmaa video ya onun annatmasını kendi yaşaması için, ne tutardı aklında o kendi aylesinin yaşaması için ilk vakıtlarda

Braziliyada. Avtobus gider, ge er k g z l peyzajların yannarından, avtobusun pen eresinin  b r tarafından g r ner k   k k  cezl r   sek palmaların altında, uzakta g r ner al aklık. G z n  i  er, ani bu devlet   yok b  k sayıda ya ayan. G r ner, ani ekonomika bu devlet   ilerleer, hererd  yap  l r eni yollar, g z l yapılar, fabrikalar.

Da t  bizim avtobus girer kasabaya San-Joze-dus-Kampus. İlk bak  ş kasabaya – bu g z l, ilerlem    bir kasaba. Avtovokzalda bizi kar     r sayg  lı Derlen Kalpak  i. Kendi ma  nasında o gezdirer bizi kasabada hem tan      r onun meraklı erlerinn n. Biz       r, nic  kasaba San-Joze-dus-Kampus pek ayer   r San-Paulo kasabasından. Biz  birerd  razgelmedi rayonnar, nered  var fukaaraların evleri. Pek  ok g z l, k rnak,  afkl  evl r, g z l hem pak giri  lerinn n. G z n  al r sokaklar ikikatlı villarlan, herersi pak, temiz,  ok    ek.

En meraklı buluşmak gagauzlarla buluşmaların arasında oldu Vera babuylan kar  ı gelmek. O ya    r San-Paulo kasabas nda, Villa Zelina rayonunda, nered  tradi  iyaya g r  erle  rmi   ya amaa gagauzlar. Biz gireriz temiz bir aul i  in  k     k bir ba   aylan. K rnaklıktan – k rnak. B t n kapu  n  kaplı plitkaylan. Bakmadaan, ani Vera babu 80 ya ından b  k, o g  sterer kendini taa gen . Vera babu pek g z l lafeder gagauz a.

Kara-Tanas Veranın eceli  ok taraftan benzeer ba  ka gagauz emigrantların ecelin . O gelmi   orayı anas nnan-bobas nnan k    k u akkan. İlk anası-bobası i    rmi   r kofe plantat iyalarında. Ozaman, oynarken hem lafed rk n ba  ka emigrantların u aklarınnan, o    renmi   portugal dilini. Koloniya “Platan n”  eketmesind n taa onun daalmas nadan Kara-Tanas aylesi  alı m   da et  mi   ii varlaa. Vera bir g z l hem  ivik kızm   . A an o b   m   , koloniyadan gitmi   San-Pauloya da girmi    ırac bir zengin brazil aylesin . Biz ona sorduk:

- Nic  siz bu kadar yılda unutmam   n z kendi ana dilinizi?

- B n sayardım, ani diil l     m unutmaa gagauz dilini. Biz, gagauzlar, diil taa prost, diil taa ii ba  ka halklardan. Bizim dilimizin d  var hep  l  paası, nic  d  ba  ka dillerin.

Biz g  terdik Vera babuya renkli fotoalbomu Gagauziyan n g r nt lerinn n. O pek  a  tı da dedi:

- Biz sanard  k, ani gagauzlar Besarabiyada  ansora kaybeldil r.

A an biz baa  lad  k ona bir jurnal “G ne    k” gagauz dilind , o  ok vak t aktardı jurnal , sans n doyamazdı siiretm    onu. Sora dedi: “B n baa  laycam bu jurnal  benim unukalar ma”, syomkada da dan   tı hepsin  gagauzlara Moldovada: “   renin, sevin hem koruyun kendi dilinizi!”. Da, Vera babunun var dooruluu s lesin b l  dan   mak. O kendisi korumu   ana dilini b t n ya amasında, b t n ya amasında lafetmi   gagauz a anas nnan, karda  larınnan, senselesinn n, dostlarınnan. Bunun i  in  ok     r ederiz ona!

Afanasio Yazacı i  in herbir istey n var nic  bulsun informa  iya   ternett . Bu bir bilinir hem an lm    insan San-Pauloda da, Braziliyada da. Afanasio Yazacı  ok yıl g t r r kolverimneri birkaç radiokanallarda Braziliyada: “Radio Panamericana”, “Radio Exulsior”, “Radio Tupride”, “Radio San Paulo”, “Radio Globo de San Paulo”, “Radio Capital de San Paulo”. Bundan kaar , o g t r r kolverimneri televideniyada: “TV Bandeirantes”, “Real TV” hem ba  ka. Onun kolverimnerind  en  nemni temalar: so  ial-politika durumu, insan n korumas , poli  iya hronikası, Braziliya megapolislerind  ya amak. Radioya hem televideniyaya o teklif eder politikleri, devlet izmet  ilerini,  inovnikleri h. b., becerekli yap  r onnarlan diskusiyaya t rl  temalara g r .

 nsan biler Afanasioyu nic  jurnalisti, onu d rt ker  ay rd lar deputat San-Paulonun kasaba parlamentin  1987–2007 yıllarda. Nered n  ekiler onun k  kleri? Onun anası-bobası Avdarmadan Komrat rayonundan. Afanasio Yazacı duudu 1950 yılda San-Paulo kasabas nda. Onun k     kl   ge  ti San-Pauloya yakın Moka adında bir kasabada. O bitirdi katolik universitetini San-Pauloda. Ba  ard ktan sora  ekeder zanaatlanmaa jurnalistikaylan. O  ok statyaların avtoru, angıları tiparlandı t rl  gazetalarda Braziliyada hem San-Pauloda. O b   n d  an lm   , bilinir jurnalist Braziliyada.

Kendi ofisind  o yapm    bir k    k muzey, nered  toplu eski radiotehnika, eski kompyuterl r, mikrofonnar. B  k bir  kafta toplu eksponatlar, angıları baalı onun politika karyeras nnan:     n t rl  patretl r, plakatlar, vizitkalar, posterl r, bro  rular, kiyatlar, kasetalar, diskl r h. b. Ama en belli eksponat onun muzeyind  – onun  obatar d dusundan kalan demir kalup, onun d dusu  obatarlık etmi   ya amasında!

Bizä İvan Stepanoviç Kıssaylan, nicä onun eski vatanından, Gagauziyadan gelän musaafirlerä, Afanasio Yazaci yaptı bir sıcak kabul etmäk, bir audiențiya, makarki biz işittik, ani çoyunu o çevirärmış geeri, kabletmärmış. Ne tutêr aklında o anasının-bobasının gagauz yaşamasından? Afanasio Yazaci söledi bizä te bu lafları: “manca”, “turşu”, “borşç” hem başka. Bu insan için var nicä çok yazmaa, da biz düşüneriz, ani bu temaya biz taa dönecez gelecektä. Ayırmakta Afanasio Yazaci dua etti gagauzlara kismet hem uygunnuk, hem ayırı bir selâm yolladı Avdarmada yaşayannara. Braziliya nicä bir imigrant devleti bitki yıllarda çok çalışêr göstermää imigrațiyanın istoriyasını. San-Paulo kasabasında hem ştatta, neredä yaşêr çok gagauz, imigrantların istoriyasını üürenmesindä hem tanıtmasında büyük rol oynêr imigrațiya muzeyi (“O Memorial do imigrante”).

İmigrațiya muzeyindä var büyük ekspozițiya, angısının adı “Braziliyada imigrantlar”. Burada var nicä görmää çok dokument hem foto herbir devlettän, neredän imigrantlar gelmişlär Braziliyaya. Tehnika tarafından muzeydä üüsek uurda var nicä görmää dokumental film imigrantların istoriyası için. Film gösteriler bütün gün bir maasuz yapılı zalda. Bu muzeydä var nasıl görmää, nicä yaşarmışlar imigrantlar “Hospedaria de imigrantei” konaanda. Burda varmış odalar, neredä yaşarmışlar imigrantlar, imäk odası, neredä onnarı doyurarmışlar. Kim hastalanarmış, onnarı ilaçlarmışlar, bakarmışlar. Muzeydä var nicä görmää original mebel, ruba, çamadan, çanta h. b.

İyünün 28-dä 2009 yılda Stepan Bulgar hem İvan Kıssa teklif edildilär İmigrant gününä, neredä hepsi imigrant toplulukları gösterdilär konfert. Muzey binasında var kıyat magazini, neredä var nicä bulmaa hertürlü kıyat imigrațiya istoriyası için. Bu magazindä satılêr Jorj Koçikovun iki kıyadi bulgar hem gagauz imigrantları için.

2007–2008 yıllarda oktäbrinin 10-da oldu bir büyük şou, angısı yapıldı 120 yılın yübileyinä, nezamandan o bina kabletti da geçirdi 2,5 milion imigrant 70 naıyadan. Bu muzey gösterer, nasıl San-Paulo kasabası yıllar içindä kuruldu nicä bir ekonomika, kultura-istoriya merkezi, angısının kurulmasında pay aldılar bizim gagauzlar da.

Bibliografiya:

1. Булгар С.С. Эмиграция гагаузов в Бразилию и Уругвай // IV Всемирный конгресс гагаузов: сборник докладов и сообщений. Chişinău: «Tipogr. Centrală», 2018 С. 208-252.
2. Мещерюк И.И. Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сёл в Южной Бессарабии (1808-1856 гг.). Кишинёв: Академии Наук Молдавской ССР, 1970. С. 3.
3. Мошков В.А. Гагаузы Бендерского уезда (Этнографические очерки и материалы). Кишинёв, 2004. С. 183-184.
4. Первый Всемирный конгресс гагаузов. Кишинёв, 2006. С. 56.
5. Поп И.А., Болован И. История Румынии. Москва, 2005. С. 560.
6. Субботина И. Гагаузы: расселение, миграция, адаптация (вторая половина XX – начало XXI вв.). Москва: Институт этнологии и антропологии, 2007. С. 91.
7. Энциклопедический словарь «Латинская Америка» / Гл. редактор Вольский В.В. Москва, 1980. С. 424.
8. Bulgar S.S. Gagauzlar Braziliyada // Jurnal “Sabaa Yıldızı”. 1996. № 2. S. 50.
9. Bulgar S.S. Daniil Gargalık – braziliyalı bir gagauz // Jurnal “Sabaa Yıldızı”. 2009. № 44. S. 34.
10. Cocicov J. Imigração no Brasil. Bulgaros e gagauzos bessarabianos. Brazil, Ribeirão Preto. Editora Legis Summa, 2005, p. 372-381.

CZU: 78.015.323

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

PERMA: UN MODEL DE INTERVENȚIE AMELIORATIV- OPTIMIZATOR ÎN MENTORAT ȘI CONSILIERE SOCIOEDUCAȚIONALĂ

Ecaterina ȚĂRNĂ,

doctor habilitat, profesor universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

e-mail: tarna.ecaterina@upsc.md

Abstract: In a dynamic century, marked by complex challenges, from intense socioeconomic pressure to socio-professional adaptation, the role of support becomes fundamental, going beyond simple guidance or backing for the holistic development of pupils, students, etc. This article investigates the PERMA Model, developed by M. Seligman, proposing it as an ameliorative-optimizing intervention model in mentorship and socio-educational counseling. We believe it is imperative for mentorship and socio-educational counseling interventions to reorient themselves from a reactive (corrective) model to a proactive and constructive one. A strategic orientation towards developing resilience and individual potential is necessary, expanding the scope of action from mere guidance to the general optimization of positive experience. This necessity underpins the approach of this article, which proposes an intervention model based on the foundations of positive education, offering a constructive matrix to develop both the ameliorative side (remediating risk factors) and the optimizing side (valuing strengths) in mentorship and socio-educational counseling processes.

Keywords: PERMA Model, intervention, amelioration, optimization, mentorship, counseling optimism, positivism.

Secolul XXI este marcat de provocări socioeconomice complexe, de necesitatea adaptării socioprofesionale și de focusarea accentului pe educația pozitivă ca pilon pentru dezvoltarea rezilienței și a optimismului. În acest context, este important să facem o distincție dintre pozitivism și educație pozitivă. Fundamentarea pozitivismului clasic se realizează prin prisma operei lui Auguste Comte [1], fiind distinctă de cea a educației pozitive, care își consolidează cadrul teoretic din psihologia pozitivă, inițiat și dezvoltat de Martin Seligman [5].

Așadar, pozitivismul se referă la un curent filozofic și metodologic care a avut o influență majoră în științele sociale și, într-o anumită măsură, în dezvoltarea metodelor de cercetare științifică. În opinia lui A. Flew [2, p. 274], pozitivismul secolului al XIX-lea s-a caracterizat prin optimism în privința foloaselor pe care extinderea metodei științifice putea să le aducă omenirii, deoarece singura cunoaștere autentică este cea derivată din observația empirică și din datele faptice, separate de speculații metafizice sau teologice. Majoritatea autorilor în domeniu susțin că educația pozitivă este bazată pe psihologia pozitivă, fiind o abordare educațională care își propune să dezvolte potențialul elevilor, nu doar să corecteze deficiențele lor, mutând accentul de la modelul bazat pe deficit (concentrat pe eșec) pe modelul bazat pe împlinire (flourishing) și bunăstare (well-being) [3], [7], [8].

Cu certitudine, educația pozitivă urmărește dezvoltarea activă a componentelor care contribuie la dezvoltarea holistică, urmărind ca elevii și studenții să își dezvolte:

- *resursele interioare* – prin dezvoltarea rezilienței, optimismului și a autoeficacității (încrederea în propria capacitate de a reuși);

- *starea de bine (Well-being)* – prin aplicarea principiilor Modelului PERMA (Emoții pozitive, Implicare, Relații, Sens, Realizări);

- *forțele caracteriale* – prin identificarea și utilizarea activă a calităților pozitive ale elevului (curiozitate, curaj, creativitate, iertare etc.);

- *orientarea proactivă* – în loc să aștepte apariția problemelor pentru a interveni (abordare reactivă/ameliorativă), educația pozitivă încearcă să construiască resurse care să prevină problemele și să maximizeze succesul (abordare proactivă/optimizatoare).

În acest cadru dinamic, rolul sprijinului în educația pozitivă depășește simpla ghidare, vizând dezvoltarea holistică a elevilor, studenților etc. În accepțiunea noastră, Modelul PERMA constituie un cadru de intervenție ameliorativ-optimizator inovator în domeniile mentoratului și consilierii socioeducaționale, oferind o bază teoretică pentru maximizarea bunăstării și performanței. Martin Seligman [6, p. 32], în teoria sa asupra optimismului învățat, a identificat că modul în care o persoană își explică neajunsurile sau evenimentele negative reprezintă un predictor puternic al rezilienței sale. Acest stil explicativ nu este doar un simplu set de cuvinte rostite spontan, ci o deprindere cognitivă fundamentală, formată de obicei în copilărie și adolescență, care reflectă opinia subiectului despre sine și locul său în lume. Seligman distinge două stiluri majore de explicare a eșecului/neajunsului:

1. stilul pesimist (cel care renunță ușor) – persoana tinde să explice evenimentele negative prin factorii:

- *permanenți (stabilitate)* – cât de temporară este cauza (de exemplu, „Este pentru totdeauna”, „Va continua la nesfârșit” etc);
- *personalizare (interni/externi)* – cât de mulți își asumă vină (de exemplu, „Este din cauza mea”);
- *pervazivitate (globalitate)* – cât de mult afectează diverse domenii ale vieții (de exemplu, „Nu sunt bun de nimic”).

2. stilul optimist (cel care nu cedează) – persoana tinde să explice evenimentele negative prin factorii:

- *temporari (instabili)* – cât de durabilă este cauza (de exemplu, „Vor dispărea repede);
- *circumstanțiali (externi)* – cât de mult își asumă vina (de exemplu, „Au fost de vină circumstanțele nefaste”);
- *specifici (limitați)* – cât de mult afectează diverse domenii (de exemplu, „Mai sunt și alte lucruri pe lumea asta”).

Așadar, M. Seligman a descoperit că oamenii pot fi antrenați să devină mai optimiști, argumentând că modul în care aceștia explică evenimentele negative le influențează starea de spirit. În special, *stilul explicativ* (pesimist sau optimist) este „pecetea fundamentală” care dictează dacă o dificultate conduce la renunțare sau la perseverență. Prin urmare, un elev/student cu un *stil explicativ pesimist* tinde să atribuie eșecurile unor cauze permanente, personale și atotcuprinzătoare (de exemplu, „Am picat testul pentru că sunt prost, sunt prost la tot și o să fiu prost pentru totdeauna”). În același context, un elev/student cu un *stil explicativ optimist* vede eșecul ca pe o situație temporară, externă și specifică (de exemplu, „Am picat testul pentru că am fost obosit azi, dar pot învăța mai bine pentru următorul test”). Prin urmare, când vorbim de intervenții ameliorativ-optimizator în mentorat și consiliere socioeducațională, avem în vedere consecințele pozitive ale încrederii, intenționate pozitiv, care trebuie să susțină dezvoltarea holistică a beneficiarului. În această ordine de idei, M. Seligman a dezvoltat modelul PERMA [5], identificând cinci elemente esențiale pentru o viață împlinită. Fiecare literă reprezintă un pilon al stării de bine:

P - Positive Emotions (Emoții pozitive) – implică trăirea frecventă a unor stări emoționale plăcute, cum ar fi bucuria, speranța, satisfacția, recunoștința, iubirea etc. A avea emoții pozitive nu înseamnă a fi fericit tot timpul, ci a învăța să le apreciezi și să le dezvolți.

E - Engagement (Implicare/Angajament) – implică utilizarea propriilor forțe și se referă la a fi complet absorbit de o activitate, este cunoscută ca „flow” sau „flux”. Atunci când ești în starea de flow, uiți de timp și de tine însuși, fiind concentrat deplin pe ceea ce faci.

R - Relationships (Relații) – implică sprijinul social și sentimentul de apartenență. Suntem ființe sociale, iar relațiile pozitive cu familia, prietenii și comunitatea sunt importante pentru bunăstarea generală și fericirea individului.

M - Meaning (Sens/Scop) – implică sentimentul că viața ta are un scop mai mare decât sinele propriu, care depășește interesele personale imediate. Poate fi legat de o cauză, o credință, o profesie sau o comunitate (voluntariat).

A - Accomplishment (Realizări) – implică sentimentul de competență pentru a-ți atinge

obiectivele și de a realiza lucruri importante, contribuind la creșterea stimei de sine pozitivă.

În accepțiunea noastră, *Modelul PERMA* oferă un cadru conceptual orientativ pentru structurarea intervențiilor de mentorat și consiliere socioeducațională, facilitând tranziția de la practici exclusiv ameliorative la strategii cu finalitate optimizatoare pentru dezvoltarea holistică a beneficiarului. Astfel, *Modelul PERMA* acoperă spectrul bunăstării depline și nu este orientat doar pe depășirea dificultăților, deoarece încurajează beneficiarul să își dezvolte abilități de creștere (optimism, scop, flow) alături de cele de rezolvare a problemelor, conflictelor [7], [8]. De asemenea, *Modelul PERMA* rezolvă dihotomia intervenției socioeducaționale: *componenta ameliorativă* se materializează prin optimizarea elementelor R(Relații) + A(Realizare) pentru reducerea stresului, în timp ce *componenta optimizatoare*, considerată esențială, este asigurată prin valorizarea elementelor P(Emoții Pozitive) + E(Implicare) + M(Sens), obiective fundamentale pentru atingerea stării de împlinire (flourishing). Bineînțeles, dezvoltarea holistică este asigurată de natura corelațională a celor cinci dimensiuni PERMA, care depășește focalizarea îngustă pe performanța academică sau profesională (ceea ce acoperă doar o parte din A și E), incluzând dimensiunile P (emoțional) și M (existențial). În acest sens, prin utilizarea modelului PERMA, mentorul sau consilierul socioeducațional se asigură că intervenția integrează aspectul intern, subiectiv și motivațional al beneficiarului, fiind esențial pentru succesul pe termen lung, deoarece dezvoltă nu doar *ceea ce face personalitatea*, ci și *cine este personalitatea*. Așadar, precizările menționate confirmă relevanța Modelului PERMA pentru cei care se confruntă cu eșecuri academice, profesionale, sociale etc. În opinia noastră, M. Seligman echipează mentorii și consilierii socioeducaționali cu instrumentele necesare pentru a crea un mediu de dezvoltare pozitivă, unde elevii/studenții nu doar că evită dificultățile, dezamăgirile, suferința etc., ci învață să prospere și să-și construiască o viață plină de sens și împlinire prin:

- *reîncadrarea eșecului* – în loc să îl lase pe beneficiar să gândească „Am picat testul pentru că sunt prost” (stil explicativ pesimist), mentorul sau consilierul socioeducațional îl poate ghida spre o perspectivă mai sănătoasă, spre exemplu, „Am picat testul pentru că nu am studiat suficient” (specific) sau „A fost o zi proastă, dar pot face mai bine data viitoare” (temporar);
- *construirea rezilienței* – prin antrenarea beneficiarilor să-și explice evenimentele negative în termeni temporari, specifici și externi (când este cazul), oferindu-le un mecanism de a depăși obstacolele și de a nu se simți copleșiți de eșec.

Bineînțeles, nu intenționăm să sugerăm prin această viziune că nu mai este posibilă niciun fel de influență pozitivă, dar ca mentori sau consilieri socioeducaționali, putem schimba vieți învățând beneficiarii să devină mai optimiști. Când un elev/student se confruntă cu o dificultate, nu-i spuneți doar „gândește pozitiv”, ci ghidați-l să-și reformuleze gândurile, ajutându-l să vadă eșecul ca pe o ocazie de a învăța, nu ca pe o sentință permanentă.

În continuare, propunem să utilizați un chestionar elaborat conform modelului PERMA, cu exemple de întrebări pentru fiecare categorie. Puteți adapta întrebările pentru a se potrivi contextului specific (de exemplu, pentru locul de muncă, pentru elevi, studenți sau pentru uz personal).

Instrucțiuni pentru respondenți: Vă rugăm să citiți fiecare afirmație și să alegeți opțiunea care vi se potrivește cel mai bine, pe o scară de la 1 la 10 (unde 1 = Deloc și 10 = În totalitate).

I. Emoții Pozitive (P) – această secțiune măsoară cât de des experimentați emoții pozitive în viața de zi cu zi.

- Cât de des vă simțiți fericit în general?
- Cât de des simțiți bucurie și mulțumire față de viața dumneavoastră?
- În general, sunteți o persoană optimistă?

II. Angajament (E) – această secțiune explorează cât de des sunteți absorbit complet de activitățile personale, într-o stare de „flow”.

- Cât de des vă simțiți complet captivat de ceea ce faceți?
- Cât de des vă pierdeți în ceea ce faceți, uitând de timp?
- Vă găsiți pasiuni sau hobby-uri care vă fac să vă simțiți energizat?

III. Relații (R) – această secțiune evaluează calitatea și suportul relațiilor personale cu

ceilalți.

- Vă simțiți iubit și sprijinit de cei apropiați?
- Cât de des simțiți că aveți pe cineva pe care vă puteți baza?
- Aveți relații semnificative și profunde cu alte persoane?

IV. Sens (M) – această secțiune măsoară sentimentul de a avea un scop mai mare în viață.

- Simțiți că viața personală are un scop sau o misiune importantă?
- Simțiți că faceți parte din ceva mai mare decât sinele?
- Sunteți implicat în activități care vă dă un sentiment de împlinire?

V. Realizări (A) – această secțiune se concentrează pe sentimentul de succes și împlinire personală.

- Cât de des simțiți că obțineți lucrurile pe care vi le-ați propus?
- Sunteți mândru de realizările personale?
- Simțiți că folosiți la maximum potențialul dumneavoastră?

Implementarea și analiza chestionarului

Formatare: Puteți folosi formulare online (de exemplu, Google Forms, SurveyMonkey) pentru a colecta răspunsurile.

Scorare: Pentru fiecare categorie, calculați media răspunsurilor. Un scor mai mare indică o bunăstare mai ridicată în acel domeniu.

Analiză: Comparați scorurile obținute pentru fiecare categorie. Astfel, veți identifica zonele forte (scoruri mari) și pe cele care necesită intervenții de mentorat sau consiliere socioeducațională (scoruri mici).

După cum deducem din cele enunțate, o perspectivă optimistă asupra vieții, susținută de o stare de bine sporită, se corelează cu o longevitate crescută și o satisfacție subiectivă mai mare. Această atitudine cognitivă se traduce printr-o reconstrucție mentală a dificultăților: provocările sunt percepute ca teste de rezistență, eșecurile ca feedback valoros pentru învățare, iar obstacolele ca un catalizator al dezvoltării holistice.

În concluzie, un chestionar elaborat conform modelului PERMA poate fi un model de intervenție ameliorativ- optimizator în mentorat și consiliere socioeducațională. Astfel, prin evaluarea celor cinci componente (Emoții Pozitive, Implicare, Relații, Sens, Realizare), intervenția în mentorat și consiliere socioeducațională poate trece de la o abordare reactiv-corectivă la una ameliorativ-optimizatoare, concentrată pe dezvoltarea rezilienței și valorificarea potențialului individual. În final, oamenii pozitivi nu sunt neapărat cei care nu cad niciodată, ci aceia care, animați de o perspectivă optimistă, găsesc mereu forța de a se ridica și de a continua.

Referințe bibliografice:

1. COMTE, A. Discurs asupra spiritului pozitiv. București: Editura Științifică, 1999. 129 p. ISBN 973-44-0221-8.
2. FLEW, A. Dicționar de filozofie și logică. București: Humanitas, 1999. 376 p. ISBN 973-28-0966-3.
3. NEGOVAN, V. Psihologie pozitivă aplicată în educație. București: Editura Universitară, 2013. ISBN 978-606-591-823-8
4. PÂSLARU, V. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN: 9975-912-08-7.
5. SELIGMAN, M. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Free Press, 2011. 349p.
6. SELIGMAN, M. Optimismul se învață. București: Humanitas, 2004. 220 p. ISBN 973-50-0597.
7. ȚĂRNĂ, E. Dezvoltarea atitudinii nonconflictale din perspectiva integrării profesionale. Ghid metodologic. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2024. 164p. ISBN 978-9975-46-891-6.
8. ȚĂRNĂ, E. Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale. Monografie. Chișinău: UPS ”I. Creangă”, 2022, 315 p. ISBN 978-9975-46-639-4.

СЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ: ИННОВАЦИИ, СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

CZU 373.1(07) (063)

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

SEMNIȚAȚIA ÎNVĂȚĂRII AUTOREGLATE ÎN PROCESUL INSTRUIRII ELEVILOR

Ioana Axentii,

conferențiar universitar, doctor

Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul, Republica Moldova

e-mail: axentii.ioana@usch.md

Abstract: The curriculum reform in the education system in our country increasingly emphasizes the need to move from a model centered on teaching to one centered on active, reflective and responsible learning. In this sense, self-regulated learning is the most appropriate. It constitutes an essential metacognitive competence, through which the students set their goals, monitor their progress and adjust their study methods. The self-regulated learning, as a determining factor in the formation of a competent and autonomous student, will contribute to increasing the intrinsic motivation and the feeling of self-efficacy, and his/her preparation for lifelong learning. The student will be taught how to learn intelligently, efficiently and creatively with the help of learning methods and techniques, of identifying, retrieving and using the information, and of analyzing, synthesizing and processing it. The self-regulated learning can be improved with the involvement of teachers, and also by mobilizing the students' own efforts. Promoting self-regulation is only possible if students have an intrinsic motivation for learning and experience its benefits.

Keywords: self-regulated learning, reflections, strategies, interactive methods, motivation, effort.

Trăim într-o eră definită de schimbare accelerată și de o explozie informațională fără precedent. În acest context dinamic, obiectivul fundamental al educației nu mai ține doar de transmiterea de cunoștințe, ci și de formarea unor indivizi capabili să învețe continuu, să se adapteze și să treacă de la o informație la alta eficient, prin complexitatea lumii moderne. Acest imperativ plasează autonomia elevului și capacitatea sa de a-și gestiona propriul parcurs de învățare în centrul preocupărilor pedagogiei contemporane.

În sistemul de învățământ din țara noastră, eforturile de reformă curriculară subliniază tot mai mult necesitatea de a trece de la un model centrat pe predare la unul centrat pe învățare activă și responsabilă. În acest sens, conceptul de *Învățare autoreglată* capătă o semnificație crucială, și nu reprezintă doar un set de strategii cognitive, ci o competență metacognitivă esențială, prin care elevul își stabilește obiectivele, își monitorizează progresul și își ajustează metodele de studiu. Totuși, integrarea eficientă și sistematică a acestui concept în practica școlară curentă ridică în continuare provocări semnificative.

Prin prezenta comunicare științifică ne propunem să vorbim despre semnificația învățării autoreglate în procesul instruirii elevilor ca factor determinant al formării unui elev competent și autonom care să contribuie decisiv la îmbunătățirea performanței școlare prin intermediul unor strategii eficiente de studiu, prin creșterea motivației intrinseci și a sentimentului de autoeficacitate, a pregătirii subiectului învățării pentru necesitatea învățării pe tot parcursul vieții.

Cel care învață astăzi, nu va mai fi un depozitar de cunoștințe, o „minibibliotecă ambulantă”, ci se va preocupa să-și dezvolte gândirea, se va orienta tot mai mult spre a învăța cum să învețe în mod inteligent, eficient și creativ, nu mecanic, ineficient și reproductiv. Accentul se va pune nu atât pe însușirea de cunoștințe, cât mai ales pe *”învățarea de metode și tehnici de învățare și muncă intelectuală, de identificare, de regăsire și utilizare a informațiilor, de analiză, sinteză, și prelucrare*

a acestora, în sfârșit, pe învățarea de metode și tehnici de creativitate, de dezvoltare a informației și de creare de noi semnificații” [8, p.5]. În așa mod observăm că învățarea tinde să devină o formă fundamentală a activității ființei umane, astfel introducându-se noțiunea de *învățare autoreglată*.

În planul evoluției noțiunea de *autoreglare* a fost abordată inițial, pornindu-se de la semnificația noțiunii de *reglare*, preluată din tehnologia mecanică și trecută la fiziologie începând cu C. Bernard la sfârșitul sec. XIX. Ulterior, C. Șerrington și I.M. Secenov, având la bază ideile lui C. Bernard despre autoreglare, au formulat pentru întâia dată ideea *reglării comportamentului uman ca proces specific independent, legat de conștiința omului*. Noile deschideri ale conceptului, cu raportare la ființa umană, s-au consolidat și mai mult grație contribuției lui J. Piaget, care distinge reglările neautomate (conștiente) ca având caracter activ și posibil reorganizator și constructiv al sistemului (biologic sau cognitiv) în ansamblu. Astfel de reglări, conform lui J. Piaget, comportă în consecință un *aspect retroactiv* (întoarcerea la acțiunea trecută) și un *aspect proactiv* (modificarea acestei acțiuni pentru a atinge scopul propus). Cele două modalități de reglare - *proactivă* și *retroactivă* (termeni introduși de J. Piaget în 1967) - se manifestă ca atare și în procesul învățării.

Prin *reglarea proactivă* subiectul, luând act de neajunsurile acțiunii sale, o reorganizează, o diferențiază, o coordonează cu alte acțiuni sau o integrează într-un nou sistem de acțiuni (sau de operații) în așa fel încât perturbarea inițială este anulată din timp. *Reglarea retroactivă* implică „reluarea acțiunii trecute în scopul modificării sale sau chiar în scopul integrării sale conservatoare în sistemul de curând lărgit” [apud 3, p. 23].

Astfel, în *știința psihologică* autoreglarea activității este în general prezentată ca *reglarea conștientă de către om a comportamentului și activității sale și care se manifestă/exprimă în capacitatea acestuia de a depăși obstacolele, care apar în calea realizării scopului activității* [1, pp. 34 - 48].

În aceste condiții școala trebuie să-i pregătească pe elevi să fie capabili să facă față solicitărilor pieței muncii. Elevii ar trebui să posede anumite abilități, precum: flexibilitate, generarea de soluții dinamice și alternative pentru diverse probleme de actualitate, gândire concretă și munca în echipă. Astfel devine din ce în ce mai importantă adaptarea obiectivelor educaționale și a strategiilor de învățare în funcție de aceste solicitări. Se impune tot mai mult dezvoltarea unei învățări autoreglate, care motivează elevul în pregătirea temeinică pe domeniul de interes.

Învățarea autoreglată este un proces activ și constructiv de monitorizare, reglare și control a activității cognitive, a resurselor motivaționale/emoționale și a comportamentului în funcție de scopurile formulate. O astfel de generare a activității cognitive este planificată și adaptată în mod sistematic nevoilor ce determină învățarea și motivația unei persoane. Dacă profesorul adaptează conținutul la noile descoperiri și utilizează tehnici moderne de predare, alternative celor tradiționale, iar accentul este pus pe dezvoltarea competențelor elevului și a abilităților de comunicare a acestuia prin învățare personalizată, atunci putem spune că se asigură un context de învățare de calitate, ancorat în realitate [6].

În contextul afirmațiilor de mai sus remarcăm că autoreglarea învățării școlare mai este definită și ca un *proces autodirectiv prin care subiecții implicați în procesul de învățare își transformă abilitățile mentale în abilități de studiu științific* (Zimmerman, 1998). Cei mai mulți teoreticieni ai acestui construct abordează învățarea ca un proces multidimensional, implicând componente personale (cognitive și emoționale), motivaționale, comportamentale și contextuale. Transformarea abilităților de studiu științific în competențe necesită aplicarea repetitivă a strategiilor cognitive în contexte diverse, relevante pentru învățarea autoreglată. Constructul de autoreglare apelează la variate criterii de analiză: cognitive, motivaționale, sociale, emoționale și comportamentale. Cercetări din arii diferite integrează concepte, constructe și mecanisme diferite în *modelele asupra învățării autoreglate*.

Indiferent de diferențele dintre modelele înregistrate în literatura de specialitate, toate acestea împărtășesc *trăsături și asumptii* (principii) *comune* care trebuie luate în considerație de către cadrele didactice din toate nivelele din sistemul de învățământ în procesul organizării instruirii elevilor. Despre particularitățile specifice acestor *asumptii* au menționat cercetătorii Mih Codruța și Viorel Mih (2011). Aceștia au scos în evidență 4 *asumptii*:

1. Asumpția *participării active*, care se referă la faptul că elevii/studentii care își autoreglează procesul de învățare sunt participanți activi, constructivi în procesul învățării școlare/academice. Altfel spus, își construiesc în mod activ scopuri, strategii și sensuri personale din informațiile disponibile în mediul “exterior”, precum și din informațiile “interne” (baza de cunoștințe construite anterior). Ei nu sunt doar receptori pasivi ai informațiilor oferite de profesori, părinți sau alți adulți, ci sunt profesori activi, construind sensuri și înțelesuri pe măsură ce învață.

2. Asumpția *controlului potențial*, se referă la faptul că elevii care își autoreglează procesul de învățare pot să monitorizeze și să controleze anumite aspecte ale cognițiilor, motivației și comportamentului personal, precum și unele trăsături ale mediului exterior. Această potențialitate nu înseamnă că vor monitoriza aspectele respective în orice moment/context, ci doar faptul că monitorizarea, controlul și reglarea sunt posibile. Toate modelele recunosc existența anumitor constrângeri biologice, contextuale și individuale, care interferează cu eforturile individuale de autoreglare.

3. A treia asumptie comună tuturor modelelor este *asumpția scopului, criteriului sau standardului*. Aceasta se referă la faptul că există un anumit criteriu sau standard (numit și scop), în funcție de care subiectul decide dacă procesul de învățare va continua așa cum funcționează în prezent sau necesită restructurări. Deci, elevii/studentii care își autoreglează procesul de învățare își stabilesc scopuri și standarde, monitorizează progresul spre realizarea acestora și apoi își adaptează motivația, cogniția și comportamentul pentru atingerea scopurilor.

4. A patra asumptie generală susține că activitățile de autoreglare sunt *mediatori* între caracteristicile personale/contextuale și performanța actuală. Ceea ce semnifică că performanța nu este influențată doar de caracteristicile de personalitate, culturale sau personale ale indivizilor, și nu doar de caracteristicile mediului școlar. Performanța este influențată de capacitatea individului de autoreglare cognitivă, motivațională și comportamentală, care mediază relațiile persoană-context-performanță [5, pp. 51-56].

În baza acestor asumptii, Pintrich (2000) elaborează o definiție operațională a învățării autoreglate și anume: “*învățarea autoreglată este un proces activ, constructiv, pe parcursul căruia subiectul își fixează scopuri de învățare și încearcă să monitorizeze, regleze și controleze cognițiile, motivația și comportamentul personal*”. Astfel, putem observa că procesul este ghidat și supus constrângerilor impuse de scopuri personale și particularități contextuale ale mediului. Activitățile autoreglatorii pot media relația dintre indivizi, context și performanță [ibidem, p. 52].

Din perspectiva practicii educaționale, se poate constata că elevii care manifestă abilități de autoreglare a învățării se disting printr-un ansamblu de caracteristici particulare:

- demonstrează un interes deosebit și dețin o bază extinsă de cunoștințe într-un domeniu de studiu concret;
- formulează întrebări pertinente și oferă interpretări esențiale;
- sunt receptivi la sarcinile ce implică soluționarea de probleme;
- au sinceritatea de a recunoaște lipsa unui răspuns sau neînțelegerea anumitor explicații;
- gestionează eșecurile pozitiv, considerându-le o parte integrantă a procesului de învățare.

Astfel putem constata că autoreglarea constituie mecanismul prin care se asigură controlul asupra acțiunilor în vederea îndeplinirii intenționate și eficiente a obiectivelor. Cercetările confirmă faptul că un nivel crescut al acestor abilități este direct proporțional cu performanțele școlare. Capacitățile de autoreglare prezic succesul educațional și, important, pot fi îmbunătățite constant prin aplicarea de metode didactice activ participative. Astfel, elevii învață să își gestioneze propriul comportament, nivelul de motivație și modul de procesare cognitivă, ajustându-le în funcție de cerințele specifice ale situației de învățare. Obiectivele prestabilite funcționează ca repere pentru monitorizarea și evaluarea performanței individuale, iar capacitatea de control joacă un rol vital în medierea interacțiunii dintre cerințele didactice și reacția elevului.

Ținând cont de acest fapt este necesar să remarcăm rolul implementării efective de către profesori a *strategiilor de instruire și autoinstruire* care în concepția cercetătorilor - Ionescu, M., Bocoș, M. (2009) reprezintă “*sisteme de metode, procedee, mijloace și forme de organizare a activității de instruire/autoinstruire, integrate în viziune sistemică în structuri operaționale*

unitare și coerente, care vizează construirea experiențelor de învățare/autoînvățare, formarea de abilități, capacități, competențe și raționalizarea procesului de instruire/autoinstruire” [7, p. 198].

Aplicarea cu succes a strategiilor de învățare necesită feedback rezultat din surse diverse. Utilizarea sistemului de feedback intern și extern este unul din factorii care determină în mare parte succesul în autoreglarea învățării. Situația în care elevul își reanalizează scopurile și strategiile folosite și își evaluează performanțele, constituie un exemplu de feedback intern rezultat din activitatea de învățare. Procesările cognitive operează asupra informațiilor activate temporar în memoria de lucru, ceea ce conferă autoreglării caracteristicile unui proces reflexiv și planificat.

Zimmerman (1998) și Ruhotie (2000) au identificat diferențele între elevii autoreglați și elevii mai puțin autoreglați în procesul de învățare. Studiul lor indică faptul că scopurile elevilor mai puțin autoreglați nu sunt neapărat reduse ca număr, ci de calitate inferioară, sunt nespecifice și conduc la performanțe și control intenționat redus, precum și la forme limitate de autorefecție (Zimmerman, 1998). Aceștia sunt mai puțin eficienți și evită situațiile de evaluare/comparare a performanțelor proprii cu ale celorlalți. Nu sunt interesați de nici un subiect ori abilități, și de regulă pun eșecul personal pe seama factorilor externi. *Manifestă* încredere scăzută în eficacitatea și potențialul personal, anxietate ridicată în situații de învățare și evitarea oportunităților de învățare. Gândurile negative legate de eșecurile personale precedente se suprapun negativ cu capacitatea de concentrare. Aleg strategiile de învățare aplicând metoda „încercare și eroare”, iar în situații amenințătoare abandonează sarcina pentru a se proteja de eșec. Acești elevi nu-și pot monitoriza activitatea de învățare, se bazează pe informații răzlețe; atribuie performanțele scăzute abilităților limitate, ceea ce duce la expectanțe scăzute ale performanței și subminează investiția de efort. Procesul de autoreglare a elevilor este inconsecvent iar intervențiile pentru îmbunătățirea performanței sunt ghidate de intuiție.

În contrast cu aceștia, elevii cu capacitate evidentă de autoreglare își fixează scopuri de performanță și învățare, fiind centrați pe sarcina de învățare. Au încredere ridicată în autoeficacitatea personală, motivație puternică pentru învățare, autoreglarea afectivă eficientă; scopuri ridicate, automonitorizare eficientă și așteptări ridicate. Elevii găsesc interes intern în rezolvarea sarcinilor, acceptă oportunități externe, investesc efort în activitatea de învățare, contrar dificultăților întâmpinate. Intervențiile pentru reglarea performanței sunt ghidate de scopuri clare, autocontrolul și autoevaluarea este efectuată de către elevi într-un mod riguros. Elevii selectează și adaptează strategiile de învățare în funcție de numeroși factori, sunt conștienți de faptul că identificarea metodei optime de învățare autoreglată necesită practică îndelungată (Ruhotie, 2000) [apud 5, p. 53].

În conformitate cu particularitățile manifestării eficiente/mai puțin eficiente a autoreglării procesului de învățare descrise mai sus putem remarca că profesorii în baza observărilor pot recunoaște și descrie aceste atribute foarte concret, atât ale elevilor cu capacități eficiente de autoreglare a învățării cât și a elevilor cu capacități mai puțin autoreglare în procesul învățării. Atributele respective includ utilizarea eficientă a strategiilor, inițiativă, persistență, încredere, resurse multiple, autoreactivitate față de performanțele în sarcini, etc. De asemenea, evaluările pe care profesorii le fac în privința învățării autoreglate ale elevilor sunt în concordanță cu auto-estimările elevilor pe această temă.

Reieșind din aceste reflecții, presupunem de exemplu că profesorii ar trebui să utilizeze metode/strategii de învățare care să pregătească elevii pentru a deveni cu un nivel eficient de autoreglare a procesului de învățare într-un domeniu concret de activitate, de exemplu în pregătirea tinerilor pentru cariera profesională.

Pentru atingerea obiectivelor propuse în procesul instructiv, profesorii sunt încurajați să aplice o serie de strategii moderne, centrate pe elev. Aceste strategii ar trebui să fie:

- specifice (adaptate disciplinei sau contextului);
- acționale (practice);
- creative și interne;
- ipotetico-rezolvative și euristice, problematizante etc.

Forma de organizare a elevilor la implementarea strategiilor enumerate mai sus poate fi variată incluzând cercetarea în echipă sau microgrup, în perechi, individual.

Cercetătorii V. Chiș și I. Miron (2009) subliniază importanța unor metode ca:

1. *Experimentul* - metodă de instruire și autoinstruire care presupune provocarea, reconstituirea și modificarea unor fenomene/procese pentru a le studia în detaliu.

2. *Problematizarea* - esențială pentru dezvoltarea gândirii divergente și antrenarea aptitudinilor creatoare, asigurând totodată o puternică motivare intrinsecă a învățării.

3. *Învățarea prin cooperare*- vizează în primul rând dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, precum și formarea competențelor și comportamentelor sociale ale elevilor etc.[apud 9, pp.131- 133].

În acest sens, aș dori să subliniez faptul că și *orele de consiliere și orientare în carieră* includ utilizarea de metode / strategii de învățare care ar putea facilita compatibilizarea activităților școlare cu solicitările actuale ale pieței muncii. „Educația pentru carieră vizează dezvoltarea personală și înzestrarea elevilor cu cunoștințele și abilitățile necesare pentru managementul propriului traseu educațional și profesional. Prin programele de educație pentru carieră elevii își formează competențe în următoarele domenii: autocunoaștere și dezvoltare personală, comunicare și relaționare interpersonală, managementul informației și al învățării, planificarea carierei, educație antreprenorială, managementul stilului de viață,”(Lumeni, Miclea, 2008) [4].

Metode care ar putea fi utilizate la orele de educație pentru carieră ar fi:

1. *Realizarea de postere, dicționare, afișe* care presupun utilizarea mijloacelor artistice pentru transmiterea unei idei la care aderă tot grupul. Se pot realiza astfel postere cu efectele consumului de tutun, explorarea ocupațiilor etc.(Lemeni,G., Miclea, M. 2008)

2. *Portofoliul*- cuprinde cele mai relevante produse ale activității elevilor în raport cu un scop. Exemple de portofolii: dezvoltarea interesului pentru un domeniu (activități realizate, cărți citite, cursuri alese, certificate obținute), dezvoltarea de competențe (sarcini realizate, cursuri frecventate, tipuri de exerciții), (Lemeni, Miclea, 2008)

3. *Participare la târgurile de locuri de muncă* unde elevii au posibilitatea să observe care este tendința pieței muncii (meserii solicitate) și care sunt cerințele angajatorilor (pregătire profesională, calificare, specializare, experiență profesională. Elevii pot să participe și la seminarii educative în acest scop. (Lemeni, Miclea, 2008) [ibidem].

Aceste metode conduc la învățarea autoreglată care este o condiție în dezvoltarea identității vocaționale și pregătirea tinerilor pentru carieră. Pot fi utilizate cu succes pe parcursul diferitelor niveluri de educație în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ care contribuie în plan personal, social și profesional a elevilor și la dobândirea eficientă a abilităților de autoreglare necesare domeniului de orientare la identificarea carierei profesionale etc.

În conformitate cu cele descrise mai sus considerăm că este necesar să descriem și dificultățile cu care ne putem confrunta în dezvoltarea competențelor de autoreglare a învățării. Investigațiile realizate ne arată că disfuncțiile în reglarea personală prezintă consecințe negative severe, în special în societățile de tip occidental, din cauza libertăților semnificative ale indivizilor săi. Abilitățile scăzute de autoreglare sunt asociate cu o gamă variată de probleme personale. Studiile experimentale indică faptul că elevii/studenții ineficienți în autoreglare înregistrează performanțe academice scăzute (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988) și prezintă mai multe probleme educative în relație cu profesorii lor.

Din perspectivă socio - constructivistă, disfuncțiile în autoreglare se datorează pregătirii și tehnicilor de control a performanței ineficiente (Bandura, 1987). În loc să utilizeze *metode proactive*, subiecții cu abilități reduse de autoreglare recurg la *metode reactive* de management al rezultatelor personale. Metodele reactive de autoreglare sunt ineficiente pentru că nu reușesc să ofere structura de scopuri necesară, planificarea strategică și un sens al eficacității personale, pentru ca cel în cauză să progreseze constant. Subiecții cu dificultăți de autoreglare încearcă să corecteze post-factum rezultatele activităților; acest tip de intervenție corectivă este adesea amânată, greu de interpretat. Prin autoreglare reactivă, subiecții nu dispun de scopuri specifice și informații de bază, ca atare își evaluează rezultatele prin comparații sociale. Aceste comparații frecvent sunt

nefavorabile și duc la nemulțumiri și reacții de autoapărare. Datorită reacțiilor adverse față de rezultatele personale, subiecții care utilizează autoreglarea reactivă înregistrează nu doar o scădere a percepției autoeficacității față de sarcinile următoare, ci și o diminuare a interesului față de sarcinile de studiu (Zimmerman & Kitsantas, 1997).

Ce tip de deficite experiențelor ori limitări personale moștenite predispune subiectul la utilizarea metodelor reactive de autoreglare?

Printre principalele disfuncții ale subiectului care este predispus la metode reactive de autoreglare se menționează - *lipsa experienței de învățare socială* - prima sursă importantă a disfuncțiilor în autoreglare. Copiii crescuți în comunitățile lipsite de modelare, recompensare ori intervenții de predare explicită, își dezvoltă greu abilități de autoreglare. Într-un studiu experimental, Brody, Stoeman & Fior (1996), accentuează impactul puternic pe care interacțiunile inițiate de părinți îl au asupra dezvoltării autoreglării copiilor. Copiii crescuți în acest tip de mediu nu dispun de suficiente abilități autoreglatorii pentru a face față problemelor personale, dar le pot achiziționa odată ce sunt incluși în mediu educativ cu interacțiuni clasice (școală). Copiii ai căror părinți fixează standarde raționale, realiste, și care monitorizează atent activitatea și achizițiile copiilor, manifestă nu doar autoreglare înaltă, dar și dezvoltare socială și cognitivă avansată.

A doua limitare personală care duce la disfuncții în autoreglare ține de domeniul motivațional - *dezinteresul*. Datorită faptului că cele mai multe dintre tehnicile autoreglatorii eficiente necesită anticipare, concentrare, efort și autorefecție atentă, ele sunt utilizate doar dacă sunt și valorizate puternic. Dacă o abilitate ori un rezultat sunt lipsite de valoare, subiectul nu este motivat în autoreglare. De regulă, profesorii recunosc existența unui număr ridicat de elevi apatici ori dezinteresați față de sarcinile din clasă/acasă. Când presiunile școlare sunt ridicate, elevii apatici vor apela la autoreglare reactivă din cauza încrederii scăzute și a dezinteresului față de școală. În același timp, datele experimentale susțin că motivația părinților influențează motivația copiilor. De exemplu, scopurile academice pe care părinții le au pentru copiii lor prezic scopurile academice și performanțele școlare ale copiilor.

Tulburările de dispoziție reprezintă a treia limită personală care cauzează disfuncții majore în autoreglare. De exemplu, persoanele depresive manifestă comportamente auto-defensive, percepții deformate ale performanțelor, ori distorsiuni negative ale realizărilor personale (Bandura, 1997) [2]. Persoanele depresive își fixează standarde personale mai înalte și nerealistice, comparativ cu cele non-depresive (Schwartz, 1974; Simon, 1979) și se învinovătesc pentru eșec. Minimalizarea succeselor personale accentuează starea lor de descurajare [apud 5, pp. 54-55].

A patra cauză a disfuncțiilor în autoreglare se asociază cu prezența *dizabilităților de învățare*, ca de exemplu probleme de concentrare și reamintire, dificultăți în comprehensiunea citirii, memorie de lucru limitată, etc. Aceste limite personale, care se presupun a avea cauze neurologice, determină disfuncții în autoreglare. Elevii cu dizabilități de învățare își fixează scopuri academice scăzute, își controlează greu impulsurile, și sunt mai puțin corecți în evaluarea capacităților proprii. Sunt mai autocritici, prezintă autoeficacitate scăzută și tind să renunțe mai ușor decât colegii lor non-dizabili. Pe de altă parte, studiile experimentale au demonstrat faptul că astfel de disfuncții pot fi remediate prin intervenții recuperatorii specializate. Cu toate că disfuncțiile în autoreglare sunt produse de o serie de probleme cognitive, afective și motivaționale, ele pot fi compensate în parte prin intervenții țintite.

În concluzie menționăm că problematica dezvoltării competenței de autoreglare a învățării la elevi/ studenți în mediul educațional rămâne continuu în zona de interes a cercetătorilor, profesorilor și a altor actori educaționali. Natura instruirii în acest domeniu, în era CUNOAȘTERII, a suportat/suportă schimbări radicale. Dacă la începuturi se punea accent pe predarea/ învățarea explicită (instruirea directă) a strategiilor de autoreglare, în momentul de față, modelele de instruire pun accent pe practicile de autorefecție , obiectivul principal fiind dezvoltarea conștientizării proceselor reflexive și controlul asupra lor. Pe de altă parte, în arealul intervențiilor se observă tendința de a integra predarea strategiilor prin sarcini specifice și în cadrul conținuturilor curriculare. Astfel, ***autoreglarea învățării poate fi predată și îmbunătățită cu implicarea profesorilor, dar prin propriile eforturi ale elevilor/ studenților***. Cu toate acestea, promovarea autoreglării la elevi/studenți nu este o sarcină ușoară, deoarece aceasta le solicită să investească

mult timp și energie. Este foarte important să reținem și faptul că promovarea autoreglării este posibilă doar în cazul când elevii/studentii trăiesc experiența beneficiilor autoreglării.

Referințe bibliografice:

1. AXENTII I. A., BARBĂ, M. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ. Volumul III. Cahul: Universitatea de Stat "B.P.Hasdeu" din Cahul, 2011.
2. BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Ed. Freeman, 1997
3. FOCȘA – SEMIONOV, S. Învățarea autoreglată. Chișinău: Epigraf S.R.L., 2010.
4. LEMENI, G., MICLEA, M. Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2008.
5. MIH, C., MIH, V. Învățarea autoreglată – implicații educaționale. În: Înnoirea educației. Studii de pedagogie și didactică aplicată. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2011.
6. MIH, V. Psihologia școlară. Suport de curs. Cluj-Napoca:, 2009
7. MIRON, I., BOCOȘ, M. Tratat de didactică modernă. Pitești: Ed. Paralela 45, 2009.
8. MUREȘAN, P. Învățarea eficientă și rapidă. București: Editura Ceres, 1990.
9. SURDU, M- C. Învățarea autoreglată- o condiție în dezvoltarea identității vocaționale și pregătirea tinerilor pentru carieră. În: Cercetări și aplicații în științele educației. Cluj Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2010.

CZU: 378.091(043.3)

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

COMUNICAREA DIDACTICĂ LA DISCIPLINA LIMBA ROMÂNĂ

Victor Axentii,

conferențiar universitar, doctor

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, Republica Moldova

e-mail: victor.axentii@fsup.usch.md

Abstract: Regarding the meaning of the concept of integration, we can say that integration refers to the action of interrelating various elements to build a harmonious, higher-level whole; the integration of parts leads to a product/result that exceeds the sum of these parts. In teaching practice, monodisciplinarity is still evident, or students are placed in a situation where they have to solve problems using content from a single discipline. This approach is not supported in primary education, because in the subjects of Communication in Romanian and Romanian Language and Literature there is the possibility of practicing intradisciplinary integration, using language knowledge in communication and literature lessons and, conversely, studying and applying language knowledge in communication or for understanding literary texts. The integrated teaching approach is easy to implement in primary education, where a single person, qualified to teach all subjects, teaches a class.

Keywords: concept of integration, intradisciplinary, primary education, pluridisciplinarity, transdisciplinarity,

Conceptul de la care am pornit în elaborarea articolului de față a fost acela de a sublinia nevoia de modernizare și perfecționare continuă a procesului de învățământ în cadrul ariei circulare Limbă și comunicare, urmărind, ca scop principal, diferența calitativă dintre învățarea școlară și cea influențată de factori extrașcolari.

Studiul disciplinelor „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” s-a concentrat istoric pe trei segmente distincte (comunicare/text, vocabular și elemente de construcție a comunicării), însă lipsa unei legături reale între ele a dus la o însușire mecanică, și nu conștientă, a cunoștințelor, în ciuda faptului că teoria presupune sprijinirea studiului literar pe cunoștințele de limbă și folosirea textului literar ca sursă de exemplificare [3, p. 81].

Argumentul principal, în pledoaria continuă pentru optimizarea metodologiei didactice, prin

raportare continuă la standarde superioare, derivă din observarea curentă a persoanelor aflate în situația de a vorbi ori de a scrie.

Degradarea comunicării verbale în cele mai variate sectoare ale vieții culturale nu poate fi trecută cu vederea. În primul rând de către instituțiile abilitate să promoveze măsuri de prevenire a proceselor educaționale ineficiente.

Nu ne-am propus să redăm un inventar amplu al incorectitudinii sintactice, semantice și alte formule care denotă ignoranța, consecință a unei slabe pregătiri în domeniul limbii române; dar nu pot fi omise unele expresii devenite uzuale. -

De ce se preiau fără discernământ? Asta înseamnă că, dacă e lipsă de discernământ, e lipsă de cultură? Limba română studiată netemeinic în școală își pierde în timp chiar și puținul pe care l-ar fi dobândit persoana respectivă.

O disciplină de învățământ reprezintă un corp de cunoștințe științifice predate în cadrul educațional, impunând două condiții esențiale: ca materialul să fie accesibil elevilor și ca profesorul să fie un expert care, pe lângă stăpânirea materiei, să posede abilități didactice, atitudini pozitive și să promoveze valori înalte, totul desfășurându-se organizat; astfel, studiul evoluției disciplinelor ca structuri epistemologice și pedagogice rămâne un subiect vast de cercetare [2, p. 93].

Despre discipline, se poate spune că sunt forme de organizare a cunoașterii acumulate și structuri morfologice în care vin să se încadreze, de regulă, noile cunoștințe descoperite. Deci, disciplinele specifică obiectele pe care le putem studia, disciplina înseamnă metode specifice de acces la cunoaștere.

Studiul disciplinelor de învățământ a descoperit așa-zisele „discipline vecine”, ce se sprijină unele pe altele în procesul învățării și pot dezvolta relații care conduc la necesitatea curriculumului integrat. De la curriculumul structurat pe criteriul disciplinelor la învățarea bazată pe investigație și descoperire s-a ajuns la învățarea de tip experimental, focalizată pe rezolvarea unor probleme specifice vieții de zi cu zi. Acest aspect duce la integrare pentru că în practicarea învățării de tip experimental nu rămâi cantonat într-o disciplină deoarece viața nu e împărțită pe discipline și realitățile ei pot fi înțelese apelând la cunoștințe, abilități, metode, proceduri etc. de la alte discipline. Interesele celor care învață și nevoile sociale pot „împinge învățarea dincolo de discipline

Integrarea reprezintă procesul de interconectare a diverselor elemente pentru a crea un întreg armonios de nivel superior, al cărui rezultat depășește suma părților componente. Deși practica didactică întâmpină rezistența monodisciplinarității (abordarea problemelor printr-o singură disciplină), învățământul primar favorizează abordarea integrată. La acest nivel, este esențială integrarea intradisciplinară (de exemplu, folosirea cunoștințelor de limbă în orele de comunicare și literatură) fiind ușor de realizat deoarece un singur profesor predă toate materiile. Pentru a înțelege pe deplin acest proces, este necesară diferențierea termenilor înrudiți: pluridisciplinaritatea implică folosirea cunoștințelor din discipline înrudite pentru a rezolva probleme, în timp ce multidisciplinaritatea se referă la analiza unei teme dintr-o singură perspectivă cu ajutorul mai multor discipline neînrudite, care însă rămân metodologic independente [1, p. 123].

Interdisciplinaritatea implică eliminarea granițelor dintre discipline pentru a aborda subiecte comune, în timp ce transdisciplinaritatea reprezintă nivelul maxim de integrare, mergând până la fuziunea cunoștințelor. Cunoscutul fizician Basarab Nicolescu oferă o perspectivă nuanțată:

- Pluridisciplinaritatea: Studiarea unui subiect dintr-o singură disciplină cu ajutorul informațiilor din alte discipline (ex: folosirea literaturii și muzicii în lecția de istorie).

- Interdisciplinaritatea: Implică transferul metodelor de la o disciplină la alta, putând fi aplicativă (transfer de metode de observare), generatoare de noi discipline (ex: lingvistica matematică) sau epistemologică (transfer de metode logice).

- Transdisciplinaritatea: Caută unitatea cunoașterii prin integrarea aspectelor care se află simultan între, în și dincolo de limitele disciplinare, având ca scop înțelegerea complexă a lumii prezente.

În plus, în plan curricular, transdisciplinaritatea se poate manifesta ca fiind instrumentală (axată pe dobândirea de metode și tehnici transferabile, prin rezolvare de probleme) și

comportamentală (centrată pe modul în care elevul își organizează procesul de învățare, având o perspectivă metacognitivă) [5].

Modelul Comunicativ Funcțional (MCF) unifică diversele segmente ale studiului limbii și literaturii, mutând accentul de pe transmiterea teoretică a cunoștințelor (reguli, definiții, comentarii memorate) pe formarea abilităților practice de comunicare. Ca factor integrator, MCF elimină percepția fragmentată a orelor de limbă și literatură, permițând elevilor să utilizeze conștient cunoștințele de limbă (vocabular, structuri) în aprecierea textului literar și în comunicarea orală sau scrisă, crescând astfel motivația pentru învățare.

Această abordare, deși mult timp limitată la limbile străine (unde a generat rezultate curioase: elevi mai fluenți în limba străină decât în cea maternă, dar cu un control normativ mai bun în cea maternă), este acum esențială și pentru limba maternă și necesită revizuirea manualelor școlare.

Relevanța MCF este confirmată la nivel european prin inițiative ca Cadrul European de Referință și Portofoliul European. Aceste documente evidențiază comunicarea ca o competență fundamentală, bazată pe cunoștințe, deprinderi și atitudini. Competențele cheie vizate la sfârșitul învățământului primar includ:

- a. înțelegerea textului (ascultat și citit) – capacitatea de a reda conținutul adecvat vârstei și de a recunoaște autorii importanți.
- b. interacțiunea verbală – exprimarea clară și argumentată a ideilor și opiniilor.
- c. Producerea discursului oral – prezentarea scurtă a ideilor din text și dezvoltarea ideilor proprii.
- d. folosirea de strategii – stabilirea de conexiuni între text, viața personală și discursul colegilor.
- e. calitatea exprimării – atingerea fluentei și a spontaneității.

Or, disciplinele de limbă și literatură au fost divizate în trecut în subdiscipline (citire, scriere, elemente de construcție etc.) tratate separat din cauza programelor școlare fragmentate, noul curriculum impune o abordare integratoare bazată pe Modelul Comunicativ Funcțional.

Prin organizarea sa, noua viziune îndeamnă profesorii să abordeze disciplinele într-o manieră integrată.

În exercițiile de comunicare desfășurate la clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a se integrează și cunoștințele de fonetică și ortoepie prevăzute de programe, pentru conștientizarea pronunției corecte și a scrierii corecte.

La clasa întâi, organizarea de lecții dispartate de scriere și citire îi pune pe elevi în situația de a efectua timp de patruzeci și cinci de minute cam aceleași tipuri de exerciții, ceea ce duce la plictiseală, monotonie. Predarea integrată a acestor două subdiscipline creează condiții pentru activități variate, atractive.

Cunoștințele de limbă nu se însușesc numai pentru a stăpâni și respecta norme lingvistice, ci pentru înțelegerea textului literar sau pentru folosirea acestor cunoștințe în situații de comunicare.

De exemplu, după ce elevul studiază informațiile legate de adjectiv, el poate observa, în textele literare, modul în care autorul utilizează aceste părți de vorbire - dacă le așază înaintea sau după substantivul pe care îl determină și ce efect obține prin aceasta. În diferite situații de comunicare, elevul analizează rolul adjectivului într-un discurs, într-un bilet ori într-un dialog și poate evalua diferențele dintre o descriere cu multe adjective și una fără adjective, între o scrisoare lipsită de astfel de determinări și una în care ele sunt folosite excesiv. De asemenea, el poate înțelege ce impact are folosirea numeroaselor adjective în definițiile științifice.

Planificarea calendaristică se bazează pe același principiu al predării integrate a limbii și literaturii române. Astfel, dacă se studiază dialogul pe baza unui anumit text, se poate planifica o lecție de redactare a unui text dialogat, acordând atenție folosirii corecte a semnelor de punctuație specifice: linia de dialog, două puncte, semnul exclamării și al întrebării etc. Totodată, dacă textul conține denumiri de ființe, obiecte sau fenomene ale naturii, se va planifica o lecție despre substantiv.

Prin aceste exemple se evidențiază legăturile posibile între componentele limbii și literaturii române, însă, chiar și în acest caz, activitatea elevilor se desfășoară în cadrul aceleiași discipline, folosind cunoștințe care aparțin doar domeniului studiat.

Pentru a aborda pluridisciplinaritatea se pot folosi cunoștințe care aparțin limbii române și limbii moderne studiate sau texte literare din literatura română și literaturi străine.

Pentru prezentarea unei forme de relief la geografie, se pot folosi texte studiate la literatura română și cunoștințe care aparțin matematicii și științelor. Astfel realizăm multidisciplinaritatea.

Pentru o temă ca „Un mediu înconjurător curat”, se poate renunța la apartenența temei la o anumită disciplină și folosim informații de la limba și literatura română, de la științe și explorarea mediului, geografie ș.a., realizând interdisciplinaritatea. O temă ca „Prietenii naturii” aparține, la prima vedere, biologiei, dar și altor discipline ca literatura, comunicare în limba română, științe, explorarea mediului, matematica. Folosind informații de la toate acestea pentru a o dezvolta, aplicăm interdisciplinaritatea.

La disciplina științe, cunoștințele care aparțineau biologiei, fizicii și chimiei s-au integrat până la fuziune. Procesul se numește transdisciplinaritate.

Prezentăm, în cele ce urmează, schița unei lecții cu tema „Prietenii primăverii”, în care se desfășoară o activitate multidisciplinară (limba română, științe, educație plastică, educație muzicală, tehnologii).

Integrarea tematică în educație se realizează la diferite niveluri: interdisciplinaritatea permite studierea unei teme comune ("Un mediu curat" sau "Prietenii naturii") prin combinarea conținuturilor din discipline înrudite sau neînrudite (ex: română, științe, geografie), în timp ce transdisciplinaritatea reprezintă fuziunea completă a cunoștințelor (ex: integrarea biologiei, fizicii și chimiei în disciplina Științe). De exemplu, o schiță de lecție pe tema "Prietenii primăverii" pentru clasa a patra ilustrează o abordare multidisciplinară (limba română, științe, arte, muzică), având ca scop dezvoltarea competențelor transversale, comunicarea și simțul estetic, prin activități concrete precum descrierea aspectelor de primăvară pe baza textelor literare, plantarea și decorarea ghivecelor.

Puncte cheie:

- a. interdisciplinaritatea: Definită prin abordarea unei teme (ex. "Prietenii naturii") cu resurse din mai multe discipline.
- b. transdisciplinaritatea: reprezintă fuziunea maximă (exemplu: integrarea fizicii, chimiei și biologiei în științe).
- c. exemplul Didactic (Multidisciplinaritate): Lecția "Prietenii primăverii" combină mai multe discipline (limba română, științe, arte) pentru a atinge scopuri precum formarea abilităților transversale și dezvoltarea simțului estetic.
- d. obiectivele specifice: Vizează aplicarea cunoștințelor (descriere, plantare, decorare, evaluare).

Având în vedere acest lucru, putem spune că aria curriculară „Limbă și comunicare” reunește discipline din domeniul filologic care aplică în predare modelul comunicativ funcțional. Din această perspectivă și abordarea didactică se modifică, în sensul că domeniile tradițional separate în comunicare: literatură și limbă sau citire, elemente de construcție a comunicării, vocabular - studiate separat, în sine și pentru sine - devin mijloace prin care se folosește limbajul în comunicare.

Abordarea didactică integrată a disciplinelor organizate pe arii curriculare este esențială pentru formarea competențelor transversale și de transfer de cunoștințe (precum cele de comunicare în aria filologică), deoarece asigură o învățare coerentă, evită repetările și întărește legăturile dintre discipline, reflectând viziunea străveche, reafirmată și de Jules Michelet, conform căreia cunoașterea umană este fundamental unitară, iar disciplinele distincte sunt doar părți ale unui sistem armonios.

Predarea integrată a disciplinelor din ariile curriculare este vitală pentru o educație centrată pe competențe, deoarece multe dintre acestea, în special competențele transversale (precum cele de comunicare), se dezvoltă doar prin învățarea combinată a mai multor materii.

Beneficiile predării integrate în aria „Limbă și comunicare” includ:

- a. evitarea repetărilor de informații.
- b. întărirea legăturilor dintre disciplinele înrudite.
- c. asigurarea unei învățări coerente.
- d. facilitarea transferului de cunoștințe și concepte.

Acest concept modern de "arie curriculară" rezonă cu o idee antică, susținută și de istoricul

Jules Michelet în secolul al XIX-lea, conform căreia, deși percepem cunoașterea (limbă, istorie, științe) în părți distincte, aceasta este de fapt unitară și face parte dintr-un sistem armonios. Progresul cunoașterii umane constă tocmai în efortul continuu de a percepe și a atinge această unitate [3, p. 82].

În procesul de predare-învățare nu mai pot exista bariere rigide între discipline; este necesar ca legăturile dintre acestea să fie scoase în evidență și valorificate. O astfel de abordare favorizează transferul de cunoștințe și aplicarea lor în rezolvarea diferitelor sarcini didactice, contribuind totodată la formarea competențelor elevilor. Totuși, există riscul de a interpreta greșit conceptul de integrare, considerându-l prezent în orice activitate în care sunt implicate două sau mai multe discipline. De pildă, introducerea unor exerciții fizice în ora de literatură română nu poate fi considerată o formă de integrare, ci doar o metodă de revitalizare a atenției elevilor.

Un alt pericol îl reprezintă ignorarea dimensiunii verticale, adică a disciplinei de bază, fapt ce poate conduce la devierea de la obiectivele esențiale ale acesteia. Cu toate acestea, conexiunile interdisciplinare sunt esențiale — după cum afirma încă din secolul trecut M. I. Kondakov, „în procesul de reformare a educației, problema legăturilor interdisciplinare ocupă un loc central în didactica modernă”.

Deși acest concept a fost bine asimilat în teoria pedagogică actuală, el este mai puțin aplicat în practică. Rezervele unor cadre didactice provin din teama de a „amesteca disciplinele” sau de a le pierde identitatea, mai ales în condițiile în care formarea profesională a profesorilor se bazează, în principal, pe o abordare monodisciplinară. Totuși, în învățământul primar, aceste temeri nu se justifică, întrucât aici există premise favorabile pentru o abordare integrată a conținuturilor.

Studiul limbii române, al limbilor materne ale minorităților și al limbilor străine, reunite în aria curriculară „Limbă și comunicare”, contribuie la eliminarea granițelor dintre discipline. Relaționarea și transferul de cunoștințe între aceste domenii nu anulează specificul fiecăruia, ci îl completează. O asemenea integrare trebuie însă să pornească de la proiectarea coerentă a conținuturilor în programele școlare, astfel încât să se asigure posibilitatea transferului de metode și concepte.

De asemenea, o mare importanță o are planificarea anuală realizată de profesori, care presupune colaborare între cadrele didactice, mai ales între cele din aceeași arie curriculară. În lipsa acestei coordonări pot apărea neconcordanțe, cum este cazul în care unele noțiuni privind structura comunicării sunt predate mai devreme la limbile moderne decât la limba română.

Structurarea curriculumului pe arii curriculare reprezintă o schimbare fundamentală la nivelul studiului disciplinelor de învățământ și, implicit, al comunicării în limba română și al limbii și literaturii române. În acest sens, Ligia Sarivan și Matei Cerkez În lucrarea „Didactica ariei curriculare. Limbă și comunicare”), găsesc următoarele dominante ale noului curriculum față de cel anterior:

Studiind programele de limbi moderne pentru clasele a treia -a patra, se constată că sunt unele elemente care pot fi transferate în lecțiile de limba și literatura română. Se știe că studiul limbii moderne începe în clasa a treia, deci cei care predau la clasa întâi pot studia conținuturile sau procedurile care pot fi transferate.

De exemplu, la clasa pregătitoare și la clasa întâia formarea deprinderilor de comunicare nu urmărește o structură ca la limbile moderne, de aceea este greu să apreciezi care este nivelul de comunicare a elevilor în diferite situații. De multe ori aprecierile se fac la general: „Elevii știu să comunice”, „Elevii au deprinderi de comunicare”, „Elevii se exprimă în propoziții dezvoltate” etc. La limbi moderne conținuturile învățării sunt structurate în trei grupe: organizarea tematică, acte de vorbire, elemente de construcție a comunicării.

Se poate spune că la sosirea în clasa pregătitoare elevii știu să vorbească în limba română, pe când în clasa a treia nu știu niciun cuvânt în limba modernă, dar dacă avem în clasa pregătitoare un grup de elevi cu un nivel ridicat de comunicare putem folosi tematica de la limbile moderne pentru evaluarea deprinderilor de comunicare (de notat și faptul că se reiau elementele predate încă din grădiniță).

Aceeași tematică o putem urmări și în celelalte clase ale ciclului primar, în felul acesta formarea deprinderilor de comunicare este mai bine organizată. Un copil se poate exprima corect în limba română, dar nu poate comunica altei persoane ceva despre starea sănătății lui, de ce naționalitate

este, ce însușiri are, ce ocupații au membrii familiei ș.a.m.d., elemente care se găsesc în tematicile la limbi moderne, cum arătam mai sus.

Iată câteva elemente din organizarea tematică urmărită la limbi moderne, care pot fi transferate la lecțiile de comunicare în limba română.

Teme: Copilul despre sine, numele, vârsta, adresa, naționalitatea, însușirile sale, părțile corpului, starea sănătății, îmbrăcăminte, jocurile și jucăriile sale. Familia: membrii familiei, ocupația, sărbători în familie, hrana. Casa: încăperi, mobilă. Școala: obiecte școlare, încăperi, activități. Copilul în lumea înconjurătoare: orașul, satul în care locuiește, convorbiri telefonice, cumpărături.

Acte de vorbire: a saluta/a răspunde la salut, a se prezenta/a prezenta pe cineva/a răspunde la prezentare, a descrie persoane/ animale/ locuri, a cere/a da informații, a exprima o dorință, a mulțumi/a răspunde la mulțumiri, a face o urare/a felicita, a se scuza/a răspunde la scuze, a propune/a cere cuiva să facă ceva, a relata desfășurarea unor activități, a cere/a acorda permisiunea, a exprima ceea ce îți place/nu-ți place etc.

Menționăm că transferul de cunoștințe și de proceduri didactice se realizează cu mult mai multă eficiență atunci când fiecare profesor studiază programele școlare ale limbilor moderne și participă la orele colegilor, pentru a observa și prelua acele elemente utile activității proprii la clasă.

În ceea ce privește metodele de predare, se remarcă în lecțiile de limbi moderne o legătură strânsă între studiul limbii și cel al literaturii. De exemplu, în cadrul lecțiilor care vizează formarea competențelor de comunicare, exercițiile și exemplele se bazează pe fragmente din operele literare studiate. În același timp, în analiza textelor literare, profesorii utilizează noțiunile de construcție a comunicării deja însușite de elevi.

Textele create de elevi reflectă adesea temele abordate în operele literare, acestea devenind modele de inspirație pentru redactările proprii.

Totuși, se constată și unele forme de transfer metodologic considerate mai puțin adecvate. Un exemplu îl constituie preluarea exercițiilor de vocabular din predarea limbii engleze în cadrul orelor de literatură română. În această practică, înainte de lecturarea textului, profesorii explică termenii considerați noi pentru elevi, extrăgându-i din context. Experiența pedagogică a demonstrat că acest procedeu nu este eficient la disciplina limba română, deoarece elevii înțeleg mai greu sensul cuvintelor atunci când acestea sunt izolate de text. Pentru a verifica, autorii au aplicat și ei metoda preluată din limbile moderne, însă rezultatele nu au fost mai bune.

În concluzie, din analiza prezentată reiese că legături și transferuri se pot realiza între toate disciplinele din aria curriculară „Limbă și comunicare”. Esențial este ca profesorii să depună eforturi pentru eliminarea barierelor dintre discipline și pentru valorificarea aspectelor utile dintr-un domeniu în altul, adaptându-le specificului propriei discipline.

Referințe bibliografice:

1. CIOLAN, Lucian. Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
2. CIOLAN, Laura. Dezvoltarea educației timpurii. București: Ed. Universității, 2006.
3. MOLAN, Vasile. Didactica disciplinelor Comunicare în limba română și Limba și literatura română în învățământul primar. București: Ed. MINIPED, 2015.
4. PAMFIL, Alina. Elemente de didactica limbii române: clasele primare. Cluj-Napoca: CASA CĂRȚII DE ȘTIINȚĂ, 2007.
5. SARIVAN, Ligia, CERKEZ, Matei. Didactica ariei curriculare „Limbă și comunicare”. București: MEC, 2005.

CZU: 378.4(478-29):005.6

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

<https://orcid.org/0000-0002-4655-2228>

**EVALUAREA EXTERNĂ A CALITĂȚII PROGRAMELOR DE STUDII DIN
DOMENIUL ȘTIINȚE ECONOMICE: REALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE.
STUDIU DE CAZ: UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT**

Felicia Banu,

conferențiar universitar, doctor

șef Direcția evaluare în învățământul superior,

Agencia Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, Republica Moldova

e-mail: feliciabanu27@gmail.com

Alina Țurcanu,

specialist principal, Direcția evaluare în învățământul superior

Agencia Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, Republica Moldova

e-mail: linutzatzurcanu@gmail.com

Abstract: In the context of the complex and evolving challenges of contemporary society, higher education institutions play a strategic role in advancing sustainable social, economic, and cultural development, while ensuring the formation of transversal and profession-specific competencies aligned with labour market and societal needs. In accordance with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), external quality assurance represents a core mechanism for evaluating the relevance, effectiveness, and continuous improvement of study programs, as well as for verifying their compliance with national and international academic and professional standards. The accreditation of higher education institutions and programs provides a formal guarantee of educational quality, enhances transparency, and supports the national and international recognition of qualifications by academic institutions and employers. This paper presents an analysis of the outcomes of the external evaluation process conducted at the Comrat State University for the accreditation of Bachelor's and Master's degree programs in the field of economic sciences. Furthermore, it synthesizes the principal recommendations advanced by national and international experts, emphasizing their role in supporting continuous quality improvement and strengthening institutional capacity within the framework of the European Higher Education Area.

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

În contextul provocărilor complexe și în continuă evoluție generate de transformările economice, tehnologice și sociale, instituțiile de învățământ superior joacă un rol determinant, strategic în promovarea dezvoltării sociale, economice și culturale durabile. Totodată, acestea contribuie în mod esențial la formarea și dezvoltarea competențelor profesionale și transversale ale absolvenților, astfel încât aceștia să răspundă adecvat cerințelor dinamice ale pieței muncii și nevoilor societății (European Commission, 2020). Pentru a răspunde acestor cerințe, instituțiile de învățământ superior sunt chemate să își adapteze permanent oferta educațională, să își reconceptualizeze procesul educațional prin adoptarea unor abordări centrate pe student și să asigure un grad sporit de flexibilitate curriculară. Crearea unor oportunități care să permită studenților construirea unor trasee individualizate de învățare și acumularea de competențe în concordanță atât cu interesele personale, cât și cu așteptările angajatorilor, constituie o condiție esențială pentru relevanța și eficiența studiilor universitare. În acest context, toți actorii procesului educațional (manageri, cadre didactice, studenți, angajatori ș.a.) trebuie să participe la stabilirea priorităților și perspectivelor de dezvoltare a sistemului educațional.

În conformitate cu prevederile cadrului normativ național în vigoare, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC) este autoritatea publică responsabilă de evaluarea calității în domeniul educației și cercetării. Activitățile de evaluare externă se realizează în conformitate cu prevederile Metodologiei de evaluare externă a calității în învățământul superior, profesional tehnic și formarea profesională a adulților, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 616/2016, cu modificările și completările ulterioare, a Ghidurilor de evaluare externă pentru fiecare nivel de învățământ distinct, precum și de alte acte normative naționale relevante.

Cadrul normativ național privind evaluarea externă aplicat de ANACEC este în concordanță cu Standardele și Liniile Directoare pentru Asigurarea Calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG 2015), cu cerințele Spațiului European al Învățământului Superior și acoperă atât dimensiunile strategice și manageriale ale asigurării calității (politici instituționale, managementul informației, informarea publicului), cât și dimensiunile academice și educaționale propriu-zise (proiectarea programelor de studii, procesul de predare-învățare și evaluare centrate pe student, personalul academic și resursele de învățare). Abordarea ciclică a asigurării externe a calității, corelată cu mecanismele de monitorizare continuă a programelor de studii, reflectă orientarea sistemului național de asigurare a calității către îmbunătățirea continuă și consolidarea responsabilității instituțiilor de învățământ superior.

Prezentul articol descrie rezultatele sintetizate ale evaluării externe a programelor de studii superioare de licență și master din domeniul 041 Științe economice, în perioada de referință 2017-2024, din cadrul Universității de Stat din Comrat (USComrat) și include propuneri de îmbunătățire a calității învățământului universitar pe dimensiunea evaluată. Concluziile formulate sunt fundamentate pe datele colectate din rapoartele de autoevaluare prezentate de instituția de învățământ superior, fișele de vizită și rapoartele de evaluare externă elaborate de către comisiile de evaluare externă.

În perioada 2017-2024, Universitatea de Stat din Comrat a solicitat evaluarea externă în vederea acreditării și reacreditării a 3 programe de studii superioare de licență și 2 programe de studii superioare de master (Tabelul 1).

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

Anul	Denumirea programului de studii superioare de licență	Denumirea programului de studii superioare de master
2017	361.1 Contabilitate	
	364.1 Finanțe și bănci	
	363.1 Business și administrare	
2021		Administrarea afacerilor (MP)
		Finanțe corporative (MP)
2024	0411.1 Contabilitate	
	0412.1 Finanțe și bănci	
	0413.1 Business și administrare	

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

- implicarea tuturor categoriilor de experți: reprezentanți ai mediului academic universitar, reprezentanți din câmpul muncii, reprezentanți ai studenților, experți internaționali și reprezentanți ai diasporei,

- nivelul de profesionalism în domeniul evaluat,
- experiența în domeniul asigurării calității și /sau managerială în învățământul superior,
- nivelul de corectitudine și integritate a persoanelor selectate.

Astfel, în componența celor 4 comisii de evaluare externă au fost cooptate următoarele categorii de evaluatori (Figura 1):

- cadre didactice cu titluri științifice și științifico-didactice - 17;
- reprezentanți ai angajatorilor - 5;
- reprezentanți ai studenților - 5.

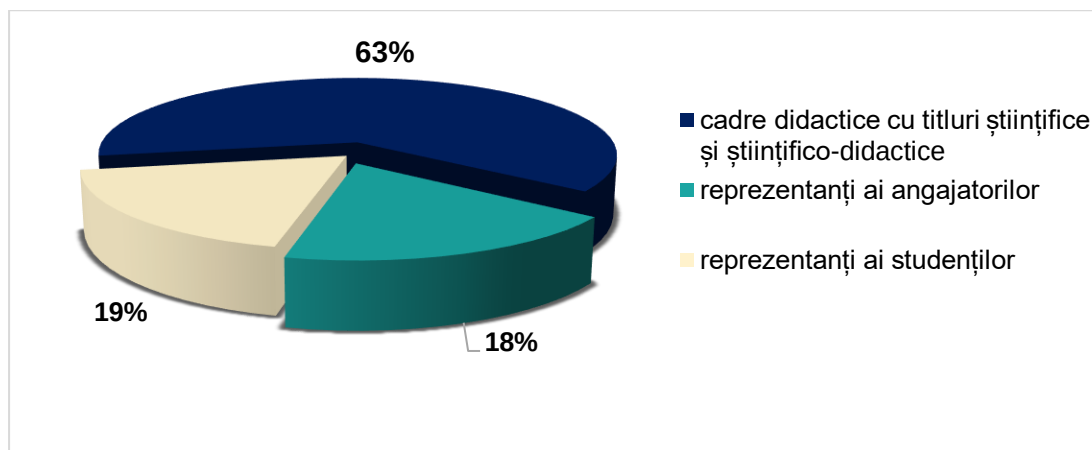


Figura 1. Componența comisiilor de evaluare externă, pe categorii de experți

Din analiza rapoartelor de evaluare externă perfectate de experții evaluatori pentru programele de studii superioare de licență și master din domeniul general de studiu 041 Științe economice se desprind următoarele concluzii:

Standardul 1. Politici pentru asigurarea calității.

Organizarea sistemului de asigurare a calității a constituit o preocupare constantă atât la nivel instituțional, cât și la nivel de facultate/catedră. Instituția a înregistrat progrese semnificative în dezvoltarea și consolidarea procedurilor interne de asigurare a calității, acestea fiind aliniate reglementărilor ministerului de resort și standardelor de evaluare ale ANACEC privind asigurarea calității în învățământul superior. Comparativ, cu anul 2017 în anul 2024, organizarea sistemului de asigurare a calității la Universității de Stat din Comrat este mai bine structurată și aplicată coerent la nivel de instituție, facultate și catedră.

Politicile pentru asigurarea calității sunt publice și sunt promovate, dezvoltate și implementate la toate nivelele de structură: universitate, facultate, departament/ catedră. Se remarcă o deschidere mai pronunțată a universității spre beneficiul studenților și al partenerilor, precum și o implicare mai activă a actorilor instituționali în procesele de evaluare, monitorizare și îmbunătățire continuă a calității. Modernizarea sistemului de asigurare a calității demonstrează faptul că această dimensiune este tratată cu responsabilitate și este atent monitorizată la nivelul Universității de Stat din Comrat.

Aspectele de internaționalizare ale programelor de studii sunt reflectate într-o manieră complexă și sunt implementate integral în cadrul programelor supuse evaluării, cu un accent mai pronunțat la ciclul I – studii superioare de licență. Instituția stimulează și promovează principiile mobilității academice ale studenților și cadrelor didactice, un aspect pozitiv fiind atragerea cadrelor didactice și a cercetătorilor din străinătate pentru desfășurarea procesului educațional și implementarea proiectelor de cercetare.

Urmare a evaluării externe a programelor de studii superioare din acest domeniu, comisiile de evaluare externă au identificat un șir de **puncte tari**:

- Existența unui sistem intern de asigurare a calității bine structurat, funcțional și aliniat cadrului normativ național, precum și standardelor ANACEC privind asigurarea calității în învățământul superior.
- Universitatea de Stat din Comrat este un partener important în dezvoltarea regiunii UTA Găgăuzia.
- Personalul USC este implicat activ în procesele de internaționalizare.
- Implicarea activă a structurilor de asigurare a calității în procesele de monitorizare, evaluare și îmbunătățire continuă a programelor de studii.

Totodată, au fost formulate următoarele **recomandări** și **arii de îmbunătățire obligatorii**:

- Consolidarea mecanismelor de monitorizare și evaluare periodică a calității la nivel de facultate și catedră, prin standardizarea procedurilor interne și asigurarea unei aplicări uniforme a acestora în toate structurile universitare. Instituția urmează să îmbunătățească corelarea dintre

politicile de asigurare a calității, planurile operaționale și rezultatele obținute, inclusiv prin utilizarea sistematică a indicatorilor de performanță și a analizelor bazate pe date.

- Creșterea gradului de implicare a studenților în procesele de asigurare a calității. Este necesară implicarea mai activă și structurată a studenților în procesele de evaluare și îmbunătățire continuă a calității programelor de studii, inclusiv prin participarea acestora în comisiile de asigurare a calității la nivel de facultate și programe.

- Universitatea este încurajată să valorifice mai eficient feedback-ul studenților și să asigure informarea acestora cu privire la măsurile corective adoptate ca urmare a evaluărilor realizate.

- Extinderea parteneriatelor internaționale pentru diversificarea mobilității academice și profesionale a studenților și profesorilor.

Standardul de acreditare 2. Proiectarea și aprobarea programelor

Universitatea de Stat din Comrat dispune de un cadru normativ instituțional clar privind proiectarea și actualizarea programelor de studii. Programele de licență și master evaluate au fost reactualizate și aprobate în conformitate cu cerințele cadrului normativ național și instituțional în vigoare. Planurile de învățământ corespund cerințelor Planului-cadru pentru studii superioare, edițiile 2020 și 2025 și sunt aliniate Standardelor de calificare naționale. Curricula disciplinelor respectă integral cadrul de referință al curriculumului universitar, asigurând formarea competențelor planificate.

Procesul de actualizare a planurilor de învățământ și a curriculumului disciplinelor este participativ, implicând cadrele didactice, studenții și absolvenții, ceea ce asigură transparența deciziilor academice și relevanța programelor. Programele sunt corelate cu tendințele actuale din domeniu și răspund cerințelor pieței muncii, contribuind la pregătirea absolvenților pentru economia Republicii Moldova și, în mod special, pentru regiunea de sud și autonomia găgăuză. Această abordare favorizează formarea unor competențe practice și adecvate contextului socio-economic local și național.

Angajatorii participă activ în elaborarea, modificarea și actualizarea programelor de studii prin chestionare de feedback, primirea studenților la stagii și practică, precum și colaborarea directă cu departamentul de profil pentru formularea temelor, proiectelor comune sau propunerea de noi discipline. Această colaborare asigură relevanța programelor și alinierea acestora la cerințele pieței muncii, consolidând legătura dintre procesul educațional și nevoile economiei.

Urmare a evaluării externe a programelor de studii superioare din acest domeniu, comisiile de evaluare externă au identificat un șir de **puncte tari**:

- Procesul de actualizare a planurilor de învățământ și curricula la discipline este participativ, implicând cadre didactice, studenți, absolvenți și angajatori.

- Programele răspund tendințelor din domeniu și cerințelor pieței muncii, inclusiv la nivel regional și pentru autonomia găgăuză.

- Angajatorii sunt integrați activ în procesul de revizuire și adaptare a programelor, inclusiv prin stagii, proiecte comune și recomandări de curriculum.

Totodată, au fost formulate următoarele **recomandări și arii de îmbunătățire obligatorii**:

- extinderea implicării angajatorilor – consolidarea mecanismelor de consultare a angajatorilor pentru toate programele, în special la nivel de master, pentru a crește relevanța competențelor formate.

- Actualizarea periodică și documentată a curriculumului – instituția trebuie să asigure documentarea sistematică a modificărilor și măsurilor adoptate în urma evaluării programelor.

- Monitorizarea impactului competențelor asupra inserției profesionale. Dezvoltarea unor mecanisme care să evalueze în mod sistematic relevanța programelor pentru piața muncii și satisfacția angajatorilor față de absolvenți.

- Integrarea componentelor internaționale – extinderea elementelor de internaționalizare (discipline în limbi de circulație internațională, mobilități academice) în toate programele de studii, cu accent pe ciclul II – master.

Standardul 3. Învățarea, predarea și evaluarea centrate pe student

Cerințele regulamentare privind organizarea și desfășurarea procesului didactic la Universitatea de Stat din Comrat sunt respectate și monitorizate continuu. Programele de studii evaluate asigură implementarea unor tehnici de predare-învățare eficiente, adaptate specificului fiecărui program, cu accent pe studiul individual și metode centrate pe student. Formele de organizare a procesului didactic respectă prevederile cadrului normativ național și contribuie la atingerea obiectivelor programelor de studii, dezvoltând competențele profesionale și academice planificate.

Stagiile de practică se desfășoară în baze de practică relevante, selectate în conformitate cu profilul programului, iar universitatea dispune de acorduri de colaborare care permit realizarea acestora în condiții optime, asigurând atingerea rezultatelor învățării. Calendarul universitar și orarul activităților didactice sunt planificate conform prevederilor planurilor de învățământ și reglementărilor instituționale, garantând desfășurarea eficientă a procesului educațional.

Metodele de predare-învățare utilizate sunt complet orientate către student și susținute de tehnologii informaționale și platforme educaționale, utilizate în peste 90% dintre unitățile de curs și module ale programelor. Evaluarea rezultatelor academice și a stagiilor de practică se realizează conform cadrului normativ, utilizând instrumente și metode variate, obiective și relevante, care reflectă progresul individual și competențele dobândite de studenți.

Urmare a evaluării externe a programelor de studii superioare din acest domeniu, comisiile de evaluare externă au identificat un șir de **puncte tari**:

- Metodele de predare-învățare sunt centrate pe student și adaptate specificului fiecărui program, facilitând atingerea obiectivelor educaționale.
- Stagiile de practică se desfășoară în baze relevante și sunt susținute de acorduri de colaborare cu parteneri externi, garantând formarea competențelor profesionale.
- Utilizarea pe scară largă a instrumentelor TIC și a platformelor educaționale sprijină predarea, învățarea și evaluarea, modernizând procesul educațional.
- Evaluarea rezultatelor academice și a stagiilor de practică este sistematică, obiectivă și corelată cu competențele planificate ale programelor.

Totodată, au fost formulate următoarele **recomandări și arii de îmbunătățire obligatorii**:

- **Diversificarea metodelor de predare-învățare.** Introducerea unor metode inovative și interactive suplimentare, inclusiv învățare bazată pe proiecte, simulări și studii de caz, pentru creșterea eficienței procesului educațional.
- **Extinderea utilizării TIC** – deși majoritatea cursurilor utilizează platforme educaționale, este recomandată integrarea completă a resurselor digitale în toate disciplinele și modulele.
- **Monitorizarea și evaluarea stagiilor de practică.** Dezvoltarea unor mecanisme sistematice de feedback și evaluare a impactului stagiilor de practică asupra competențelor profesionale.
- **Corelarea evaluării cu rezultatele învățării.** Asigurarea unei legături clare și cuantificabile între metodele de evaluare și rezultatele învățării planificate în curriculum.

Standardul 4. Admiterea, evoluția, recunoașterea și dobândirea de certificări de către student

Universitatea de Stat din Comrat a realizat procesul de recrutare și admitere a studenților la programele de studii într-un mod transparent, respectând principiul șanselor egale la studii. Procesul se desfășoară în conformitate cu actele normative naționale și regulamentele interne instituționale. Cerințele și condițiile de desfășurare a concursului, precum și numărul de locuri alocate fiecărui program, sunt făcute publice în timp util pentru candidați.

După finalizarea procesului de admitere, se întocmește un raport detaliat cu privire la rezultatele concursului, care se prezintă Ministerului de resort și se păstrează în secția/direcția responsabilă de organizarea studiilor. Comisia de admitere analizează rezultatele, evidențiind tendințele procesului și identificând eventualele aspecte ce pot fi îmbunătățite. Înmatricularea candidaților admiși se realizează prin ordinul rectorului, asigurând respectarea procedurilor instituționale și transparența procesului.

Promovarea studenților se realizează conform cadrului normativ național și instituțional, studenții fiind trecuți la anul următor de studii după acumularea integrală a numărului de credite ECTS

obligatorii prevăzute în planul de învățământ și în contractul anual de studii. Exmatricularea și promovarea anuală se efectuează prin ordine semnate de rectorul instituției. Conferirea titlului și eliberarea diplomelor de studii, a suplimentelor la diplomă și a certificatelor academice se realizează în strictă conformitate cu legislația națională, iar evidența actelor de studii este păstrată și gestionată conform prevederilor cadrului normativ național și instituțional.

Urmare a evaluării externe a programelor de studii superioare din acest domeniu, comisiile de evaluare externă au identificat un șir de **puncte tari**:

- Procesul de admitere este transparent și respectă principiul șanselor egale pentru toți candidații.

- Universitatea dispune de metodologii și regulamente interne bine structurate pentru organizarea concursului de admitere.

- Rezultatele admiterii sunt analizate de comisia de admitere și documentate prin rapoarte, oferind informații utile pentru luarea deciziilor viitoare.

Totodată, au fost formulate următoarele **recomandări și arii de îmbunătățire obligatorii**:

- **Creșterea vizibilității și accesibilității informațiilor pentru candidați.** Îmbunătățirea platformelor digitale și canalelor de informare pentru admitere, astfel încât toți candidații să aibă acces ușor la date privind programele, locurile disponibile și criteriile de selecție.

- **Analiza mai detaliată a tendințelor de admitere** pentru a identifica potențiale dezechilibre sau aspecte care necesită ajustare.

Standardul 5. Personalul academic

Universitatea de Stat din Comrat aplică procese corecte și transparente de recrutare a personalului academic, respectând cadrul normativ în vigoare. Programul de studii este asigurat în proporție de aproximativ 90% de cadre didactice titulare și angajate prin cumul intern, ceea ce garantează continuitatea și calitatea procesului educațional. Instituția se asigură de competența cadrelor didactice, circa 90% dintre acestea deținând calificarea profesională corespunzătoare disciplinei predate. Cursurile teoretice sunt integral susținute de cadre didactice cu titluri științifice, consolidând nivelul academic al programelor de studii.

Universitatea oferă suport pentru formarea continuă a cadrelor didactice, prin stagii de perfecționare, inclusiv internaționale, studii în cadrul modulului psihopedagogic (volum de 900 ore) și alte formări profesionale cu certificare corespunzătoare. Activitatea metodică a personalului academic include realizarea activităților didactice publice, elaborarea și publicarea manualelor și materialelor de curs, fiind planificată, monitorizată și susținută de universitate. Sistemul de evaluare a personalului academic este clar și transparent, incluzând criterii obiective și sporuri de performanță diferențiate, care încurajează implicarea și excelența profesională.

Activitatea de cercetare este planificată și monitorizată la nivel de catedră, iar cadrele didactice se implică în proiecte de cercetare variate, inclusiv inițiate de autoritățile regionale și asociațiile obștești. Această implicare asigură o corelare între activitatea educațională și nevoile comunității, consolidând dimensiunea practică și aplicativă a cercetării și contribuind la prestigiu instituțional și la relevanța programelor de studii.

Urmare a evaluării externe a programelor de studii superioare din acest domeniu, comisiile de evaluare externă au identificat un șir de **puncte tari**:

- Suportul acordat formării continue a cadrelor didactice, inclusiv stagii internaționale și modul psihopedagogic, contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale.

- Activitatea metodică și didactică este planificată, monitorizată și susținută, inclusiv prin publicarea manualelor și materialelor de curs.

- Sistemul de evaluare a personalului academic este clar, transparent și include sporuri de performanță diferențiate.

- Unele cadre didactice se implică activ în activități de cercetare, inclusiv în proiecte regionale și comunitare.

Totodată, au fost formulate următoarele **recomandări și arii de îmbunătățire obligatorii**:

- **Diversificarea formării continue.** Extinderea și diversificarea programelor de dezvoltare profesională, incluzând metode inovative de predare – evaluare.

- **Monitorizarea continuă a impactului activității de cercetare.**
- **Consolidarea evaluării performanței** – Crearea unor instrumente suplimentare de evaluare a calității activității didactice și metodice, corelate cu performanța studenților.
- **Îmbunătățirea colaborării internaționale.** Creșterea mobilității academice și implicarea cadrelor didactice în proiecte internaționale pentru consolidarea competențelor și vizibilității instituționale.

Standardul 6. Resurse de învățare și sprijin pentru student

Administrația Universității de Stat din Comrat realizează planificarea, recrutarea și coordonarea personalului administrativ și auxiliar implicat în programele de studii superioare de licență și master în conformitate cu cadrul normativ în vigoare. Instituția asigură spații adecvate pentru desfășurarea procesului educațional, inclusiv săli de curs, laboratoare și alte facilități necesare, contribuind la crearea unui mediu optim pentru învățare și cercetare. Fondul bibliotecii este dezvoltat periodic, este accesibil studenților și personalului academic și oferă suport corespunzător pentru realizarea activităților didactice și de cercetare.

Programele de studii beneficiază de suport curricular adecvat, atât fizic, cât și electronic, care susține formarea competențelor generale și profesionale și atingerea rezultatelor învățării. Toate disciplinele sunt însoțite de manuale, ghiduri, note de curs și alte materiale didactice, disponibile pe platforma Moodle și conforme cu curricula prevăzută de programele evaluate. Mijloacele financiare alocate procesului didactic și cercetării sunt stabilite în conformitate cu cadrul normativ, asigurând resursele necesare pentru desfășurarea activităților educaționale la standarde corespunzătoare.

Procedurile de stabilire a taxelor de studii respectă legislația în vigoare, iar Universitatea de Stat din Comrat dispune de cămine care pot asigura numărul necesar de locuri pentru toți studenții care solicită cazare. Aceste facilități contribuie la crearea unui mediu propice pentru studenți, sprijinind participarea activă la procesul educațional și asigurând condiții echitabile pentru toți beneficiarii programelor de studii.

Urmare a evaluării externe a programelor de studii superioare din acest domeniu, comisiile de evaluare externă au identificat un șir de **puncte tari**:

- Planificarea și coordonarea personalului administrativ și auxiliar se realizează conform cadrului normativ și asigură funcționarea eficientă a procesului educațional.
- Spațiile și facilitățile instituției sunt adecvate și asigură un mediu optim pentru învățare și cercetare.
- Fondul bibliotecii este dezvoltat periodic și accesibil atât studenților, cât și personalului academic.
- Suportul curricular, disponibil fizic și electronic (platforma Moodle), corespunde integral cerințelor curriculare și rezultatelor învățării.

Totodată, au fost formulate următoarele **recomandări și arii de îmbunătățire obligatorii**:

- **Modernizarea și diversificarea resurselor bibliotecii.** Extinderea accesului la baze de date internaționale și resurse digitale pentru a sprijini cercetarea și studiul individual al cadrelor didactice și studenților.
- **Modernizarea și dotarea continuă a spațiilor educaționale și de cercetare.**
- **Îmbunătățirea suportului curricular digital** – integrarea unor resurse interactive, multimedia și instrumente de evaluare online pentru toate disciplinele.
- **Repararea, modernizarea căminului pentru asigurarea unor condiții optime de trai pentru studenți.**

Standardul 7. Managementul informației

Universitatea de Stat din Comrat dispune de mecanisme eficiente de colectare, gestionare și utilizare a informațiilor referitoare la programele de studii, disponibile atât în format tipărit, cât și electronic. Aceste mecanisme permit accesul liber la informații pentru studenți și cadre didactice, sprijinind procesul de luare a deciziilor, monitorizarea programelor și îmbunătățirea calității procesului educațional.

Totuși, se recomandă consolidarea bazei de date a universității, prin implementarea unui

sistem cu acces securizat pentru studenți și personalul academic, care să asigure confidențialitatea, integritatea și disponibilitatea informațiilor relevante. O astfel de măsură va crește eficiența managementului informațional și va contribui la transparența și responsabilitatea proceselor instituționale.

Standardul 8. Informații de interes public

Universitatea de Stat din Comrat asigură transparența completă a informațiilor de interes public privind programele de studii. Instituția dispune de o pagină web actualizată, care oferă informații relevante și accesibile pentru cadrele didactice, studenți, angajatori și alți beneficiari, contribuind la transparența și responsabilitatea proceselor instituționale.

Totodată, se recomandă Universității să efectueze o corectură riguroasă a tuturor comunicatelor, materialelor didactice și documentelor oficiale redactate în limba română, pentru a elimina erorile gramaticale și de exprimare. Această măsură va asigura o comunicare clară și profesionistă, va consolida imaginea instituțională și va sprijini percepția pozitivă a universității în rândul beneficiarilor și partenerilor.

Standardul 9. Monitorizare continuă și evaluare periodică a programelor

Universitatea de Stat din Comrat dispune de proceduri clare pentru monitorizarea continuă, evaluarea și revizuirea periodică a programelor de studii. Procedurile de autoevaluare și evaluare externă sunt implementate, analizate și monitorizate constant, pentru a identifica punctele forte și aspectele ce necesită îmbunătățire, în vederea creșterii calității programelor. Această abordare contribuie la relevanța curriculară, la dezvoltarea competențelor profesionale ale studenților și la asigurarea competitivității absolvenților pe piața muncii în regiune.

Totuși, se recomandă crearea unei baze de date instituționale dedicate urmăririi absolvenților, care să permită evidența angajării acestora în câmpul muncii și monitorizarea evoluției lor profesionale. Consolidarea mecanismelor de evidență și analiza rezultatelor vor sprijini luarea deciziilor în vederea adaptării programelor la cerințele economice și sociale actuale, precum și la interesele și nevoile studenților.

Urmare a evaluării externe a programelor de studii superioare din acest domeniu, comisiile de evaluare externă au identificat un șir de **puncte tari**:

- Procedurile de monitorizare și evaluare a programelor de studii sunt clar definite și implementate.
- Evaluarea continuă și autoevaluarea programelor asigură identificarea punctelor forte și a ariilor de îmbunătățire.
- Absolvenții programelor sunt competitivi pe piața muncii din regiune, reflectând relevanța programelor.

Totodată, au fost formulate următoarele **recomandări și arii de îmbunătățire obligatorii**:

- **Crearea unei baze de date a absolvenților** pentru evidența angajării și urmărirea evoluției profesionale.
- **Consolidarea mecanismelor de monitorizare.** Dezvoltarea unor instrumente digitale pentru colectarea și analiza datelor privind inserția profesională.
- **Utilizarea datelor pentru ajustarea programelor.** Informațiile colectate de la absolvenți și angajatori trebuie să fie integrate în procesul decizional pentru adaptarea curricula la cerințele pieței.

Standardul 10. Asigurarea externă a calității în mod ciclic

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

Concluzii. *Universitatea de Stat din Comrat trebuie să continue adaptarea permanentă a ofertei educaționale pentru a răspunde nevoilor studenților și cerințelor pieței muncii. Este esențial ca procesele educaționale să fie centrate mai mult pe student, să asigure flexibilitate și să creeze oportunități pentru trasee individuale de învățare, permițând acumularea competențelor profesionale în conformitate cu interesele personale și cerințele angajatorilor. De asemenea, pentru dezvoltarea sustenabilă a sistemului educațional, toți actorii implicați în proces – manageri, cadre didactice,*

studenți, angajatori și alte părți interesate – trebuie să fie activ implicați în stabilirea priorităților și a perspectivelor de dezvoltare. Această abordare participativă va contribui la creșterea relevanței programelor de studii, la îmbunătățirea calității învățământului superior și la consolidarea legăturii între educație, cercetare și piața muncii.

Bibliografie:

1. SAVA, Lucia. Studenții Ca Beneficiari și Actori ai Procesului de Evaluare Externă a Calității: Practica Europeană și Experiența ANACEC. In: *Center for Studies in European Integration Working Papers Series*, 2019, nr. 13, pp. 28-46. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/WP_Issue13-28-46_SAV.pdf
2. CRUDU, Rodica, SAVA, Lucia. Calitatea Studiilor Universitare și Inserția Pe Piața Muncii a Absolvenților în Republica Moldova. In: *Center for Studies in European Integration Working Papers Series*, 2019, nr. 12, pp. 6-27. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/WP_Issue12-6-27_CRU.pdf
3. CHICIUC A, BANU F, GUVIR S., Implicarea părților interesate în procesul de evaluare externă a calității studiilor în Republica Moldova, În *Quality Assurance Review for Higher Education*, Vol. 10, No. 1 – 2, 2020, pp. 13 – 27. Disponibil: <https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2021/01/2-arl-web-Chiciuc.pdf>
4. Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG). Disponibil: <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Romanian%20by%20ARACIS.pdf>
5. Metodologia de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=130031&lang=ro#
6. Ghid de evaluare externă a programelor de studii superioare de licență (ciclul I) și studii superioare integrate. Disponibil: https://anacec.md/files/Ghid_licenta_18.04.2022.pdf
7. Ghid de evaluare externă a programelor de studii superioare de master. Disponibil: https://anacec.md/files/Ghid_master_18.04.2022.pdf
8. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014, cu modificările și completările ulterioare; Nomenclatorul domeniilor de studii și al specialităților în învățământul superior, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 412 din 12.06.2024
9. Raportul de activitate a Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, pentru anul 2021.

CZU: 376:37.014

<https://orcid.org/0009-0006-8989-7003>

CALITATEA EDUCAȚIEI INCLUZIVE PRIN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI SOCIO-EMOȚIONALE LA COPII CU CES

Ramona Budihălă,

profesor de Psihopedagogie Specială

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Sf. Vasile” Craiova, jud. Dolj, România
doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: ramonabudihala@yahoo.com

Abstract: The paper analyzes contemporary approaches to educational quality within inclusive schools. It emphasizes the importance of adapting evaluation processes to the needs of students with special educational requirements (SEN) and integrating the principles of equity and participation. Based on modern quality assurance models and pedagogical research, the study highlights the

connection between inclusive practices, institutional development, and educational excellence. The findings underline the need for continuous teacher training, formative assessment, and digital tools that support quality education for all learners.

Keywords: inclusive education, quality assurance, evaluation, special educational needs, pedagogical innovation.

Introducere

Calitatea educației reprezintă astăzi o prioritate fundamentală a politicilor educaționale, mai ales în contextul dezvoltării unei educații incluzive centrate pe nevoile fiecărui elev. Școala incluzivă presupune nu doar accesul universal la educație, ci și asigurarea calității procesului de predare-învățare pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) [12, p.63–65]. Modelele internaționale de incluziune educațională pun accent pe participarea activă a tuturor elevilor și adaptarea procesului educațional la diversitatea clasei [1, p.45]. În contextul educației românești, abordarea calității procesului educațional pentru elevii cu CES este din ce în ce mai strâns asociată cu adaptarea evaluării și cu formarea cadrelor didactice în domeniul incluziunii. Aceste tendințe se regăsesc și în analiza realizată în literatura de specialitate privind metodologia educației incluzive [18]. Prin urmare, analiza paradigmelor moderne ale calității educației presupune înțelegerea relației dintre echitate, relevanță socială și eficiență pedagogică [7, p.54]. Cercetările recente evidențiază că sistemele educaționale echitabile se bazează pe mecanisme de sprijin personalizat pentru fiecare elev [2, p. 87].

În contextul educației incluzive, calitatea actului educațional este strâns legată de dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor, în special ale celor cu cerințe educaționale speciale. Competența socio-emoțională – care include autocunoașterea, autoreglarea emoțională, empatia și abilitățile de relaționare – contribuie semnificativ la participarea activă, integrarea socială și succesul școlar al elevilor cu CES [12, p.64; 16, p.73]. Din această perspectivă, evaluarea calității educației nu poate fi separată de analiza modului în care școala sprijină dezvoltarea acestor competențe esențiale pentru învățarea incluzivă. Valorile sociale și morale reprezintă o componentă fundamentală a educației incluzive moderne [10, p.91] Promovarea stării de bine în mediul educațional contribuie la consolidarea competențelor socio-emoționale ale elevilor [3, p.52].

1. Modele conceptuale de evaluare a calității în școala incluzivă

În literatura de specialitate se disting mai multe modele de evaluare a calității educației, adaptate pentru mediul incluziv: modelul normativ, modelul competențial și modelul reflexiv-participativ. Modelul normativ, utilizat de agențiile naționale de asigurare a calității, oferă criterii și standarde unitare pentru toate instituțiile de învățământ [5, p.73–75]. Modelul competențial pune accent pe rezultatele învățării și pe dezvoltarea competențelor cheie, inclusiv cele sociale și emoționale esențiale pentru elevii cu CES [4, p.112–115; 20, p.41–44]. Modelul reflexiv și participativ încurajează implicarea cadrelor didactice, părinților și elevilor în procesele de autoevaluare și adaptare a strategiilor educaționale [8; 18, p.55–57]. Modelul prospectiv care implică elemente ce se referă la evaluare anticipativă → planificare individualizată → adaptare continuă → monitorizare/ajustare, ca rezultat dezvoltarea personalității ar fi axată pe relația dintre anticipare, acțiune și destinație [11]. Dimensiunile valorice ale conținuturilor educaționale oferă o perspectivă prospectivă asupra procesului educativ [22, p.33]. Toate aceste modele susțin ideea că evaluarea calității trebuie să fie un proces incluziv, care sprijină dezvoltarea fiecărui elev în funcție de potențialul său individual dar și cu o viziune prospectivă în acest ritm accelerat al schimbărilor [14, p.114]. Cultura managerială a cadrelor didactice influențează semnificativ calitatea educației incluzive [23].

2. Evaluarea calității în contextul educației incluzive

Transformarea digitală a educației și extinderea conceptului de incluziune au modificat profund modul de evaluare a calității. Instrumentele digitale și metodele formative permit adaptarea proceselor de evaluare la ritmul și nevoile fiecărui elev [21]. Evaluarea calității în școala incluzivă presupune utilizarea unui sistem complex de indicatori — progres individual, participare activă, adaptarea curriculumului — care oferă o imagine completă a procesului educațional [12]. Astfel, calitatea educației nu se mai definește exclusiv prin performanță academică, ci prin gradul de

participare, echitate și satisfacție educațională a tuturor elevilor.

3. Cadrul european și implementarea națională

Cadrul European pentru Asigurarea Calității în Educație și Formare Profesională [EQAVET] și *European Standards and Guidelines* (ESG) stabilesc principiile evaluării moderne a calității educației [25]. Incluziunea educațională trebuie privită nu doar ca integrare a unor grupuri, ci ca fundament al unei educații de calitate pentru toți [19, p.154]. În România, Legea Educației Naționale și metodologia ARACIP includ standarde referitoare la incluziunea elevilor cu CES, iar politicile educaționale recente promovează adaptarea proceselor de evaluare [6]. Aceste cadre legislative și metodologice subliniază importanța calității educației ca drept fundamental al fiecărui elev, indiferent de particularitățile sale individuale. Cadrul european al incluziunii educaționale promovează standarde comune de calitate și politici bazate pe echitate [24].

4. Provocări actuale și direcții de dezvoltare

Printre principalele provocări în evaluarea calității educației incluzive se numără dificultățile de implementare a adaptărilor curriculare și absența unor instrumente unitare de evaluare diferențiată [9; 16, pp. 72–74]. Dezvoltarea unui sistem educațional echitabil și eficient presupune cooperarea dintre instituțiile educaționale, autorități și comunitate, pentru a asigura o calitate reală a incluziunii școlare. Parteneriatul dintre familie și instituția de învățământ are un rol esențial în integrarea timpurie a copiilor cu CES [17].

Concluzii

Calitatea educației incluzive nu se reduce la implementarea unor standarde uniforme, ci presupune o abordare flexibilă, centrată pe elev și adaptată diversității. În școala incluzivă, accentul trebuie pus pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale, care contribuie esențial la integrarea socială, la dezvoltarea autonomiei personale și la succesul școlar al copiilor cu cerințe educaționale speciale. O educație de calitate pentru acești elevi se reflectă în crearea unui climat școlar pozitiv, în care elevii se simt acceptați, valorizați și sprijiniți să își atingă potențialul. Prin implementarea strategiilor adaptate și a evaluării formative, școala devine un spațiu al participării active și al cooperării.

Beneficiile unei astfel de abordări sunt multiple: dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională, creșterea încrederii în sine, formarea unor relații sociale sănătoase și prevenirea izolării. De asemenea, cadrele didactice joacă un rol decisiv în modelarea unei culturi a incluziunii, în care empatia, respectul reciproc și colaborarea devin valori fundamentale. Astfel, educația incluzivă de calitate nu este doar un obiectiv al sistemului educațional, ci și o investiție în viitorul unei societăți echitabile, în care fiecare copil este valorizat și are șansa de a reuși.

Referințe bibliografice:

1. AINSCOW, M., BOOTH, T., & DYSON, A., Improving Schools, Developing Inclusion, London, Routledge, 2006, ISBN: 978-0-415-36867-8.
2. AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., & WEST, M., Developing equitable education systems, London: Routledge, 2012, ISBN: 978-0-415-67611-9.
3. ANTOCI, D., MÎSLIȚCHI, V., Starea de bine: transferul inovativ în ecosistemul educațional, în: „Research – Innovation – Innovative Entrepreneurship”: International Congress, Ed. Ediția 2, 17-18 mai 2024, Chișinău, CEP UPSC, 2024, Ediția 2, ISBN 978-9975-46-964-7.
4. BOCOȘ, M., Teoria și practica cercetării pedagogice, București, Editura Paralela 45, 2013, ISBN: 978-973-47-1587-2.
5. CĂPIȚĂ, L., Managementul calității în educație, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2016, ISBN: 978-606-31-0305-8.
6. CEBAN, T., Asigurarea calității educației în învățământul general din Republica Moldova, Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2022.
7. CRISTEA, S., Pedagogia adulților, în: Revista PRO DIDACTICA, 2017, nr. 3(103), ISSN: 1810-6455.
8. CUCOȘ, C., Pedagogie, Iași, Editura Polirom, Ediția a IV-a, 2024, ISBN 978-973-46-9955-1.

9. IUCU, R., Formarea competențelor profesionale în educație, București, Editura Universității din București, 2017.
10. LUNGU, V., CREȚU, L., MUNTEANU, T., SADOVEI, L., The place of social and moral values in the high school curriculum from the Republic of Moldova, în: Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi, 2025, vol. 9, pp. 87-103. ISSN 2580-2240. DOI: <https://doi.org/10.22437/jiituj.v9i1.38082>.
11. LUNGU, V., SILISTRARU, N., Pedagogia prospectivă: Suport de curs, Universitatea Tehnică din Moldova. – Chișinău: MSLogo, 2022 ISBN 978-9975-3541-2-7. Available from: https://www.researchgate.net/publication/371760349_Pedagogia_prospectiva_Suport_de_curs#fullTextFileContent.
12. LUNGU, V., Educația incluzivă și calitatea procesului didactic, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2021.
13. LUNGU, V., LÎSOV, D., Management of educational activity - an important factor in quality assurance, în: The contemporary issues of the socio-humanistic sciences, Ed. 11, 3-4 decembrie 2020, Chișinău. Chișinău: "Print-Caro" SRL, 2020, Ediția 11, p. 88. ISBN 978-9975-3471-0-5.
14. LUNGU, V., Pedagogia prospectivă – domeniu fundamental în sistemul științelor educației, în: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), 2016, nr. 9(99), pp. 114-117. ISSN 1857-2103.
15. LUNGU, V., Aspecte specifice privind integrarea în grupul preșcolarilor a copiilor cu CES. In: Învățământul superior din Republica Moldova la 85 de ani: Probleme actuale ale științelor sociale și umanistice, 24-25 septembrie 2015, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2015, Vol. 2, pp. 78-86. ISBN 978-9975-76-160-4 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/81482.
16. MÎSLIȚCHI, V., Metodologia educației inclusive, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2020.
17. MÎSLIȚCHI, V., SAVIUC, E., Incluziunea socială a preșcolarilor cu cerințe educaționale speciale în contextul valorificării parteneriatului grădiniță-familie. In: Tradiție și inovație în educație: Învățământul general: tradiție și inovație , Ed. 1, 18-19 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, Vol. I, pp. 99-109. ISBN 978-9975-76-289-2. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/94875.
18. OLĂRAȘU, V. Managementul calității în educația incluzivă. București: Editura Universitară, 2021.
19. OPERTTI, R., WALKER, Z., & ZHANG, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. In: The SAGE Handbook of Special Education (Vol. 1, pp. 149-169). DOI: 10.4135/9781446282236.n10.
20. PĂUN, E., Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică, Editura Polirom, 2017, ISBN: 978-973-46-6820-5.
21. POTOLEA, D., NEACȘU I., IUCU R., PÂNIȘOARĂ, I.O., Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitiv și gradul didactic II, Editura Polirom, 2008, ISBN: 978-973-46-1159-1.
22. SILISTRARU, N., LUNGU, V., Dimensiuni valorice ale conținuturilor educaționale de perspectivă, [18.10.2025] Disponibil: <https://repository.utm.md/handle/5014/18178>;
23. STARÎȘ, D., BOROZAN, M., Evoluții conceptuale dinspre competențe spre cultura managerială a cadrelor didactice, în: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Psihopedagogie și management educațional, 27-28 februarie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 5, pp. 83-88. ISBN 978-9975-76-322-6.
24. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). Inclusive Education in Action (IEA). Odense, Denmark, [18.10.2025] Disponibil: <https://www.european-agency.org/>.
25. EUROPEAN COMMISSION. European Quality Assurance in Education and Training – EQAVET Framework. Brussels: Publications Office of the European Union, 2023.

CZU: 378.147:811.111:61

<https://orcid.org/0000-0002-2449-2084>

MASTERING EMP PRONUNCIATION THROUGH INNOVATION

Viorica Cazac,

lector universitar, doctor.

USMF „Nicolae Testemițanu”,

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: viorica.cazac@usmf.md

Abstract: This article explores innovative approaches to teaching pronunciation in English for Medical Purposes (EMP), emphasizing the integration of computer-assisted tools and real-world materials. It highlights how technologies like text-to-speech engines, voice recording software, and AI-based speech recognition support learners in mastering medical pronunciation. Drawing on classroom examples from the Nicolae Testemițanu SUMPh coursebook, the study demonstrates how tools like NaturalReader and Audacity enhance confidence and clarity in spoken communication. The article also examines the benefits of blended and flipped learning models, showing how tech-supported activities improve accuracy, listening comprehension, and fluency. By integrating modern tools into pronunciation practice, educators can help medical students become clearer, more confident communicators in global healthcare settings.

Keywords: EMP, Pronunciation, Computer-Assisted Learning, medical students, AI-generated tools.

Introduction

English for Medical Purposes (EMP) forms the backbone of much of today’s global healthcare dialogue. Too often, however, non-native English speakers in medical settings report that despite knowing medical vocabulary, they still feel hesitant when it comes to *saying* the words out loud—especially under stress, time-pressure, or when interacting with patients whose first language isn’t theirs. For many learners of EMP, pronunciation remains a persistent barrier. Traditional teaching often concentrates on medical vocabulary, reading patient charts or writing academic reports—but less often on how those words are spoken, and how they are heard. As Antic noted, clear oral communication in medical environments correlates strongly with better patient care and inter-professional collaboration [2, p. 142]. Similarly, research into English for specific purposes (ESP) emphasises that pronunciation deserves as much attention as vocabulary or grammar [3, p. 58].

In many teaching contexts, pronunciation is seen as a “nice to have” rather than a core component of communication skills—but in medicine this perception is risky. Mispronouncing a term or placing the stress on the wrong syllable of a multisyllabic word can confuse a patient or colleague, affect how a treatment plan is heard, or even undermine professional confidence. For example, one study of Thai medical students found that many struggled with stress placement in longer medical terms such as *hematoblastoma* and *hepatocellular* – and they themselves reported that this difficulty made them feel less confident in clinical contexts [10, pp. 16-17]. In other words: language matters, voice matters, *pronunciation* matters.

At the same time, the tools available for improving pronunciation have changed in the past decade. Computer-assisted learning (CAL) tools, speech-recognition platforms, text-to-speech engines, and authentic materials drawn from real clinical interactions now offer instructors fresh ways to bring pronunciation training *into* the medical-English classroom – not as an afterthought, but as a lived, interactive practice. A recent systematic review of computer-assisted pronunciation training (CAPT) found that while most research has focused on isolated sounds (vowels, consonants), there is growing interest in teaching rhythm, stress and intonation – features which are especially relevant when pronouncing long, specialised medical vocabulary [1].

The Importance of Pronunciation in Medical English

For medical students and professionals, accurate pronunciation ensures clarity in communication, reducing misunderstandings in patient interactions, medical conferences, and academic discussions. Mispronouncing medical terminology can quickly lead to confusion and even potentially dangerous situations, particularly when patients or colleagues are involved. For instance, a learner might mistakenly pronounce the word “*phlegm*” (/flem/) incorrectly, leading to an unintended misunderstanding. A simple mistake like this can cause communication breakdowns, especially when it comes to sensitive patient care or critical medical instructions. A study on medical terminology pronunciation found substantial error rates in vowel substitutions and consonant errors among students presenting medical lab procedures, and the authors concluded that these errors “are concerned as unseparated parts of medical laboratory context” and have serious implications for accuracy and safety [8].

Modern systems now automatically identify accent features, cluster speakers, adapt pronunciation dictionaries online, and even perform “accent morphing” to increase intelligibility of foreign-accented speech. This is particularly relevant for international healthcare professionals who don't need to eliminate their accent but rather ensure medical term clarity [6].

In the fast-paced world of healthcare, clarity is paramount. Poor pronunciation, whether due to incorrect stress, rhythm, or intonation, can significantly hinder understanding and may even jeopardize patient safety. Misplaced stress on polysyllabic medical terms, such as “*hepatitis*” or “*endoscopy*”, can also lead to intelligibility issues, making it harder for colleagues or patients to follow the conversation. This is especially true in international healthcare settings where professionals from diverse linguistic backgrounds work together. Research on English as a foreign language (EFL) learners, for example, found that even high-ability students struggle with correct word stress on medical terms, such as polysyllabic terms, pointing to a gap in teaching stress placement [9]. Furthermore, a review of EFL pronunciation instruction noted that many teachers focus heavily on vocabulary and grammar, leaving suprasegmental features like stress, rhythm, and intonation under-taught [5].

Studies show that medical professionals with strong communication skills – both verbal and non-verbal – are better equipped to provide quality care, build rapport with patients, and collaborate effectively with colleagues [2].

Moreover, correct pronunciation goes hand in hand with listening comprehension. A learner who mispronounces words may also struggle to understand the spoken language in real medical situations – whether it's patient interviews, rounds, or responding to commands. For instance, research found that EFL students' pronunciation errors correlate with weaker listening comprehension, suggesting that struggles with pronunciation impact how well students can understand spoken medical discourse [10]. This is particularly important in spontaneous communication in medical settings, where quick thinking and clarity are key.

The Role of Computer-Assisted Learning Tools

In recent years, computer-assisted learning (CAL) tools have become instrumental in teaching medical English. These tools provide learners with the ability to practice pronunciation in an interactive environment. Programs such as *NaturalReader* and *Audacity* offer useful functions for both learners and instructors, enabling the creation of pronunciation exercises and listening drills. *NaturalReader*, for instance, allows users to convert written medical texts into speech, providing students with a model of correct pronunciation. *Audacity*, a free open-source tool, is commonly used to record and edit audio files, which can be used for pronunciation practice. These tools facilitate independent learning and enable students to focus on their individual needs. The introduction of technology into language learning often results in increased student motivation and engagement. It was noted that students who used CAL tools demonstrated more enthusiasm and active participation compared to those who relied on traditional learning methods. This is particularly relevant in medical education, where students are often balancing complex scientific material with language learning.

Let's now consider some specific examples applicable to EMP teaching (and used within my classes).

Natural Reader and Audacity

In the *English for Medicine* coursebook developed at Nicolae Testemitanu State University of Medicine and Pharmacy [4], we've made pronunciation practice an essential – and practical – part of each unit. Two simple but powerful tools help us do this: *NaturalReader* and *Audacity*. For example, before students begin a reading text, they first use *NaturalReader* to listen to key medical terms – like pharynx, gastrointestinal tract, or lymphatic system – spoken by a natural-sounding voice. They repeat each word several times, practicing both the sound and the stress. This helps students feel more confident when they later read or speak those terms in context.

Then, with *Audacity*, we created short audio drills. We downloaded short medical videos (like animations of the digestive system or hospital dialogues), edited them to 1–2 minutes, and used them to introduce new topics. Students listen and then try to pronounce phrases or summarize what they heard. They can record themselves, compare with the original, and re-record to improve.

We also used *Audacity* for a “Check-Up Drill” at the start of each unit. For example, before the lesson on the cardiovascular system, students might hear: “The heart pumps blood through the arteries”, then practice saying it clearly. They focus on getting the stress right – HEART, PUMPS, BLOOD – and speaking at a natural pace.

These small but focused activities help students improve their pronunciation without pressure. And because they use free software and real materials, students can easily keep practicing at home. When combined with more advanced tools like *ELSA* or voice-recognition apps, the result is a flexible, modern way to train clear, confident medical communication.

Recording and Playback Tools (Computer/Tablet)

Basic but powerful: using software where learners can record their own voice, compare with native models, listen back, and self-assess. The teacher commonly assigns a list of 20 medical terms while learners use free software (e.g., *Audacity*) on a computer or tablet. They record their pronunciation of each term, then compare it to native-speaker example.

Online Pronunciation Dictionaries & Specialist Resources

These tools provide native speaker recordings of words—often including specialized medical terminology – and allow learners to hear correct pronunciation models, sometimes in various English accents. For example, *The Voice Foundation Audio Pronunciation Guide* includes over 400 medical and voice-science terms, each spoken by both male and female speakers, such as *laryngoscopy*, *dysphonia*, and *cricothyroid*. Another useful resource is *Forvo*, a crowdsourced pronunciation dictionary where students can search for medical terms like *anaphylaxis* or *bronchoscopy* and hear multiple native speakers pronounce them in accents from the U.S., U.K., Australia, and beyond. Additionally, *YouGlish* is a practical tool that lets learners hear how medical words are used in real contexts by searching for terms like *hypertension* or *myocardial infarction* across thousands of English YouTube videos, TED talks, and interviews. Hearing these terms in natural speech helps students connect pronunciation with rhythm and intonation in authentic communication.

Speech Recognition & AI-Powered Feedback

More advanced tools use speech recognition or AI to evaluate pronunciation and provide automated feedback on segmental (sounds) and suprasegmental (stress/intonation) features. For example, educators might use *ELSA Speak* or *Pronounce* to have students record a short medical scenario dialogue – e.g., “I am going to insert a catheter and monitor your haemodynamics.” The app highlights mispronounced words such as “haemodynamics”, “catheter”, “monitor”, then the learners repeat until they reach a target score of 90/100. In a classroom setting the instructor might also integrate Speechace into the learning platform so that students' pronunciation and rhythm are scored and tracked over time. Another “advanced tool” for speech recognition & AI feedback that teachers might use is *Gemini*, allowing students record themselves saying a short medical scenario such as ‘I will insert a catheter and monitor your haemodynamics’. After the recording, the student uploads the audio to Gemini (or uses Gemini live) and gets a transcription and feedback suggestion. The teacher then uses the transcription to highlight mispronounced words (e.g., haemodynamics, catheter, monitor), and ask the student to repeat until they achieve smoother rhythm or correct stress.

Blended & Flipped Models.

Using a mix of tech and classroom activities makes learning both more effective and more

enjoyable. In a flipped classroom, students don't just come to class to learn new words – they come prepared, having already listened to key medical terms like *insulin resistance* or *spinal tap* using tools like *NaturalReader* or short videos from *YouTube*. This frees up class time for real conversations and role-play, where they can practice using those words in context.

For example, before a lesson on the respiratory system, students might listen to a 2-minute audio about asthma symptoms at home. Then in class, they can role-play as doctors and patients: asking questions, giving advice, or explaining a treatment – all while focusing on speaking clearly and using correct stress.

Teachers can also use quick tools like Quizlet or Kahoot to make pronunciation drills more interactive. And when students record short speaking tasks – using something as simple as their phone or apps like Vocaroo – they get to hear themselves and track how their speech improves over time.

Challenges and Limitations

While CAL tools offer significant benefits, challenges remain. One of the main obstacles is the need for high-quality resources that accurately reflect medical language use. Furthermore, some students may struggle with the technical aspects of using these tools. For example, when using speech recognition software, certain medical terminologies may not be recognized, leading to frustration for learners. To mitigate these issues, instructors should provide proper guidance and offer alternative methods for practicing pronunciation, such as face-to-face interaction with native speakers or healthcare professionals.

Conclusions

Pronunciation in medical English is not just about sounding correct – it directly affects patient safety, teamwork, and confidence in clinical communication. By using simple digital tools such as *NaturalReader*, *Audacity*, and AI-based pronunciation apps, students can practice regularly and improve at their own pace. The classroom examples from Nicolae Testemițanu SUMPh show that even short, focused activities make a real difference. When technology is combined with speaking tasks and role-plays, students move from recognizing medical terms to using them naturally and clearly. Supporting learners in this way helps them become confident, caring professionals who can communicate effectively in any medical setting.

References:

1. AMRATE, M., & Tsai, P. H. Computer-assisted pronunciation training: A systematic review. *ReCALL*, 1–21, 2024. <https://doi.org/10.1017/S0958344024000181>
2. ANTIC, Z. Forward in teaching English for medical purposes. *Facta Universitatis*, 14(3), 141–147, 2007.
3. CAZAC, V. The effective use of technology in EFL teaching. *META Journal*, 18(2), 45–59. 2015
4. CAZAC, V. *English for medicine: Course book for medical students* (255 pp.). Chișinău: Garomont-Studio, 2023. ISBN 978-9975-162-53-1.
5. GILAKJANI, A. P. The role of EFL teachers in improving EFL learners' English pronunciation. *English for Specific Purposes World*, 10(31), 20–30, 2011.
6. HUCKUKVALE, M. The new accent technologies: Recognition, measurement and manipulation of accented speech. In P. Zhang, T.-W. Xie, S. Lin, J.-H. Xie, A. C. Fang, & J. Xu (Eds.), *Research and application of digitized Chinese teaching and learning* (pp. 28–37). Beijing: Language and Culture Press, 2006.
7. PENNINGTON, M. C., & ROGERSON-REVELL, P. *English pronunciation teaching and research: Contemporary perspectives*. Palgrave Macmillan, 2019.
8. PURIANGTYAS, A. R. Pronunciation errors of medical terminologies occurred in students' presentation about medical laboratory procedure. *TOFEDU: The Future of Education Journal*, 4(6), 2396–2401, 2025.
9. THONGSONGSEE, J. An analysis of medical students' performance on the word-stress patterns of English polysyllabic medical terms. *Reflections*, 30(1), 16–25, 2023.
10. WU, C. H. Workplace intelligibility: Form-focused pronunciation instruction in spontaneous ESL. PMC, 2023.

CZU: 370.1

[https:// 0000-0003-3174-1779](https://0000-0003-3174-1779)

FENOMENOLOGIA CA FUNDAMENT EPISTEMOLOGIC AL EDUCAȚIEI: ÎNTRE HERMENEUTICĂ ȘI PRAXIS PEDAGOGIC

Angela Chiroșcă,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: angela_chirosca@yahoo.com

Abstract: This article proposes an analysis of phenomenology as an epistemological foundation in education, discussing its philosophical origins, hermeneutical dimensions, and pedagogical implications. By emphasizing lived experience and the understanding of subjective meanings, phenomenology provides a distinct analytical basis for the study of educational phenomena, different from positivist or strictly empirical models. The paper explores how phenomenological concepts can redefine approaches to conflict in schools, offering managers and teachers conceptual tools to interpret and manage educational tensions beyond mere pragmatic resolution. In an era marked by rapid change and cultural diversity, phenomenology emerges not only as a theoretical framework but also as a practical endeavor, oriented toward cultivating a reflexive, participatory pedagogy that is sensitive to the existential dimensions of education. Through this approach, conflict is not perceived solely as an obstacle, but as an opportunity for learning, personal development, and the strengthening of the school community. Thus, the study builds a bridge between phenomenological philosophy and educational management, highlighting its contemporary relevance.

Keywords: phenomenology; education; epistemology; hermeneutics; educational conflict; educational management

Fenomenologia se afirmă în secolul XX ca una dintre cele mai influente direcții de gândire filosofică, fiind dezvoltată inițial de Edmund Husserl și continuată de discipolii săi, precum Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty sau Jean-Paul Sartre. În esență, fenomenologia urmărește descrierea experiențelor subiective așa cum sunt trăite, înainte de orice interpretare teoretică sau explicativă. Ea pune accent pe „întoarcerea la lucrurile însele”, ceea ce presupune o suspendare a judecăților dogmatice și o concentrare asupra modului în care fenomenele apar conștiinței. Această opțiune metodologică are o valoare aparte pentru educație, deoarece procesul educațional este, în mod fundamental, unul al întâlnirilor interumane, al semnificațiilor împărtășite și al construcției sensului în cadrul unei comunități de învățare [2, p. 87].

În context educațional, fenomenologia propune o alternativă la abordările strict comportamentiste sau structuraliste, care privesc procesul de predare și învățare prin prisma unor scheme standardizate și a unor rezultate măsurabile. Dacă pedagogia tradițională s-a sprijinit adesea pe ideea de transmitere lineară a cunoștințelor, fenomenologia aduce în prim-plan înțelegerea experiențelor concrete ale elevilor și profesorilor. Astfel, educația devine un proces dialogic, deschis interpretării și reconstrucției permanente, unde conflictul – inevitabil în dinamica relațiilor umane – este valorizat ca o expresie a diferenței și a alterității, nu doar ca o problemă de control sau disciplină [4, p. 97].

Originile fenomenologiei sunt strâns legate de tradiția hermeneutică, întrucât înțelegerea fenomenelor educaționale presupune interpretarea contextelor și a experiențelor personale. Hermeneutica, consacrată prin lucrările lui Schleiermacher, Dilthey și Gadamer, a accentuat faptul că orice cunoaștere se constituie într-un orizont istoric și cultural. În educație, aceasta înseamnă că nici un act didactic nu este neutru, ci poartă amprenta valorilor, credințelor și reprezentărilor sociale ale actorilor implicați. Fenomenologia vine să adâncească această perspectivă, subliniind nu doar interpretarea, ci și descrierea fidelă a trăirilor, în încercarea de a surprinde „esența” experiențelor educaționale.

Un exemplu relevant îl constituie analiza conflictelor din școală. În tradiția administrativă, acestea erau considerate disfuncționalități ce trebuiau eliminate rapid pentru a restabili ordinea instituțională. Însă o abordare fenomenologică arată că fiecare conflict reflectă diferențe de percepție, de valori sau de identitate, și, prin urmare, reprezintă un prilej de cunoaștere mai profundă a actorilor implicați. Managerul educațional nu este doar un arbitru, ci un mediator al sensurilor, un interpret al tensiunilor și al posibilităților de transformare care decurg din acestea. În acest fel, conflictul nu mai este redus la o problemă logică, ci devine un fenomen trăit, care poate deschide drumuri noi în evoluția comunității școlare [5, p.98].

În mod tradițional, conflictul era perceput ca o disfuncționalitate instituțională care trebuia eliminată cât mai rapid. Această viziune se regăsește și în analiza conflictelor din perspectivă strategică, unde accentul cade pe prevenirea și controlul crizelor, așa cum subliniază Grosu în contextul conflictelor internaționale [3, p. 52]. Cu toate acestea, abordarea fenomenologică propune o reconceptualizare a conflictului ca experiență trăită și oportunitate de învățare organizațională.

Pe plan epistemologic, fenomenologia contribuie la redefinirea statutului educației ca știință socio-umană. Dacă științele exacte urmăresc legi generale și relații cauzale, educația, înțeleasă fenomenologic, nu se reduce la algoritmi universali. Ea este mai degrabă o știință a sensurilor, a înțelegerii experiențelor interumane și a explorării complexității relațiilor sociale. De aceea, fenomenologia se apropie de pedagogie ca de o știință practică, ce se sprijină pe reflecția critică asupra experienței și pe construirea unor cadre interpretative flexibile. Această perspectivă permite o articulare mai nuanțată între teoria educației și practica managerială, oferind cadrelor didactice instrumente conceptuale care să le sprijine în luarea deciziilor și în gestionarea conflictelor cotidiene [2, p.43].

Mai mult, fenomenologia recunoaște importanța dimensiunii afective și existențiale a educației. Elevii nu sunt doar receptori de informație, ci persoane care trăiesc intens situațiile educaționale. Un conflict minor, precum o dispută pentru respectarea regulilor într-o clasă, poate avea semnificații majore pentru un elev, influențându-i percepția despre justiție, autoritate și apartenență. De aceea, managerii școlari care adoptă o viziune fenomenologică se străduiesc să înțeleagă modul în care aceste experiențe sunt trăite și interiorizate, căutând să construiască un climat organizațional bazat pe dialog, respect și recunoașterea diversității [7, p.62].

Într-o societate caracterizată de pluralism cultural și social, relevanța fenomenologiei devine și mai evidentă. Ea oferă un cadru în care diferențele nu sunt percepute ca obstacole, ci ca resurse pentru învățare și colaborare. În educația contemporană, unde accentul cade pe competențele transversale, pe gândirea critică și pe inteligența emoțională, fenomenologia aduce un plus de valoare prin recunoașterea experienței subiective ca fundament al dezvoltării umane. De exemplu, dezvoltarea inteligenței emoționale în școală poate fi înțeleasă fenomenologic ca un proces de reflecție asupra propriilor trăiri și de integrare a acestora în relațiile cu ceilalți, proces ce sporește capacitatea de gestionare a conflictelor și de construire a unui climat armonios [6, p. 43].

Din perspectivă managerială, fenomenologia se traduce prin practici de leadership reflexiv și participativ. Managerul fenomenologic nu impune doar reguli, ci ascultă și interpretează, creând spații de dialog și co-construcție a soluțiilor. Această abordare contrastează cu stilurile autoritare, orientate strict spre eficiență și control, și se apropie de modele democratice și colaborative de conducere. În acest sens, fenomenologia oferă o bază teoretică solidă pentru dezvoltarea unor strategii de management educațional centrate pe respect, empatie și valorizarea experiențelor individuale și colective [2, p. 57].

Un aspect fundamental al fenomenologiei aplicate educației îl reprezintă înțelegerea conflictului nu doar ca o situație punctuală, ci ca o structură de experiență. Conflictul apare în școală atunci când așteptările, valorile și intențiile actorilor – elevi, profesori, părinți, manageri – se intersectează și intră în tensiune. O abordare strict normativă ar considera conflictul o abatere de la regulă, ce trebuie sancționată sau eliminată. În schimb, perspectiva fenomenologică îl tratează ca pe o experiență ce poate fi descrisă, interpretată și valorificată. În acest sens, accentul nu cade pe „rezolvarea rapidă”, ci pe procesul prin care conflictul este înțeles, interiorizat și transformat într-o resursă de învățare [4, p.53].

Educația fenomenologică presupune cultivarea unei atitudini reflexive din partea tuturor actorilor implicați. Elevii învață să își exprime experiențele, profesorii dobândesc o mai bună sensibilitate la modul în care elevii percep situațiile, iar managerii devin conștienți de semnificațiile multiple pe care le poate lua o situație conflictuală. Această schimbare de paradigmă reclamă o nouă etică educațională: nu una centrată pe control și conformism, ci pe dialog, responsabilitate și recunoașterea alterității [7, p.71]. În acest cadru, conflictul devine un catalizator al maturizării instituționale, obligând organizația școlară să-și redefinească regulile, relațiile și misiunea.

Fenomenologia mai oferă un avantaj epistemologic: recunoaște complexitatea realității educaționale. Într-o școală coexistă numeroase „lumi ale vieții” (Lebenswelten), fiecare cu propria logică: lumea profesorilor, a elevilor, a părinților, a managerilor, a comunității locale. Fiecare actor trăiește și interpretează realitatea educațională în mod diferit. Înțelegerea fenomenologică presupune, așadar, cartografierea acestor lumi și descoperirea zonelor de convergență și divergență. Astfel, conflictul nu mai apare ca un accident, ci ca o intersecție firească între lumi de sens diferite. Managerii educaționali, formați în spirit fenomenologic, înțeleg că rolul lor nu este să elimine diferențele, ci să creeze punți de comunicare și colaborare [2, p.49].

Aplicarea fenomenologiei în analiza conflictului școlar implică și o serie de instrumente praxiologice. Descrierea narativă a experiențelor conflictuale, jurnalul reflexiv, interviurile fenomenologice sau analiza hermeneutică a interacțiunilor educaționale sunt metode prin care se poate pătrunde în profunzimea situațiilor conflictuale. Aceste metode nu caută să generalizeze mecanic, ci să surprindă „esențele” trăirilor, oferind astfel o bază mai bogată pentru luarea deciziilor manageriale. În loc să se limiteze la statistici sau la tabele cu incidente, fenomenologia caută să afle „cum este trăit” conflictul de către cei implicați și ce semnificații noi generează el [1, p. 62].

Din punct de vedere managerial, această perspectivă duce la redefinirea stilurilor de conducere. Managerul fenomenologic este un interpret, nu doar un supraveghetor. El se străduiește să înțeleagă lumea elevilor, să empatizeze cu profesorii și să creeze un cadru unde diferențele nu sunt reduse la tăcere, ci discutate deschis. Această atitudine favorizează emergența unei culturi organizaționale participative, unde conflictul nu este reprimat, ci transformat în resursă. Asemenea modele de conducere au fost asociate cu creșterea încrederii, a satisfacției profesionale și a performanțelor instituționale [5, p. 45].

Un exemplu concret poate fi observat în gestionarea disputelor dintre elevi și profesori privind evaluarea școlară. În mod tradițional, aceste conflicte sunt rezolvate prin autoritatea profesorului sau prin sancțiuni disciplinare. Dintr-o perspectivă fenomenologică, însă, disputa este văzută ca o experiență de învățare pentru ambele părți. Profesorul este invitat să reflecteze asupra modului în care elevii percep actul evaluării, iar elevii sunt provocați să își exprime trăirile și percepțiile. Astfel, conflictul se transformă într-o oportunitate pentru o mai bună înțelegere reciprocă și pentru dezvoltarea unor practici evaluative mai echitabile.

Pentru a sintetiza aceste idei, putem utiliza o schemă conceptuală care să surprindă relația dintre fenomenologie, conflict și management educațional.

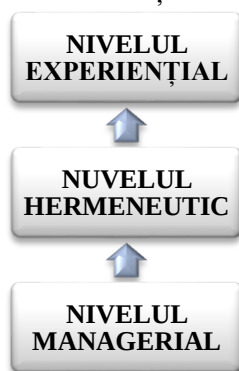


Figura 1. Dinamica fenomenologică a conflictului educațional

Schema propune trei niveluri interdependente:

1. **Nivelul experiențial** – modul în care actorii trăiesc conflictul (emoții, percepții, sensuri).
2. **Nivelul hermeneutic** – interpretarea conflictului prin dialog și reflecție comună.

3. **Nivelul managerial** – transformarea conflictului în resursă organizațională prin politici și decizii educaționale.

Interpretarea figurii arată că fenomenologia permite o trecere de la conflict ca problemă la conflict ca oportunitate, punând accent pe procesele reflexive și pe învățarea organizațională.

Articolul a evidențiat rolul fenomenologiei ca fundament epistemologic pentru educație, subliniind importanța experienței trăite și a interpretării hermeneutice în analiza conflictelor școlare. Spre deosebire de abordările tradiționale, care reduc conflictul la o perturbare a ordinii instituționale, perspectiva fenomenologică îl valorizează ca pe o sursă de dezvoltare personală și organizațională. Noutatea studiului constă în aplicarea explicită a conceptelor fenomenologice în managementul educațional, prin propunerea unei grile interpretative tripartite (experiențial, hermeneutic, managerial). Aceasta oferă cadrelor didactice și managerilor școlari un instrument conceptual pentru a transforma conflictele din simple obstacole în prilejuri de învățare și coeziune comunitară.

Referințe bibliografice:

1. BRĂCĂCEL, N. *Conflictul în contextul organizației școlare*. Bălți: Casa Corpului Didactic, 2017.
2. COJOCARU, V.; SACALIUC, N. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
3. GROSU, R. *Managementul crizelor și prevenirea conflictelor internaționale*. Chișinău: Academia Militară a Forțelor Armate, 2022.
4. PATRAȘCU, D. *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2017.
5. POPESCU, M. *Managementul conflictului în organizația școlară*. Craiova: Editura Sitech, 2014.
6. SANDA, M. *Fundamente psihopedagogice*. București: Editura Didactică, 2024.
7. ȚĂRNĂ, E. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2022.

CZU: 37.01:004.8

<https://orcid.org/0000-0002-5443-2875>

<https://orcid.org/0000-0003-2661-5508>

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN EDUCAȚIE – CADRE TEORETICE EMERGENTE ȘI MODELE DE INOVARE PEDAGOGICĂ

Victoria Cojocaru,

profesor universitar, doctor habilitat

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” nun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: cojocaruvictoria@yahoo.com

Alina Marilena Buduleanu,

profesor pentru învățământ primar

Școala Gimnazială Nr.29, mun. Galați, România

doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: buduleanua@yahoo.com

Abstract: The integration of Artificial Intelligence (AI) into education is transforming how learning and teaching are conceptualized and practiced. Schools are evolving into hybrid ecosystems where human cognition interacts dynamically with intelligent technologies. This paper examines emerging theoretical frameworks that redefine AI's role in education, emphasizing collaboration, adaptability, and inclusivity. It explores key models such as social generative AI, hybrid intelligence, the three-level theory of learning systems, cognitive amplification, and computational inclusive pedagogy. Together, these perspectives illustrate a shift from viewing AI as a technical tool to understanding it as a cognitive and ethical partner in the learning process. For AI to truly enhance

learning, educational systems must align digital innovation with pedagogical reflection, ensuring that technology supports critical thinking, equity, and human development.

Keywords: artificial intelligence in education, hybrid learning, cognitive amplification, inclusive pedagogy, educational innovation

Introducere. În contextul transformărilor accelerate generate de revoluția digitală, integrarea inteligenței artificiale (IA) în educație reprezintă una dintre cele mai profunde provocări și oportunități ale epocii contemporane. Școlile nu mai pot fi considerate simple instituții de transmitere a cunoștințelor, ci devin ecosisteme dinamice de formare a competențelor cognitive, etice și sociale într-un mediu augmentat tehnologic. În acest sens, analiza critică a teoriilor contemporane privind învățarea asistată de IA este esențială pentru a înțelege nu doar *cum* se modifică procesele educaționale, ci și *de ce* și *în ce direcție* [3]; [11].

Abordarea sistematică a acestor teorii permite identificarea și interpretarea dinamicilor cognitive, relaționale și culturale induse de IA în sistemele educaționale. De la conceptele de *IA generativă ca agent social*, care explorează învățarea prin dialog și co-crearea sensului [11], până la teoria *inteligenței hibride*, ce promovează colaborarea om-IA în procesul cognitiv și decizional [3], noile paradigme depășesc rolul instrumental al tehnologiei. În mod similar, *teoria celor trei niveluri* propusă de Gibson și colaboratorii săi oferă un cadru integrativ în care IA este analizată simultan la nivel micro (individual), meso (colaborativ) și macro (instituțional) [6]. La rândul lor, teoriile de tip *cognitive amplification* pun accent pe sprijinul adaptiv și progresiv al elevului, echilibrând autonomia și confortul cognitiv, în timp ce *modelul de pedagogie incluzivă computațională* adaugă o dimensiune etică și co-adaptativă, asigurând echitate și acces în medii educaționale diverse [1].

Această analiză este cu atât mai necesară în contextul educației românești, unde digitalizarea și introducerea IA în școli se află într-un proces de tranziție, adesea fragmentat și neuniform. În timp ce pe plan internațional IA este integrată ca partener de învățare sau agent conversațional, în România, utilizarea ei este preponderent operațională, centrată pe eficiență și generarea de materiale educaționale, mai puțin pe dezvoltarea competențelor cognitive și metacognitive. Prin urmare, o analiză teoretică aprofundată a acestor modele contribuie la fundamentarea unor politici educaționale coerente și la orientarea pedagogiei românești spre o integrare reflexivă și etică a IA în procesele de învățare.

1. Inteligența artificială generativă ca agent social (Social Generative AI). Teoria *social generative AI* propusă de Sharples (2023) concepe interacțiunea elev-IA nu ca o succesiune de comenzi și răspunsuri, ci ca un proces dialogic, social, de explorare a cunoașterii. Conform acestei viziuni, IA devine un actor conversator care, împreună cu elevul, stabilește obiective, construiește înțelesuri din date, consolidează înțelegeri și servește ca mentor, ghid sau co-învățător [11, pag.6]. Astfel, IA nu este doar un instrument reactiv, ci un partener cognitiv și social în procesul de învățare.

În perspectiva aceasta, IA poate genera reprezentări externe (hărți cognitive, grafice, structuri semantice), poate dialoga cu elevii, poate recomanda resurse și poate media discuții între elevi. În plus, Sharples subliniază importanța limitărilor etice: IA trebuie să fie conștientă de limitele ei, să respecte rolurile profesorilor și să acționeze cu integritate față de resursele de pe internet.

Ca practici de laborator, s-au dezvoltat prototipuri de sisteme IA conversaționale care ajută elevul în dialog, explicând concepte, reformulând întrebări, identificând contradicții. De exemplu, un sistem de tip *CLAIS (Collaborative Learning with AI Speakers)* a fost experimentat într-o clasă de științe, unde elevii și un dispozitiv IA au făcut parte dintr-un grup de tip puzzle de învățare colaborativă, iar datele au arătat că interacțiunea elev-IA a avut efecte pozitive asupra percepțiilor și cunoștințelor didactice [8, p.9]. Aceste prototipuri evidențiază potențialul colaborativ al IA, de a participa co-actor la construire de cunoștințe.

2. Inteligență hibridă (Hybrid Intelligence). Teoria inteligenței hibride evidențiază faptul că IA și inteligența umană nu sunt antagonice, ci complementare și că sistemele educaționale trebuie concepute astfel încât acestea să coopereze sinergic. În context educațional, acest cadru (adesea numit *Human-Centered AI* sau *co-agent AI*) presupune că IA îndeplinește sarcini suport, în timp ce omul (profesorul sau elevul) menține rolul de control, reflexie și decizie critică [9, p.17].

În acest cadru, rolurile IA pot varia: uneori IA acționează ca „asistent de rutină”, alteori ca „verificator” sau „explorator de piste alternative”, iar elevul are libertatea de a accepta, respinge sau modifica sugestiile IA. Aceasta creează o zonă în care elevul și IA „învăță împreună”, ajustând reciproc strategii. De exemplu, IA poate sugera întrebări de reflecție sau provocări suplimentare, iar elevul poate decide ce acceptă sau cum aplică sugestiile.

Un avantaj al acestei abordări este că nu reduce rolul profesorului la observator pasiv, ci îl integrează în bucla decizională, solicitându-i să intervină selectiv, să medieze conflicte cognitive și să asigure echilibrul între provocare și sprijin. Astfel, IA devine un mijloc de amplificare cognitivă, nu un substitut.

Ca exemple aplicate, unele proiecte de tehnologii educaționale adoptă principiile inteligenței hibride. De exemplu, sistemele de analiză a datelor educaționale care oferă rapoarte profesorului privind zonele în care elevii întâmpină dificultăți, unde profesorul poate interveni apoi manual. În literatura recentă, modelele integrate de pedagogie cu IA propun combinații contextualizate între roluri IA și decizie umană în procesul didactic [3].

În România, conform datelor OECD (2024), aproximativ 46 % dintre profesori raportează că au folosit AI în activitatea lor (pentru sumarizarea informațiilor, generare de planuri de lecții, exersare de competențe). Aceasta indică o ușoară deschidere spre adoptarea instrumentelor IA, nu neapărat în mod explicit sub paradigma inteligenței hibride. De asemenea, guvernul român a adoptat o Strategie Națională pentru Inteligența Artificială (2024–2027) care include digitalizarea educației, ceea ce poate favoriza viitoare implementări hibride [9], [10].

3. Teoria celor trei nivele este un cadru integrativ care propune abordarea stratificată a sistemelor de învățare asistate de IA: *nivel micro* (individual), *nivel meso* (relațional / comunitar) și *nivel macro* (instituțional / sistemic). În acest model, IA nu este doar instrument pentru elev, ci actor care interacționează la toate nivelurile educației. La nivel micro, IA funcționează personalizat: adaptare a conținutului, feedback în timp real, recomandări individuale, scaffolding cognitiv prin ajustarea constantă a sprijinului în funcție de progresul elevului. La nivel meso, IA facilitează colaborarea între elevi, schimbul de resurse, discuțiile mediate, crearea de comunități de învățare, intervenții de tip peer-feedback între elevi cu suport IA. La nivel macro, IA poate contribui la analiza sistemică a învățării (analytics), la decizii politice privind curriculele, la infrastructura digitală, la monitorizarea disfuncțiilor sistemului de educație și la politici educaționale adaptative [3].

Avantajul acestui cadru este că evită viziunea microscopistă care vede IA doar la nivelul lecției, ignorând efectele culturale, instituționale și organizaționale. În practică, sunt câteva exemple emergente de proiecte care tratează mai mult decât nivelul individual: de pildă, platforme educaționale IA care adună date de la toți elevii dintr-o școală și produc rapoarte pentru profesori și foruri administrative, sau sisteme care pot sugera politici de intervenție bazate pe date centralizate. De asemenea, strategiile guvernamentale reprezintă intervenții la nivel macro, iar utilizarea instrumentelor IA de către mulți profesori și elevi ține de nivel meso și micro, prin instrumente individuale.

În România, date concrete care să urmărească toate cele trei niveluri simultan sunt rare în literatura publică. Cea mai apropiată dovadă provine din raportul OECD: doar 3 % dintre profesori au predat lecții în mod hibrid în ultimul an școlar, ceea ce indică limitările infrastructurale la nivel macro și meso în implementarea digitală reală. Pe de altă parte, adoptarea IA de către profesori în activități cotidiene (46 %) reflectă componente din nivelul micro și meso. Dar nu există raportări care să lege explicit aceste niveluri într-un studiu coerent [10, p.10-14].

4. Teoria cognitive amplification postulază că IA trebuie să ofere sprijin cognitiv adaptiv care se retrage progresiv pe măsură ce elevul devine mai competent, evitând atât supraîncărcarea cognitivă, cât și dependența excesivă de IA. Ideea centrală este să se evite două extreme: *confort* (IA face totul, elevul nu gândește independent) și *frustrare* (elevul e lăsat fără sprijin și se blochează). Amplificarea cognitivă încearcă să stea între aceste extreme: IA oferă sugestii, ghiduri, întrebări provocatoare, dar nu rezolvă complet sarcinile; treptat, sugestiile devin mai rare și elevul preia sarcina.

În literatura recentă, relația dintre IA și teoria încărcării cognitive (Cognitive Load Theory) este explorată mai amplu: IA poate reduce sarcinile non-esențiale și elibera resurse cognitive pentru sarcini

relevante, prin personalizare adaptivă [7, p.458]. Ca aplicație, sistemele inteligente de asistență (Intelligent Tutoring Systems, ITS) implementate de mult timp aplică parțial acest principiu: în etapele inițiale, tutorul oferă sugestii mai explicite și exemple, iar pe măsură ce elevul progresează, oferă indicii mai subtile sau întrebări mai deschise. Deși literatura românească nu pare să documenteze astfel de proiecte în mod detaliat, un exemplu concret de inovație autohtonă IA este viitoarea lansare a unui asistent motivațional numit *Saro* în sistemul public de învățământ (2025), care ar putea încorpora elemente de sprijin gradual pentru elevi și profesori.

5. Modelul de pedagogie incluzivă computațională (co-adaptativă) este o teorie recentă care propune un *model T-SI (Teacher-Student Interaction)* computațional capabil să modeleze interacțiuni co-adaptative între profesor și elev, integrând contextul, diferențele de acces la informație și resurse inegale [1, p.3-6]. Modelul propus include principiile *co-adaptării*, ale ajustării reciproce constante între elev și profesor, cu scopul incluziunii. Rezultatele simulărilor arată că strategiile care permit bidirecție, cu adaptabilitatea ambilor agenți, atât elev, cât și profesor, conduc la rezultate mai bune și mai echitabile pentru toți copiii. Astfel, acest model teoretic creează spațiul formal de experimentare a pedagogiei incluzive cu ajutorul IA.

Un avantaj major este că modelul e scalabil și poate genera ipoteze testabile: se pot simula diferite scenarii de inegalitate, de acces la resurse, de diferențe cognitive și se poate evalua impactul tacticilor co-adaptative. Aceasta poate servi drept punte între teorie educațională noncomputațională și sisteme IA scalabile.

În România, până acum nu există implementări publice care să adopte explicit acest model co-adaptativ de pedagogie incluzivă. Totuși, lansarea asistentului *Saro* ar putea reprezenta un început, în sensul creării unui IA care interacționează cu elevii la scară largă. Dar în absența detaliilor publice despre algoritmi și adaptabilitate, nu se poate preciza dacă urmărește modelul bidirecției prezentat. De asemenea, primele cursuri de inteligență artificială pentru educația preuniversitară au fost elaborate la nivel autohton ca exemplu de integrare curriculară AI (2022). Deși acesta nu reprezintă o aplicație directă a pedagogiei incluzive computaționale, arată că România face primii pași în integrarea IA în educație formală.

Concluzii. Analiza teoriilor contemporane privind învățarea asistată de IA indică o schimbare paradigmatică majoră, de la perceperea inteligenței artificiale ca simplu instrument educațional la înțelegerea sa ca partener cognitiv, social și etic. Modele precum *social generative AI* [11], *inteligența hibridă* [3], *cognitive amplification* [4] sau *pedagogia incluzivă computațională* [1] redefinesc rolul IA în școală, orientând accentul către procese de co-creație, reflecție și adaptare mutuală. În paralel, *teoria celor trei niveluri* [6] oferă o perspectivă sistemică, subliniind interdependența dintre nivelurile individuale, colaborative și instituționale ale învățării.

Din perspectiva aplicării acestor modele, România se află într-o etapă incipientă, caracterizată prin utilizări fragmentare ale IA în activitățile didactice, în special pentru generarea de conținut, evaluare automată sau planificare [10]. Inițiativele recente, precum posibila lansare a asistentului educațional *Saro* în sistemul public [2] și introducerea primelor cursuri de IA pentru învățământul preuniversitar [5] marchează totuși începutul unei tranziții de la o abordare tehnologică pragmatică la una pedagogică strategică.

În acest context, poziția României poate fi descrisă ca fiind la intersecția dintre adopția tehnologică rapidă și fundamentarea pedagogică insuficientă. Pentru ca IA să devină un factor real de inovare și echitate, este necesară o aliniere între teoriile contemporane ale învățării și strategiile naționale de educație digitală. Integrarea conceptelor de *inteligență hibridă*, *amplificare cognitivă* și *pedagogie incluzivă computațională* poate transforma IA dintr-un simplu instrument automatizator într-un catalizator al învățării reflexive, critice și colaborative, condiție indispensabilă pentru inovarea educației românești în secolul XXI.

Referințe bibliografice:

1. BALZAN, R.; SANTOS, M.; GABBRIELLI, M.; ALBARRACIN, C.; LOPES, M. *A Computational Model of Inclusive Pedagogy: From Understanding to Application*. In: *arXiv preprint arXiv:2505.02853*, 2025. 19 p.

2. BUSINESS REVIEW ROMÂNIA. *Saro, the First Motivational AI Launched in Romania's Public Education System*. Bucharest: Business Review, 2025. Online article, 3 p.
3. CREELY, Edwin; RYAN, Peter; LLOYD, Margaret. *Beyond Assistance: Embracing AI as a Collaborative Co-Agent in Education*. In: *Australian Educational Researcher*, 2025. (în curs de publicare).
4. DRAGOMIR, Diana; TODORESCU, Laura. *Romanian Students' Perceptions of Generative AI in Higher Education*. In: *Revista Română de Educație și Tehnologie Digitală*, 2025. Vol. 1. pp. 33–49. ISSN: 2784-8651
5. EUROPEAN DIGITAL SKILLS & JOBS PLATFORM. *The First AI Course for Pre-University Education in Romania*. Brussels: European Commission, 2022. Online resource.
6. GIBSON, David; PETERS, Sarah; MASON, Jon. *Learning Theories for Artificial Intelligence Promoting Learning Processes*. In: *ResearchGate preprint*, 2023. 17 p.
7. GKINTONI, M.; NIKOLOPOULOS, G.; PAPADOPOULOS, T. *AI-Driven Adaptive Learning Systems and Cognitive Load Optimization*. In: *Educational Technology Research and Development*, 2025. Vol. 73. pp. 455–472.
8. LEE, Sunyoung; MUN, Jaeyoung; SHIN, Jieun; ZHAI, Xiaoning. *Collaborative Learning with AI Speakers: Integrating AI as a Peer in Jigsaw Learning*. In: *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 2023. Vol. 5. pp. 1–12. ISSN: 2666-920X.
9. MICROSOFT ROMÂNIA. *AI and Digital Transformation in Romanian Education*. Bucharest: Microsoft România, 2025. 45 p. ISBN: 978-973-0-00000-0
10. OECD. *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities. Oslo Manual*. Paris: OECD Publishing, European Union, 2018. 258 p. ISBN: 978-92-64-30460-4.
11. SHARPLES, Mike. *Towards Social Generative AI for Education: Theory, Practices and Ethics*. In: *arXiv preprint arXiv:2306.10063*, 2023. 21 p.
12. SONG, Y.; CHEN, L.; PARK, S. *Designing Inclusive AI Learning Experiences: A Framework for Equity and Adaptability in Digital Pedagogies*. In: *Computers & Education Open*, 2024. Vol. 8. 100220.

CZU 378.14:001.895

<https://orcid.org/0000-0002-5443-2875>

<https://orcid.org/0009-0002-4202-1304>

DEZVOLTAREA GÂNDIRII STRATEGICE PENTRU PERSONALUL DIDACTIC IMPLICAT ÎN PROIECTE ERASMUS

Victoria Cojocaru,

profesor universitar, doctor habilitat

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: cojocaruvictoria@yahoo.com

Adriana Silvica Lefter,

profesor învățământ primar

Școala Gimnazială „Elena Doamna”

mun. Tecuci, jud. Galați, Romania

doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: eftersed@gmail.com

Abstract: The article aims to highlight the role of developing strategic thinking among teachers who implement Erasmus and eTwinning projects. By implementing these projects teachers will develop their strategic thinking, which includes several stages: analyzing the needs of the target group, establishing a topic of interest and objectives that meet the needs, establishing an implementation strategy and time management, clearly establishing tangible and intangible results.

In order to develop strategic thinking, teachers involved in projects must have a long-term vision for the school and understand the implications of their decisions in terms of the impact on students and teaching staff.

Keywords: strategic thinking; strategy, Erasmus projects; eTwinning projects, collaboration; school development, strategic vision.

Tranziția accelerată prin care trece întreaga societate, care include multiple transformări în mare parte din domeniile de activitate, are un impact evident asupra tuturor oamenilor. Societatea modernă se află într-o permanentă evoluție care determină multiple schimbări în domeniul învățământului, acestea determinând o adaptare constantă la nevoile acesteia. Conștientizând importanța acestor nevoi, oamenii implicați în educație trebuie să identifice strategii noi de predare – învățare-evaluare pentru a forma competențe cheie ale elevilor. Aceste transformări determină la rândul lor și realizarea de schimbări ale rolului cadrelor didactice determinate de oportunitățile aduse de evoluția tehnologiei.

Rolul cadrului didactic se află într-o permanentă schimbare, trecând de la profesorul care transmite cunoștințe elevilor la profesorul care trebuie să răspundă la nevoile actuale ale elevilor, încurajându-i să gândească critic și să fie adaptabili. Accesul facil la orice informație folosind internetul sau inteligența artificială îi acordă profesorului rolul de ghid, care îi ajută pe elevi să selecteze informația, să dobândească abilitățile, cunoștințele și atitudinile necesare pentru a deveni cetățeni responsabili și adaptați la schimbare. Fiind un proces interactiv, învățarea, trebuie să aibă în centrul lui elevul, astfel profesorul își asumă mai multe roluri care vin în sprijinul dezvoltării acestora într-un mod holistic.

Cadrul didactic trebuie să fie apt să adapteze întregul proces de predare-învățare -evaluare prin prisma tuturor schimbărilor existente și cele viitoare, care nu pot fi anticipate sau cunoscute în totalitate. Profesorii, ca lideri ai procesului educațional, au nevoie de gândire strategică pentru a-și ghida elevii în contextul acestei lumi dinamice, trebuie să fie capabili de adaptare și schimbare. Aceste schimbări țin de inițiativele sistemului de învățământ sau de activități și proiecte la care profesorii pot participa din dorința de a se implica în acest proces de schimbare adaptat elevilor.

Pornind de la aceste aspecte, este important de menționat și analizat rolul pe care liderul unei instituții îl are în viața școlii, modul în care acesta inițiază și participă la realizarea strategiilor și implementarea acestora.

Liderul este definit în literatura de specialitate ca o persoană desemnată să exercite puterea, sau o mare influență, în cadrul unor grupuri sociale de diverse mărimi (societăți, națiuni, comunități, organizații, grupuri mai mici etc.) [8, p. 328].

Liderul, indiferent de rolul său formal sau informal, are menirea de a crea o cultură organizațională prin modelarea valorilor, normelor și comportamentelor în cadrul școlii. Liderii se confruntă cu provocarea continuă a modului în care pot îndeplini așteptările acestui rol. Abordarea acestor așteptări ia de obicei forma unor decizii și acțiuni strategice. Leadership-ul înseamnă capacitate: capacitatea liderilor de a asculta și observa, de a-și folosi expertiza ca punct de plecare pentru a încuraja dialogul între toate nivelurile de luare a deciziilor, pentru a stabili procese și transparență în luarea deciziilor, pentru a-și articula propriile valori și viziuni.

Strategia (arta de a câștiga războiul), analizată de către marii gânditori și teoreticieni ai domeniului, „este, în același timp, o artă, în calitate de practică a strategului, și o știință (în sens foarte larg), în calitate de învățătură a strategului” [4, p. 21].

În secolul XXI, un lider eficient este mai mult decât un manager al resurselor sau un executor de strategii; Liderul este un motor al schimbării, facilitator al colaborării, promotor al inovației și constructor de cultură organizațională. Eficiența leadershipului contemporan se măsoară nu doar în rezultate imediate, ci mai ales în capacitatea de a mobiliza oamenii în jurul unei viziuni comune, de a cultiva relații autentice și de a construi organizații sustenabile și adaptabile. „La nivel strategic, pentru a fi bine informat și pentru a se putea adapta la cerințele mediului în care își desfășoară activitatea, un lider este necesar să fie animat de plăcerea de a studia neîntrerupt pentru a face față schimbărilor dese și rapide de situații și incertitudinii, să fie angajați, total și necondiționat, pentru îndeplinirea

proiectelor și obiectivelor promovate de ei înșiși.” [6, p 119-123].

Astfel, indiferent de domeniul în care activează, liderii trebuie să dețină o gândire strategică care să îi permit să realizeze realist o analiză a neprevăzutului din mediile care îi pot influența activitatea, precum cel politic, social, economic, tehnologic, juridic etc. și să fie capabil să creeze o strategie adecvată potrivit punctelor forte și slabe ale organizației.

Gândirea strategică oferă liderilor o perspectivă clară asupra acțiunilor aflate în desfășurare; de aceea, este esențial ca aceștia să analizeze și să înțeleagă trecutul instituției, pentru a putea fundamenta în mod coerent deciziile prezente și a orienta dezvoltarea viitoare a școlii.

Conform Dictionarului de pedagogie, Sorin Cristea consideră „Strategia pedagogică o manieră de abordare a educației necesară pentru realizarea unui scop specific” prin traducerea în practică a principiilor generale de proiectare a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității și a metodelor de instruire integrate optim la nivelul unui discurs didactic eficient [3, p.272-274].

Henry Mintzberg a abordat în multe lucrări conceptul de gândire strategică și o consideră ca fiind „o sinteză. Aceasta implică intuiție și creativitate. Rezultatul gândirii strategice este o perspectivă integrată a instituției” [10].

Jeanne M. Liedtka afirmă că „Gândirea strategică include analiza strategică, planificarea strategică, organizare și control și chiar leadership strategic”. Un gânditor strategic are un model mental al întregului sistem și înțelege interdependențele din cadrul acestuia. Autorul subliniază importanța abilității de a anticipa viitorul și de a analiza interdependențele, competențe esențiale pentru profesori care dezvoltă strategii educaționale în proiecte precum Erasmus [5, p.120-129].

Jeanne M. Liedtka consideră gândirea strategică ca fiind un mod particular de gândire cu atribute specifice, pe care le prezintă după următoarea schemă:

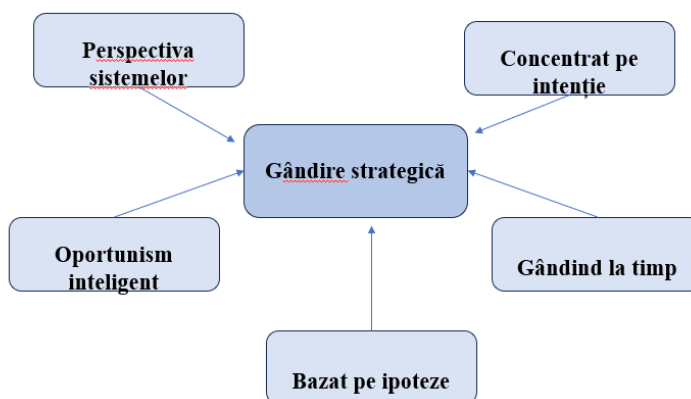


Fig. 1. Gândirea strategică în viziunea Jeanne M. Liedtka

Aceste cinci componente descriu un gânditor strategic, care vede întregul și conexiunile dintre piesele sale.

Linda Ackermann și Colin Eden susțin că „Gândirea strategică implică înțelegerea provocărilor complexe, identificarea priorităților și coordonarea acțiunilor pentru atingerea obiectivelor organizaționale.”

În accepțiunea lui Constantin Bratianu „Gândirea strategică constituie o condiție necesară în elaborarea de strategii în orice tip de organizație și la orice nivel”

Strategia proiectează soluții pentru probleme din viitor. Orice strategie implică un process de gândire strategică și un process de implementare a rezultatului acestui proces. Gândirea și acțiunea sunt două componente ale aceluiași proces strategic, care nu se separă prin scop, ci se reunesc printr-un process interactiv și iterativ.

Constantin Brățianu afirmă că „gândirea strategică este ca lumina albă” deoarece în cartea lui explică cum gândirea strategică este o integrare a mai multor modele de gândire, care oferă acesteia valențele necesare pentru a înțelege mai bine trecutul și prezentul și a construi un viitor dezirabil.

Acesta prezintă în cartea lui mai multe modele de gândire precum gândirea inerțială (care ajută la construirea de automatisme funcționale) gândirea dinamică (flexibilă și adaptată pentru deciziile pe termen scurt), gândirea entropică (orientată dinspre trecut spre prezent și spre viitor). Autorul susține că „gândirea entropică este singurul model de gândire temporală care face parte din spectrul gândirii strategice, deoarece constituie deshiderea spre viitorul dezirabil” [2, pag 232].

Alte modele de gândire care caracterizează gândirea strategică sunt gândirea neliniară (cuprinde fenomene și procese neliniare); gândirea sistemică (analizează un ansamblu de aspecte care interacționează reciproc), gândirea probabilistă (contribuie la înțelegerea fenomenelor bazate pe evenimente probabile), gândirea haotică (integrează fenomene complexe dintr-o realitate mai profundă, pe care specialiștii o pot numi haos), gândirea emoțională (are la bază cunoștințele, inteligențele și valorile morale), gândirea pozitivă (necesară depășirii obstacolelor și greutăților).

Gândirea strategică este, deci, prin însăși natura sa, o gândire creatoare care poate genera soluții noi, cu ținte plasate nu în prezentul static, ci în viitorul dinamic.

Gândirea strategică presupune formularea unor strategii coerente și construirea unor mecanisme adecvate de implementare, fundamentate pe evaluarea atentă a avantajelor competitive, a riscurilor asociate, precum și a obstacolelor existente sau potențiale. Prin aceste demersuri, organizația urmărește să asigure un proces de dezvoltare sustenabilă și coerentă, prin conversia elementelor de vulnerabilitate și ineficiență în resurse valoroase, precum și prin transformarea amenințărilor externe în oportunități de evoluție instituțională.

În literatura de specialitate gândirea strategică este atribuită în special liderilor de organizație, deoarece prin rolul lor, sunt implicați în schimbare și vor fi capabili să mențină mișcarea sistemului pe cursul dorit, facilitând interacțiunea general între oameni. Cu cât liderii se dezvoltă mai mult, aceștia produc lideri asemănători, deoarece scopul principal este „de a modifica conștientizarea mentală a oamenilor asupra sistemului ca întreg, contribuind astfel la modificarea sistemului în sine [9].

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.

Gândirea strategică poate fi dezvoltată fiecărui membru dintr-o echipă, fiecărui profesor din școală deoarece fiecare este lider în propria clasă sau ora pe care o coordonează. Cu cât numărul membrilor care dețin gândire strategică crește, va crește automat și gradul de adaptare, schimbare, reușită a unei școli în cazul nostru.

Un context favorabil dezvoltării gândirii strategice este implicarea în proiecte educaționale care dau posibilitatea fiecărui profesor să preia rolul de lider, dar la un nivel micro.

Proiectele educaționale internaționale, precum eTwinning și Erasmus+, constituie un cadru propice pentru dezvoltarea gândirii strategice în rândul cadrelor didactice, întrucât implicarea în astfel de inițiative presupune o planificare riguroasă, orientată spre atingerea unor obiective clar definite. Participarea profesorilor presupune existența sau cultivarea unor competențe de planificare adaptate nevoilor identificate în rândul elevilor, asigurând astfel relevanța și eficiența activităților educaționale desfășurate. Acest tip de proiecte promovează colaborarea internațională, profesorii lucrând astfel cu colegi din diferite țări, ceea ce îi obligă să înțeleagă și să navigheze prin contexte educaționale diverse; necesită rezolvarea de probleme complexe în ceea ce privește stabilirea de obiective comune, activități specifice și identificarea de rezultate și soluții eficiente; abordează interdisciplinar conținuturile integrând diferite domenii și urmărind dezvoltarea unei viziuni globale.

Educația școlară reprezintă unul dintre domeniile prioritare vizate de programul Erasmus+, alături de învățământul superior, formarea profesională, educația adulților, sectorul de tineret și sport. În acest context, instituțiile educaționale au posibilitatea de a iniția și derula proiecte europene în care pot fi implicați cadre didactice, elevi și alți membri ai personalului educațional. Programul Erasmus+ a fost lansat în anul 2014, consolidând și continuând inițiativele anterioare, desfășurate anterior în cadrul programului Comenius, parte a strategiei europene „Învățare pe tot parcursul vieții”.

În cadrul Erasmus+, educația școlară beneficiază de două tipuri principale de proiecte: proiectele de mobilitate și parteneriatele pentru cooperare.

Proiectele de mobilitate contribuie la procesul de internaționalizare și dezvoltare instituțională a școlilor, oferind oportunități de formare și schimb de experiență pentru profesori, directori, personal auxiliar, dar și pentru elevi. Acestea pot varia ca grad de complexitate – de la proiecte simplificate, dedicate organizațiilor aflate la început de drum, la proiecte complexe, desfășurate de instituții acreditate și cu experiență în program.

Parteneriatele pentru cooperare facilitează colaborarea instituțională la nivel european, prin generarea de rezultate inovatoare, transferabile și relevante pentru contextul educațional. Acestea se derulează, în general, pe termen lung și implică cel puțin trei organizații partenere din țări diferite. Pentru instituțiile cu experiență limitată în derularea de proiecte europene, există opțiunea parteneriatelor la scară mică, care necesită implicarea a doar doi parteneri din două state diferite.

Conform alocării bugetare pentru anul 2025, programul Erasmus+ dispune de un buget total de aproximativ 5 miliarde de euro, cu o creștere de 6,5% față de anul 2024. În România, în anul 2025 a fost stabilit un buget total de 159.310.391 euro, conform Apelului național de proiecte Erasmus+, această sumă este destinată susținerii proiectelor de mobilitate și parteneriate pentru cooperare în domeniul educației școlare.

Având o puternică dimensiune internațională, programul Erasmus+ 2014-2020 a tratat teme specifice, precum: reducerea ratei șomajului, promovarea învățării adultului, centrată pe noi competențe și abilități cerute pe piața muncii actuale, încurajarea tinerilor să ia atitudine și să facă parte active în democrația europeană, sprijinirea inovării, cooperării și reformei, reducerea abandonului școlar, promovarea cooperării și mobilității în țările partenere Uniunii Europene. În următorul interval financiar (Erasmus+ 2021-2027) păstrează multe dintre aceste direcții, dar adaugă și accent pe obiective mai ample, în acord cu prioritățile actuale ale Uniunii Europene. Având un budget aproape dublu comparativ cu perioada anterioară (2014-2020), temele specifice pentru acest nou interval includ: promovarea incluziunii sociale și a echității în educație, dezvoltarea competențelor digitale, susținerea tranziției verzi și a educației pentru durabilitate, consolidarea cetățeniei active, sprijinirea inovării și a transformării digitale în educație, reducerea abandonului școlar, dezvoltarea mobilității și cooperării internaționale, sprijinirea formării și dezvoltării competențelor profesorilor și personalului educațional [11].

Acțiunile programului Erasmus+ în cifre, conform Raportului anual Erasmus+ din 2020, ne dezvăluie faptul că 3,7% din tinerii Europei au avut șansa de a studia, a se forma, a-și lărgi orizonturile profesionale, culturale și profesionale prin studiu sau voluntariat peste hotare, iar în anul Conform Raportului anual Erasmus+ din 2023, în perioada 2021–2023, programul a sprijinit mobilitatea a aproximativ 1,6 milioane de participanți în domeniile educației, formării profesionale, tineretului și sportului, ceea ce reprezintă o creștere vizibilă [12].

Implicarea în proiectele Erasmus ajută profesorii să își dezvolte viziunea strategică asupra predării și învățării, să învețe să creeze activități și curricule care să răspundă nevoilor locale și internaționale, să își îmbunătățească planificarea și managementul proiectelor, să înțeleagă mai bine cum să stabilească priorități și să gestioneze resurse, să reflecteze asupra propriei practice și să analizeze eficiența metodelor de predare și să le adapteze.

Proiectele Erasmus implică colaborarea în rețele internaționale, ceea ce îi determină pe profesori să gândească strategic pentru a valorifica aceste relații pe termen lung.

În cartea sa „Școli care învață” Peter Senge susține că rețelele internaționale creează medii fertile pentru schimbul de idei strategice și bune practici [7].

Consider că este foarte importantă implicarea școlilor în proiecte educaționale naționale și internaționale, deoarece acestea au un rol foarte important în dezvoltarea competențelor cheie elevilor de orice vârstă, dar și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Experiența acumulată prin implicarea în proiecte eTwinning începând cu anul 2010 și în inițiative Erasmus+ din 2016 evidențiază importanța existenței unei viziuni clare și a unei gândiri strategice în cadrul instituțiilor de învățământ. Aceste elemente sunt esențiale pentru orientarea procesului decizional și pentru asigurarea unei dezvoltări instituționale coerente și sustenabile. După

implementarea a 6 proiecte strategice Erasmus, am înțeles cât de important este ca fiecare școală să dețină un plan de creștere, de dezvoltarea a sa prin dezvoltarea profesorilor și elevilor, prin învățare europeană.

În 2023, în urma realizării unei strategii pe 5 ani, am obținut Acreditarea Erasmus cu un punctaj care ne-a clasat în prima parte a listei școlilor acceptate. Acreditarea școlară are rolul să ajute la indeplinirea acestui plan personalizat al școlii, care, în cadrul școlii noastre vizează 3 obiective strategice. Această abordare a adus în centrul atenției organizația educațională ca întreg, determinând o reconfigurare a perspectivei – de la nivel individual către cel al echipei și, ulterior, al instituției. Programul Erasmus+ orientează proiectele către o gândire strategică, promovând alinierea standardelor de calitate la obiectivele instituționale. Dincolo de a impune acest tip de abordare, programul contribuie activ la dezvoltarea ei, oferind un cadru favorabil experimentării, învățării prin încercare și eroare și formării competențelor profesionale în rândul tuturor cadrelor didactice implicate. Ceea ce este foarte important de menționat după mai mult de 14 ani de implicare în proiecte educaționale internaționale, este că o strategie depinde de mai mulți oameni și aduce în prim-plan munca în echipă. Dacă în proiectele eTwinning, echipa poate să includă un singur profesor dintr-o școală, într-un proiect Erasmus echipa implică mai cadre didactice, care predau diferite discipline, dar și personal didactic auxiliar. Organizarea echipei trebuie să țină cont de caracteristicile fiecărui membru, abilitățile, motivația, nevoile și interesul acestora.

Ceea ce ne-a determinat pe noi ca instituție să ne implicăm în proiecte Erasmus au fost nevoile identificate în școala noastră care au fost variate, precum cazurile de violență și bullying, lipsa unor comportamente sustenabile, gradul scăzut de interes pentru disciplinele din aria STEM, insuficiența dezvoltare a competențelor cheie și a celor soft skills, lipsa unor competențe interculturale, etc. Aceste nevoi au stat la baza scrierii și stabilirii unor obiective, activități și rezultate. O strategie bine scrisă îți permite să vezi organizația transformată, funcțională, mai bună într-un viitor relativ apropiat și să-ți stabilești rezultatele la care îți dorești să ajungi în timp după implementarea activităților.

Gândirea strategică este caracteristică persoanelor proactice, cadrelor didactice care au inițiativă, își asuma responsabilitatea lucrurilor pe care le propun și la care participă.

Referințe bibliografice:

1. BĂDESCU, I. Dicționar de sociologie rurală, București, Editura Babel, 2016, ISBN 973 -7858 -05- 0
2. BRATIANU, C. Gândirea strategică, București, Pro Universitaria, 2014, ISBN 978 – 606 – 26-0399-1
3. CRISTEA, S. Dictionar enciclopedic de pedagogie, București, Editura Didactica Publishing House, 2015, ISBN 973-30 -5130 -6
4. HERVE, C-B. Tratat de strategie, vol. 1, București, Editura UNAp „Carol I”,
5. Liedtka, J. M. (1998). Strategic thinking: Can it be taught? Long Range Planning, 31(1), 120–129. [https://doi.org/10.1016/s0024-6301\(97\)00098-8](https://doi.org/10.1016/s0024-6301(97)00098-8)
6. NIȚU, C. Liderul și Gândirea Strategică. Buletinul Universității Naționale de Apărare „Carol I”, 2(1), 119–123. 2015 <https://revista.unap.ro/index.php/revista/article/view/93>
7. SENGE, P. Școli care învață, București editura Trei, ISBN 978-606-71-9495-1
8. ZAMFIR, C. & VLĂSCEANU, L. Dicționar de sociologie. București, ed Babel. (1998), ISBN ISBN 973-48-1011-1

Webgrafie

9. AHTIAINEN, R. (2017). Helsinki Studies in Education, number 13 Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Fabianinkatu, 33. <https://core.ac.uk/download/pdf/84612373.pdf>
10. MINTZBERG, H. (1994). The Fall and Rise of Strategic Planning Harvard Business <https://hbr.org/1994/01/the-fall-and-rise-of-strategic-planning>
11. European Education and Culture Executive Agency https://www.eacea.ec.europa.eu/grants/2014-2020/erasmus_en (accesat la 24.07.2025)
12. European School Education Platform

<https://school-education.ec.europa.eu/en/about/erasmus-programme-schools>, (accesat la 24.07.2025)

CZU: 37.09.013

<https://orcid.org/0009-0005-3272-8826>

SISTEMUL DE MOTIVAȚII CA INSTRUMENT DE CREȘTERE ȘI EVALUARE A PERFORMANȚEI EDUCATIONALE

Diana-Gabriela Corfu,

profesor învățământ primar, director adjunct,
Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”

or. Breaza, Prahova, România

doctorandă

UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: corfudiana@yahoo.com

Abstract: The study explores the motivation system as an essential mechanism for improving and evaluating educational performance within the school organization. Theoretical perspectives on motivation—ranging from the classical approaches of Maslow, Herzberg and McClelland to the cognitive and socio-constructivist models—are analyzed in relation to the current dynamics of educational institutions. The paper highlights the correlation between motivation, competence, and performance, proposing a methodological framework for implementing motivational strategies that enhance both teaching efficiency and student engagement. The practical dimension focuses on the role of motivational systems in school management, in developing professional competences and in assessing the quality of education.

Keywords: motivation system, educational performance, competence, school management, quality of education.

Performanța educațională reprezintă astăzi un indicator fundamental al calității sistemului de învățământ, aflat într-un proces continuu de adaptare la cerințele societății cunoașterii. În acest context, motivația devine o resursă strategică atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice, fiind elementul care asigură angajamentul, implicarea și orientarea către rezultate. Sistemul de motivații, conceput ca o structură organizată de factori interni și externi care stimulează comportamentul educațional, poate fi privit drept un **instrument de creștere și evaluare a performanței**, cu impact direct asupra calității procesului de predare-învățare.

Necesitatea implementării unui astfel de sistem derivă din provocările contemporane ale educației: diversificarea sarcinilor profesorului, creșterea autonomiei elevului, accentul pe competențe, utilizarea tehnologiilor educaționale și presiunea evaluării continue. În consecință, performanța educațională nu mai poate fi analizată doar prin prisma rezultatelor școlare, ci și a **nivelului de motivație și satisfacție profesională** a actorilor implicați.

Termenul *motivație* provine din latinescul *movere* („a pune în mișcare”) și se referă la totalitatea factorilor care declanșează, orientează și susțin comportamentul în direcția atingerii unui scop. În plan educațional, motivația este privită ca proces psihosocial care activează interesul pentru învățare și determină efortul de perfecționare profesională.

Teoriile motivaționale clasice (Maslow, Herzberg, McClelland, Vroom, Adams) subliniază importanța nevoilor fundamentale, a recompenselor și a echității în satisfacerea profesională. Maslow (1967) stabilește o ierarhie a trebuințelor umane, de la cele fiziologice la nevoia de autoactualizare, sugerând că motivația superioară apare doar după satisfacerea celor de bază [5, p.42]. Herzberg (1959) [4, p. 87] distinge între factori „igienici” (condițiile externe de muncă) și factori „motivaționali” (recunoaștere, responsabilitate, realizare personală), iar McClelland (1985) aduce în prim-plan nevoia de realizare, afiliere și putere, ca variabile fundamentale ale performanței [6, pp. 102–103].

În paradigma contemporană, motivația este reinterpretată în cheie cognitivist-constructivistă, fiind asociată cu autoreglarea, scopurile de învățare și autoeficacitatea (Bandura, 1997; Schunk, 2008). Elevul și cadrul didactic devin co-participanți într-un proces de învățare activ, unde motivația internă (intrinsecă) depășește simpla recompensă externă, orientând comportamentul spre autodepășire și competență [8, p. 25].

Astfel, sistemul de motivații în școală trebuie înțeles ca un mecanism integrat care: stimulează performanța individuală și organizațională, asigură echilibrul dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă, favorizează dezvoltarea competențelor profesionale și personale și oferă repere pentru evaluarea calității educației.

Dimensiunea aplicativă a sistemului motivațional

Pentru a ilustra aplicabilitatea sistemului motivațional, a fost elaborat un model de intervenție educațională la **Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”**, Breaza, județul Prahova, România. Scopul acestuia este creșterea performanței educaționale prin consolidarea motivației elevilor și cadrelor didactice, pe baza celor patru etape metodologice: analiza nevoilor, stabilirea obiectivelor, selectarea strategiilor și evaluarea rezultatelor.

1. Analiza nevoilor motivaționale

Această etapă a avut rolul de a identifica factorii interni și externi care influențează nivelul de motivație al elevilor și cadrelor didactice. Analiza a fost realizată prin:

- **chestionare și interviuri** aplicate elevilor și profesorilor privind satisfacția școlară, climatul educațional și percepția performanței;
- **observații pedagogice** asupra gradului de implicare la ore, participării la activități extracurriculare și colaborării cu colegii;
- **analiza rezultatelor școlare** (progres individual, absenteism, implicare în proiecte și concursuri).

Pentru diagnoză, s-au utilizat chestionare aplicate unui eșantion de 80 de elevi și 25 de profesori.

Tabel 1. Nivelul motivației elevilor (diagnostic inițial)

Tip de motivație	Procent elevi (%)	Caracteristici observate
Motivație intrinsecă (plăcerea de a învăța)	28%	Interes crescut pentru activități aplicative, curiozitate cognitivă
Motivație extrinsecă (note, recompense)	46%	Orientare spre rezultate și validare externă
Motivație socială (apartenență, colaborare)	18%	Implicare în activități de grup, sprijin reciproc
Motivație scăzută / absentă	8%	Lipsă de interes, participare redusă

Tabel 2. Nivelul motivației cadrelor didactice

Factor motivațional	Grad de satisfacție (%)	Observații
Recunoaștere profesională	62%	Se simt apreciați, dar doresc mai mult feedback
Autonomie în activitate	74%	Majoritatea preferă libertate metodologică
Colaborare și climat școlar	81%	Relații pozitive în colectiv
Oportunități de formare	53%	Se dorește mai mult sprijin pentru perfecționare

Rezultatele sugerează că motivația cadrelor didactice este puternic influențată de climatul organizațional și autonomia în activitate. Cel mai scăzut nivel de satisfacție se înregistrează în zona formării continue, ceea ce confirmă necesitatea unor politici instituționale de sprijin profesional. Astfel, sistemul motivațional trebuie să includă recunoașterea performanței, valorizarea inovației didactice și programe regulate de mentorat și micro-formare.

2. Stabilirea obiectivelor motivaționale

Pe baza diagnozei, s-au formulat obiective care corelează motivația cu performanța educațională și dezvoltarea competențelor.

Obiective generale:

- Creșterea nivelului de motivație intrinsecă la elevi și cadre didactice prin activități creative și colaborative;
- Dezvoltarea competenței energizante — capacitatea de a mobiliza resurse cognitive, emoționale și sociale pentru atingerea performanței;
- Promovarea unei culturi școlare bazate pe recunoaștere, feedback constructiv și implicare activă.

Obiective specifice:

- crearea unui mediu de învățare atractiv, participativ și bazat pe autonomie;
- creșterea gradului de satisfacție profesională în rândul cadrelor didactice;
- stimularea competiției constructive și a spiritului de echipă;
- integrarea feedbackului motivațional în evaluarea performanței elevilor.

3. Selectarea strategiilor de motivare

Aceasta a reprezentat etapa de aplicare practică a sistemului, care combină motivația intrinsecă (bucuria învățării, recunoașterea personală, sentimentul de competență) și extrinsecă (recompense, aprecieri, oportunități).

Dintre strategiile pentru elevi propuse, amintesc: introducerea „Zilei Performanței”, în care sunt recunoscute lunar realizările școlare și non-școlare (premii, inițiative, voluntariat); organizarea de *proiecte interdisciplinare aplicative* (de exemplu: „Știința în comunitate”, „Educație pentru sustenabilitate”) unde elevii aplică cunoștințele într-un context real; *feedback personalizat* la finalul fiecărui modul, axat pe progres, nu doar pe rezultat, implementarea unei *platforme digitale interne de recunoaștere* (insigne digitale, mesaje motivaționale între colegi).

Ca strategii pentru cadrele didactice, am propus: program de *mentorare reciprocă* între profesori tineri și experimentați, pentru creșterea coeziunii și a încrederii profesionale, *recunoaștere instituțională* prin „Profesorul lunii”, desemnat pe baza implicării și inovației didactice, *microformări interne* pe teme de motivare și comunicare empatică, evaluarea profesională care include componenta de motivație și satisfacție, nu doar performanța tehnică.

La nivel managerial, am folosit ca strategii: crearea unui *Consiliu al motivației* (profesori și elevi) care propune lunar inițiative pentru creșterea motivației colective, introducerea unei *culturi a recunoașterii publice* – evidențierea realizărilor în cadrul festivităților școlare și pe canalele media locale, stimularea participării la proiecte educaționale județene și naționale (ca formă de motivație socială și profesională).

4. Evaluarea rezultatelor motivaționale s-a făcut printr-un sistem de indicatori calitativi și cantitativi, care să reflecte nivelul de performanță și satisfacție.

Indicatorii de evaluare urmăriți au fost: rata participării la activități extracurriculare, gradul de implicare în proiecte și concursuri, autoevaluarea motivației (prin chestionare periodice), numărul inițiativelor venite din partea elevilor și profesorilor, evoluția performanțelor școlare și a satisfacției profesionale.

Rezultatele au constat în: creșterea implicării active a elevilor în procesul educational, îmbunătățirea relațiilor profesor–elev și a climatului de colaborare, dezvoltarea competențelor cheie (autonomie, responsabilitate, creativitate), consolidarea identității instituționale a liceului ca spațiu motivațional și formativ.

Tabel 3. Evoluția performanței educaționale (după aplicarea sistemului motivațional)

Indicator	Situația inițială (2024)	După implementare (2025)	Creștere (%)
Media generală a elevilor	7.85	8.32	+6%
Participare la proiecte	41%	68%	+27%
Satisfația elevilor	64%	83%	+19%
Satisfația cadrelor didactice	70%	88%	+18%

Rezultatele indică o creștere semnificativă a implicării elevilor și a satisfacției generale în rândul profesorilor. Participarea crescută la proiecte educaționale demonstrează dezvoltarea competenței energizante și consolidarea motivației sociale. Media generală a crescut cu 6%, ceea ce sugerează o îmbunătățire a calității învățării, iar satisfacția cadrelor didactice (+18%) confirmă

eficiența intervenției motivaționale în plan profesional și instituțional.

Studiul demonstrează că motivația reprezintă un **element central în arhitectura calității educației**, având funcții multiple: stimulativă, autoreglatoare, evaluativă și integrativă. Sistemul de motivații, proiectat și aplicat coerent în cadrul organizației școlare, nu este doar un mecanism de stimulare a performanței, ci și un **indicator indirect al eficienței instituționale**.

Rezultatele analizei aplicative realizate la *Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu”*, Breaza confirmă faptul că:

- motivația elevilor este predominant extrinsecă, dar poate fi transformată în **motivație intrinsecă** prin utilizarea unor strategii centrate pe autonomie, cooperare și relevanță personală a învățării;
- motivația cadrelor didactice este strâns legată de **recunoaștere, autonomie și climatul de încredere**, iar dezvoltarea profesională continuă reprezintă o condiție esențială pentru menținerea implicării;
- un sistem motivațional bine implementat determină o **creștere măsurabilă a performanței școlare**, a satisfacției actorilor educaționali și a coeziunii instituționale.

În plan teoretic, cercetarea reconfirmă importanța interdependenței dintre **motivația intrinsecă** (bazată pe autorealizare și sens) și **motivația extrinsecă** (bazată pe recompense, statut, feedback), evidențiind faptul că performanța educațională se formează la intersecția acestor două dimensiuni.

În plan metodologic, modelul propus validează o **abordare în patru etape** — analiză, stabilirea obiectivelor, implementare și evaluare — care permite integrarea motivației în toate componentele procesului educațional: curriculum, management, formare profesională și evaluare.

În plan practic, sistemul de motivații oferă **un cadru flexibil și replicabil** pentru alte instituții educaționale, adaptabil la specificul organizațional. Beneficiile majore identificate includ: creșterea implicării active a elevilor și profesorilor, consolidarea relațiilor de colaborare între actorii școlii, dezvoltarea competențelor-cheie și a motivației pentru învățare pe tot parcursul vieții, îmbunătățirea climatului psihosocial și a imaginii instituționale.

Astfel, motivația devine **un barometru al performanței și calității educaționale**, reflectând gradul în care școala reușește să îmbine dimensiunea cognitivă, afectivă și socială a procesului de formare.

Prin implementarea unui sistem motivațional coerent, instituția de învățământ nu doar măsoară succesul educațional, ci și îl **generează**, transformând motivația într-o resursă strategică a dezvoltării personale și organizaționale.

Astfel, motivația devine un **instrument de evaluare calitativă** a activității școlare, deoarece nivelul de implicare și satisfacție reflectă indirect eficiența managementului educațional și calitatea procesului instructiv.

Referințe bibliografice:

1. ADAMS, J. S. *Inequity in Social Exchange*. New York: Academic Press, 1965.
2. BANDURA, A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman, 1997.
3. COJOCARU, V. *Competență. Performanță. Calitate*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2019.
4. HERZBERG, F. *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons, 1959.
5. MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1967.
6. McCLELLAND, D. C. *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
7. ROLLAND, V. *La motivation en contexte scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 2000.
8. SCHUNK, D. H., PINTRICH, P. R., și MEECE, J. L. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall, 2008.
9. VROOM, V. H. *Work and Motivation*. New York: Wiley, 1964.
10. ZLATE, M. *Eul și personalitatea*. Iași: Editura Polirom, 2004.

CZU: 376:004.9

<https://orcid.org/0009-0005-6946-043X>

LOGOPEDIA ASISTATĂ DE SOFTWARE EDUCATIONALE – O ABORDARE MODERNĂ ÎN TERAPIA COPIILOR CU RETARD MINTAL

Elena Crișan,

profesor logoped

Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, mun. Tecuci, jud. Galați, România

e-mail: elena81crisan@gmail.com

Abstract: The speech therapy intervention program carried out using the educational software "Logopedix" aimed to develop language in children with mild and moderate mental retardation, aiming to correct speech disorders and improve communication skills. The software allowed practicing imitation, verbal commands, object recognition and onomatopoeia, contributing to auditory and articulatory stimulation through interactive activities. The program was carried out in five stages: from imitating the movements of the mascot and repeating sounds, to correctly pronouncing words and using them in sentences. The exercises included various activities such as phonetic differentiation, repeating paronyms and fixing the corrected sounds in spontaneous speech. In the context of the pandemic, part of the activities were carried out online, keeping communication and individualized feedback. The program's mascot provided rewards and encouragement, increasing children's motivation. The results highlighted the effectiveness of using the Logopedix software in speech therapy, by combining classical methods with technology, facilitating linguistic progress, active involvement and adaptation of students to the requirements of school communication.

Keywords: speech therapy intervention, Logopedix, children with mental retardation, speech disorders, educational software, interactive exercises

În ultimele decenii, logopedia a evoluat de la o disciplină centrată exclusiv pe exercițiul articulator și pe corectarea deficiențelor fonetice, către o știință complexă a comunicării și a reabilitării limbajului, fundamentată pe principii cognitive, afective și tehnologice [1]. În acest context, utilizarea **softurilor educaționale** reprezintă o formă de **terapie asistată digital**, care completează abordarea tradițională prin caracterul său interactiv, ludic și personalizat.

Logopedia, ca știință aplicativă a limbajului, are drept scop formarea și corectarea actului verbal prin intervenții adaptate particularităților individuale ale copilului. În cazul copiilor cu retard mintal ușor și moderat, aceste intervenții necesită un cadru metodologic flexibil, care să asigure progresivitatea învățării, caracterul ludic al activităților și stimularea multisenzorială [7, p. 8].

Terapia logopedică asistată de calculator nu se limitează la corectarea pronunției, ci devine un proces de învățare asistată care implică motivația, atenția și percepția copilului. Prin medii digitale prietenoase, cu mascote animate, stimuli vizuali și feedback auditiv imediat, copilul este antrenat într-o experiență de învățare multisenzorială, ce favorizează consolidarea neuro-cognitivă a actului verbal [3]. Integrarea softurilor educaționale interactive în terapia logopedică oferă un cadru modern, dinamic și motivant. Softuri precum Logopedix permit logopedului să combine dimensiunea corectivă a limbajului cu o abordare digitală bazată pe feedback imediat, recompense vizuale și auditive și scenarii de învățare personalizate. Această formă de intervenție digitală transformă exercițiile logopedice tradiționale în activități atractive, prin care copilul își exersează abilitățile fonetice, articulatorii și cognitive într-un mediu de joc controlat și sigur [6].

Pentru copiii cu retard mintal ușor și moderat, unde particularitățile dezvoltării cognitive și afective determină un ritm lent de achiziție a limbajului, integrarea tehnologiei educaționale în terapia logopedică oferă o alternativă compensatorie de mare valoare. Softurile educaționale, precum Logopedix, contribuie la creșterea gradului de implicare activă, la formarea deprinderilor de comunicare funcțională și la stimularea proceselor de autoreglare verbală și cognitivă [4, 6].

Astfel, logopedia asistată de tehnologie se constituie într-o direcție inovatoare a

psihopedagogiei speciale contemporane, care îmbină știința limbajului, terapia comportamentală și pedagogia digitală într-un demers coerent, centrat pe copil și pe potențialul său de dezvoltare.

Terapia logopedică asistată de calculator implică o dublă dimensiune a învățării: una instrumentală, legată de achiziția corectă a sunetelor, a ritmului și a pronunției și una formativă, care dezvoltă motivația, atenția, răbdarea și încrederea în propriile capacități.

Astfel, copilul nu mai este un simplu receptor al intervenției, ci devine participant activ la procesul de reabilitare a limbajului. Experiența digitală interactivă contribuie la formarea deprinderilor metacognitive, oferind posibilitatea autoevaluării și autoreglării comportamentului verbal [1, 2].

Pe plan teoretic, intervenția logopedică asistată de softuri educaționale se fundamentează pe principiile constructivismului și ale învățării mediate, potrivit cărora copilul construiește activ cunoștințe și deprinderi pornind de la experiențe concrete și vizuale [9]. În plus, utilizarea mediului digital răspunde cerințelor educației incluzive, prin crearea unor contextualizări adaptate ritmului de dezvoltare individuală și nivelului de înțelegere al fiecărui elev cu cerințe educaționale speciale.

Din perspectivă psihopedagogică, softurile logopedice facilitează stimularea conexiunilor dintre gândire, limbaj și acțiune. Prin activarea simultană a canalelor vizuale, auditive și kinestezice, acestea susțin dezvoltarea integrată a proceselor cognitive și verbale. În același timp, interfața prietenoasă, mascotă virtuală și feedback-ul pozitiv contribuie la diminuarea anxietății de performanță și la creșterea motivației intrinseci pentru învățare și comunicare [1, 2].

Prin urmare, logopedia asistată de softuri educaționale nu reprezintă doar o extensie tehnologică a terapiei tradiționale, ci o reconfigurare epistemologică a practicilor logopedice, care valorifică instrumentele digitale în scopul creșterii eficienței, atractivității și accesibilității intervențiilor terapeutice.

Această abordare modernă răspunde nevoilor actuale ale școlii incluzive și confirmă tendința interdisciplinară a psihopedagogiei contemporane, în care educația, tehnologia și terapia se îmbină pentru a susține dezvoltarea globală a copilului cu dizabilități intelectuale [4].

Intervenția logopedică la copiii cu retard mintal ușor și moderat presupune o abordare complexă, centrată pe dezvoltarea abilităților de comunicare, pe corectarea tulburărilor de limbaj și pe stimularea cognitivă generală. În contextul actual al digitalizării procesului educațional, utilizarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică oferă o serie de avantaje semnificative, printre care se numără interactivitatea, posibilitatea personalizării exercițiilor și creșterea motivației copiilor pentru învățare [1, 2].

În cadrul programului de intervenție logopedică desfășurat, s-a folosit soft-ul educațional „Logopedix”, un program special conceput pentru stimularea limbajului la copiii cu diferite tulburări de vorbire. Acesta permite dezvoltarea abilităților de imitare a acțiunilor și comenzilor verbale, recunoașterea obiectelor în funcție de sunetele emise, exersarea onomatopeelor și fixarea pronunției corecte prin activități ludice și vizuale.

Etapă I – 28 septembrie 2020 – 16 octombrie 2020

În prima etapă a programului s-a urmărit dezvoltarea capacității de imitare și recunoaștere auditiv-vizuală. S-au utilizat următoarele interfețe ale soft-ului Logopedix:

- „Imită mascota” – elevii au dat clic pe imagini care activau o mascotă ce executa diferite mișcări ale corpului (ex. „Ridică brațele!”, „Pune mâinile la ochi!”). Scopul exercițiului a fost imitarea comenzilor verbale și dezvoltarea capacității de înțelegere a mesajului oral.

- „Onomatopee” – cuprinde trei planșe tematice (fermă, oraș, casă), unde elevii au ascultat sunetele specifice diferitelor obiecte și animale, pe care le-au repetat: vaca – muuu, pisica – miauu, mașina – ti-ti-ti, trenul – uuu-ciu-ciu.

Activitatea a vizat dezvoltarea auditivă și articulatorie.

- „Dislalie” – exercițiile s-au concentrat pe corectarea sunetelor deficitare, aflate la începutul cuvântului. Soft-ul a oferit exemple audio (ex. sac, sirop, sumă, sfat, stea), pe care elevii le-au repetat, accentuând sunetul de la începutul cuvântului.

Etapă a II-a – 19 octombrie 2020 – 22 decembrie 2020 (online)

Datorită restricțiilor impuse de pandemie, această etapă s-a desfășurat în format online.

Activitatea logopedică a continuat pe interfața „Dislalie”, menținându-se obiectivele din etapa anterioară. Exercițiile s-au desfășurat prin intermediul platformei digitale, păstrându-se comunicarea directă cu elevii și oferindu-se feedback imediat.

Etapa a III-a – 8 februarie 2021

În această etapă s-a lucrat cu sunetul deficitar aflat în interiorul cuvântului, utilizând două interfețe:

- între două vocale (ex. casă, lasă);
- însoțit de consoane (ex. fustă, uscat).

Elevul selecta cuvântul dorit, asculta pronunția și repeta individual. Soft-ul oferea recompense verbale din partea mascotei, precum „Bravo!”, în scopul stimulării motivației și consolidării comportamentului verbal pozitiv.

Etapa a IV-a – 1 martie 2021 – 26 martie 2021

S-a lucrat pe poziția sunetului la sfârșitul cuvântului, prin trei tipuri de exerciții:

- sunet precedat de vocală (nas, pus, cais);
- sunet precedat de consoană (vals, deschis);
- sunet repetat de mai multe ori în cuvânt (sosire, spătos).

Această etapă a urmărit consolidarea articulării corecte și extinderea capacității de diferențiere fonetică.

Etapa a V-a – 29 martie 2021 – 1 aprilie 2021 (continuată online între 10 mai – 4 iunie 2021)

Ultima etapă a programului a avut ca scop fixarea sunetului corectat în vorbirea curentă.

Activitățile au inclus:

- repetarea propozițiilor ce conțin cuvinte cu sunetul vizat;
- exersarea paronimelor (ex. sac – zac, vase – vaze);
- diferențierea sunetului de alte sunete asemănătoare;
- repetarea unor scurte texte și poezii.

Propozițiile erau rostite de mascotă („Vasile stă pe scaun.”, „Astăzi este ziua surorii sale.”), iar elevii le repetau. În caz de eroare, mascota îi încuraja: „Mai încearcă!”. Această metodă de feedback pozitiv a contribuit la crearea unui climat motivațional și la creșterea încrederii elevilor în propriile abilități.

Implementarea programului de intervenție logopedică prin utilizarea soft-ului „Logopedix” a demonstrat eficiența tehnologiei în procesul terapeutic destinat copiilor cu retard mintal ușor și moderat. Structurarea etapizată a activităților a permis o progresie logică de la imitație și recunoaștere auditivă până la fixarea sunetelor corectate în vorbirea spontană.

Utilizarea interfețelor interactive și a feedback-ului pozitiv oferit de mascotă a sporit interesul copiilor, determinându-i să participe activ la exerciții. De asemenea, adaptarea activităților la mediul online a asigurat continuitatea intervenției logopedice în contextul pandemic.

Integrarea soft-urilor educaționale în terapia logopedică reprezintă o metodă modernă, atractivă și eficientă pentru dezvoltarea limbajului la copiii cu cerințe educaționale speciale, contribuind la îmbunătățirea comunicării și a adaptării lor școlare [1, 5].

Referințe bibliografice:

1. BĂLAN, D. Terapia logopedică asistată de calculator: instrumente moderne în corectarea limbajului. Editura Didactică și Pedagogică, 2018.
2. IONESCU, M. Metodologia intervenției logopedice la copiii cu cerințe educaționale speciale. Editura Universitară, 2017.
3. MOLDOVAN, L., & RUSU A. TIC în educația specială: modele și aplicații. Presa Universitară Clujeană, 2020.
4. PĂUNESCU, M. Copilul cu dizabilități intelectuale: particularități psihopedagogice și modalități de intervenție. Editura Pro Humanitas, 2010.
5. POP, E., & MUREȘAN, C. Motivația în procesul terapeutic logopedic. Revista de Psihopedagogie, 2020, 18(2), 45–52,

6. POPA, A. Programe software în terapia logopedică: abordări practice și teoretice. Editura Lumen, 2019.
7. RADU, S. Tulburările de pronunție și intervenția logopedică. Editura Polirom, 2019.
8. STAN, L. Educația și terapia copilului cu retard mintal. Editura Universitară, 2016.
9. VĂCĂRAȘU, M., & Călin, R. Intervenția logopedică online în context pandemic: studii de caz. 2021. Revista Română de Logopedie, 3(1), 22–31.

CZU: 372.891

<https://orcid.org/0009-0009-5987-9383>

ROLUL TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIGITALE ALE ELEVILOR

Georgeta Crivoi,

profesor pentru Învățământ Primar

Școala Gimnazială Nr. 23, „Constantin Brâncoveanu“, mun. Constanța, România

doctorandă

UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: crivoigeorgeta@yahoo.com

Abstract: The use of information and communication technologies in primary education not only makes the learning process more engaging and relevant for students, but also provides them with essential digital skills for their academic and professional future. Whether it's developing collaboration skills, learning through gamification, or using educational apps for personalized learning, integrating technology into the classroom has a significant impact on the educational process.

Keywords: information and communication technologies, skills, primary education, learning platforms.

O dată cu avansarea tehnologică și disponibilitatea unor dispozitive mai accesibile, precum tabletele și laptopurile, procesul educațional în învățământul primar a cunoscut un salt semnificativ începând cu anii 2010. Tehnologiile moderne au permis elevilor să acceseze o gamă largă de aplicații educaționale și resurse interactive. Crearea unui mediu de învățare digitalizat a făcut posibilă personalizarea lecțiilor și adaptarea acestora la nevoile fiecărui elev, un aspect esențial în procesul de învățare activă. De asemenea, platformele de învățare bazate pe cloud au permis elevilor să participe la lecții online și să colaboreze între ei, indiferent de locația geografică. În această perioadă, procesul de învățare a devenit mult mai dinamic și interactiv, iar elevii au posibilitatea să exploreze subiectele de învățare într-un mod care nu ar fi fost posibil în cadrul unui model tradițional [6, p. 102].

Tehnologiile digitale sunt excelente pentru a sprijini învățarea activă prin explorare, stimulând curiozitatea și creativitatea elevilor. Platformele online și resursele digitale permit elevilor să descopere informații noi, să rezolve probleme complexe și să aplice cunoștințele în contexte reale. Acest principiu se bazează pe ideea că învățarea nu ar trebui să fie doar un proces pasiv, în care elevii primesc informații de la profesor, ci mai degrabă un proces activ de explorare și descoperire a cunoștințelor [7, p. 89]. Elevii care sunt încurajați să învețe prin descoperire sunt mai motivați și mai implicați în procesul de învățare, ceea ce contribuie la dezvoltarea unei gândiri critice și inovative. Tehnologia nu mai este un simplu instrument auxiliar, ci devine un mijloc activ de învățare, care transformă modul în care elevii învață și interacționează cu informațiile. În acest context, procesul educațional devine mai dinamic, mai personalizat și mai accesibil, iar elevii sunt mai bine pregătiți pentru provocările viitoare ale societății digitale. În plus, integrarea TIC în educație oferă oportunități semnificative de a dezvolta abilități esențiale pentru secolul XXI, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea de probleme complexe și învățarea pe tot parcursul vieții [2, p. 54].

Tehnologiile informaționale și comunicaționale au devenit un element esențial în dezvoltarea

competențelor digitale ale elevilor, contribuind semnificativ la pregătirea acestora pentru provocările secolului XXI. Într-o eră în care tehnologia evoluează rapid, integrarea TIC în educație este crucială pentru formarea unor abilități esențiale, care sunt necesare în viața profesională și personală. Rolul lor în dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor este profund, afectând nu doar modul în care aceștia dobândesc cunoștințe, ci și modul în care comunică, colaborează și rezolvă probleme. În acest context, tehnologia devine nu doar un instrument auxiliar, ci o parte integrantă a procesului educațional, având un impact semnificativ asupra învățării și dezvoltării competențelor elevilor, acestea sprijină dezvoltarea unei game variate de competențe digitale, esențiale pentru elevii din toate nivelurile educaționale. Aceste competențe includ abilități de căutare și procesare a informațiilor, de comunicare digitală, dar și de gestionare a resurselor și de utilizare responsabilă a tehnologiei. În cadrul educației primare, TIC facilitează învățarea prin intermediul unor platforme online interactive, care oferă elevilor posibilitatea de a accesa informații dintr-o varietate de surse, de a experimenta procese de învățare și de a îmbunătăți abilitățile de gândire critică și creativă. Aceste instrumente digitale contribuie la dezvoltarea competențelor elevilor de a naviga și utiliza în mod eficient internetul, un element esențial al competenței digitale [1, p. 32].

Integrarea TIC în educație implică autonomia elevilor. Tehnologiile digitale oferă elevilor mai multe oportunități de a învăța independent și de a explora domenii de interes personal. Accesul la resurse educaționale online și la platforme interactive permite elevilor să își gestioneze propriul proces de învățare, să își aleagă ritmul și să aplice cunoștințele într-un mod autonom. Această autonomie este crucială pentru dezvoltarea unor competențe de învățare pe tot parcursul vieții, fiind un obiectiv esențial al educației moderne [4, p. 45].

De asemenea, joacă un rol semnificativ în stimularea gândirii analitice și a abilităților de rezolvare a problemelor. Aplicațiile educaționale și software-ul specializat oferă elevilor oportunitatea de a rezolva exerciții și jocuri care implică procesarea informațiilor, luarea de decizii și evaluarea unor soluții diverse. Acest tip de activități sprijină dezvoltarea competenței de a aborda situațiile complexe într-un mod logic și eficient, un aspect esențial al gândirii critice. În plus, utilizarea tehnologiilor informatice permite elevilor să învețe să rezolve probleme individuale sau în echipă, un element important pentru viitorul lor academic și profesional [2, p. 54].

Platformele educaționale online, rețelele sociale și aplicațiile de mesagerie permit elevilor să colaboreze, să comunice și să își exprime ideile într-un mediu digital. Aceasta nu doar că le permite să își dezvolte abilități de colaborare, dar le oferă și oportunitatea de a învăța despre bunele practici în comunicarea online, inclusiv despre etica digitală și protecția datelor. Într-o lume în care interacțiunile digitale devin tot mai frecvente, aceste abilități de comunicare digitală sunt esențiale pentru viitorul elevilor în orice domeniu al activității profesionale [4, p. 45] și contribuie la formarea unor competențe mai avansate, cum ar fi programarea, dezvoltarea de aplicații software sau crearea de conținut digital. Aceste competențe sunt nu doar fundamentale în dezvoltarea profesională a elevilor, dar și importante pentru a-i pregăti pentru o lume din ce în ce mai dominată de tehnologie. Programarea, de exemplu, este o abilitate esențială pentru secolul XXI, iar învățarea acestora încă din școala primară poate crea o bază solidă pentru viitoarele cariere ale elevilor în domenii precum ingineria software, analiza datelor sau inteligența artificială. În plus, le permite elevilor să învețe prin practică, aplicând concepte teoretice în activități concrete și relevante pentru viața lor de zi cu zi [5, p. 78].

Totodată, învățarea prin tehnologiile informaționale și comunicaționale sprijină dezvoltarea unor abilități importante în educația modernă, cum ar fi autonomia în învățare și auto-reglarea procesului educațional. Tehnologiile permit elevilor să își organizeze învățarea într-un mod mai flexibil, adaptând activitățile educaționale la nevoile și interesele lor. De exemplu, elevii pot învăța prin aplicații educaționale care se ajustează automat în funcție de progresul lor, oferind materiale și exerciții personalizate. Această autonomie în învățare este esențială pentru dezvoltarea unui învățământ centrat pe elev, care pune accent pe capacitatea elevilor de a-și gestiona propriile procesuri de învățare și de a-și asuma responsabilitatea pentru propria educație [6, p. 56], dar contribuie și la dezvoltarea unor competențe esențiale în domeniul creativității. Elevii pot crea proiecte digitale, filme, prezentări sau jocuri, ceea ce le permite să-și exprime ideile într-un mod inovativ. Tehnologia

permite elevilor să exploreze noi forme de exprimare creativă, fie că este vorba de realizarea unui proiect multimedia, fie de crearea unor lucrări de artizanat digital. Aceste activități dezvoltă nu doar competențele tehnice ale elevilor, ci și abilități de rezolvare a problemelor și de colaborare, stimulându-le imaginația și creativitatea. Astfel, tehnologia devine un instrument esențial în formarea unor competențe digitale care sunt esențiale în viața profesională modernă [1, p. 92].

În concluzie, tehnologiile informaționale și comunicaționale au un rol fundamental în dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. Acestea sprijină învățarea activă, stimulând gândirea critică, creativitatea, colaborarea și abilitățile de rezolvare a problemelor. De asemenea, contribuie la dezvoltarea unor abilități esențiale pentru viitoarele cariere ale elevilor, cum ar fi programarea, crearea de conținut digital și comunicarea online. Pentru ca aceste competențe să fie dezvoltate eficient, este important ca profesorii să fie bine pregătiți în utilizarea tehnologiei și să creeze un mediu de învățare care să sprijine utilizarea responsabilă și echilibrată a tehnologiilor. Implementarea acestora în educație nu doar că îmbunătățește învățarea, dar pregătește elevii pentru a face față provocărilor și oportunităților unei lumi din ce în ce mai tehnologizate [2, p. 63]. Multe școli din întreaga lume au început să adopte diferite strategii și bune practici pentru a integra într-un mod eficient în învățământul primar, adaptându-se la nevoile și stilurile de învățare ale elevilor.

În prezent, utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC) în educația primară este un aspect fundamental al dezvoltării competențelor elevilor. Integrarea acestora în activitățile de învățare contribuie semnificativ la stimularea curiozității și creativității copiilor, încurajându-i să se implice activ în procesul educativ.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARU, A. (2019). Aplicarea TIC în educația primară. Editura Pontica.
2. COMAN, A. (2020). Interdisciplinaritatea în educația timpurie. Editura Academiei.
3. CONSTANTINESCU, M. (2018). Rolul TIC în formarea abilităților de scriere. Editura Universității din Iași.
4. DASCĂLU, C. (2012). Formarea competenței lingvistice prin utilizarea TIC. Editura Junimea.
2. 5 .DĂNUȚ, M. (2016). Educația creativă la vârsta școlară mică. Editura All.
1. IORDACHE, M. (2015). Metode moderne de învățare. Editura Coresi.
2. POPA, S. (2017). Scrierea creativă la vârsta școlară mică. Editura Așezământul Cultural.

CZU: 378.147:373.3

<https://orcid.org/0000-0001-6762-1686>

INNOVATIVE APPROACHES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Curteva Oxana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Comrat State University, Moldova

e-mail: oxana.curteva@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные подходы к профессиональной подготовке учителей начальных классов в условиях современных образовательных изменений. Подчеркивается значимость педагогической инноватики, профессиональной готовности и цифровой компетентности как ключевых условий эффективной подготовки педагога. Анализируются виды педагогических инноваций и факторы, затрудняющие их внедрение в образовательную практику. Особое внимание уделяется цифровой педагогике, проектному и кейс-методам как средствам развития профессиональных компетенций при сохранении приоритета личностного взаимодействия и ведущей роли учителя в начальном образовании.

Ключевые слова: инновационные подходы; профессиональная подготовка; учитель начальных классов; педагогическая инноватика; профессиональная готовность; цифровая педагогика

In the context of the renewal of educational paradigms, special importance is attached to rethinking the role of the pedagogical university as a space for the professional development of the future teacher's personality. Innovative training of primary school teachers should be viewed as a holistic process aimed at developing the ability to work under conditions of uncertainty, make pedagogical decisions in non-standard situations, and design individual educational trajectories for learners. This requires a shift from reproductive forms of learning to active, research-based, and problem-oriented formats of professional training.

Contemporary changes in the social and educational spheres impose new requirements on the system of professional training for primary school teachers. Mastery of teaching methods alone is no longer sufficient; a teacher must possess a well-developed personal and professional potential, be prepared for continuous learning, self-development, and adaptation to rapidly changing conditions. Innovative technologies serve as an important tool for ensuring the comprehensive development of future teachers, fostering their critical thinking, communication, and analytical skills [2].

The personal maturity of a future teacher implies the development of such qualities as stress resilience, empathy, responsibility, and the ability to build productive interaction with students, colleagues, and parents. Professional training involves not only mastering modern pedagogical approaches but also developing the capacity for reflection, the implementation of new forms of organizing the educational process, and effective teamwork.

Pedagogical innovation is understood as the study of the creation of educational innovations, their evaluation, adoption by the pedagogical community, and, ultimately, their practical application [7]. According to researchers, innovative activity represents a form of creative development of pedagogical practice; a teacher's innovative activity is defined as the ability to design new forms and methods of teaching that continuously renew the educational process and function within a professional community. The clarified understanding of the concepts of "innovative activity" and "preparation of future primary school teachers for innovative activity" serves as the foundation for developing a scientific and methodological framework for organizing the educational process.

An important direction of innovative approaches is the development of pedagogical thinking focused on the analysis of educational situations and the prediction of the outcomes of pedagogical influence. A future teacher should be able to interpret pupils' behavior and learning difficulties, take into account age-related and individual characteristics of children, and flexibly adapt the content and methods of instruction. The formation of these skills is possible through the involvement of students in the modeling of pedagogical situations, pedagogical trainings, analysis of lesson video materials, and reflective seminars.

A significant role in innovative teacher training is played by the development of a culture of pedagogical experimentation. This refers not to the spontaneous introduction of innovations, but to the purposeful testing of pedagogical ideas followed by an analysis of their effectiveness. In this context, future teachers acquire the basics of pedagogical monitoring, methods for diagnosing educational outcomes, and techniques of self-assessment and self-correction of professional activity. Such an approach contributes to the development of responsibility for pedagogical decisions and enhances the quality of implemented innovations.

Special attention should be given to the development of communicative competence of future teachers as a condition for successful innovative activity. Innovations in primary education require active interaction with various participants in the educational process, including pupils, parents, colleagues, and school administration [3]. Therefore, professional training should focus on developing skills of pedagogical dialogue, constructive conflict resolution, public presentation of pedagogical experience, and well-reasoned defense of one's professional positions.

Innovative approaches also imply strengthening interdisciplinary connections within the system of primary school teacher training. The integration of psychological, pedagogical,

methodological, and subject-specific disciplines enables future teachers to perceive the educational process as a holistic system rather than a set of isolated components. This approach fosters the development of systemic thinking and readiness to implement complex educational tasks in primary education.

A special place in innovative teacher training is occupied by the educational and value-oriented component. A modern primary school teacher acts as a bearer of values, norms, and cultural guidelines; therefore, innovative approaches should be aimed at developing moral stability, pedagogical ethics, and a humanistic orientation of professional activity. Involving students in socially significant projects, volunteer activities, and educational initiatives contributes to their awareness of the social mission of the teaching profession and strengthens professional motivation.

Thus, innovative approaches in the professional training of primary school teachers go beyond the mastery of individual technologies and teaching methods. They shape future teachers' capacity for professional self-development, responsible pedagogical decision-making, and active participation in the renewal of educational practice. The comprehensive implementation of innovations in the system of pedagogical education creates conditions for preparing teachers who are able to work effectively in modern primary schools and respond to the challenges of the time.

In the education system, the following types of innovations can be identified:

- according to their relevance to the educational process;
- innovations in educational content;
- innovations in teaching methodology, technologies, organizational forms, methods, and instructional tools used in the educational process.

Table. Types of Innovations

Ideological Innovations	Intra-Subject Innovations	General Methodological Innovations	Administrative Innovations
These involve the renewal of educational consciousness influenced by the demands of the time. They serve as the foundation for all other innovations, since without awareness of the necessity and significance of priority changes, it is impossible to initiate meaningful educational renewal.	These are innovations implemented within a specific subject area, determined by the particular characteristics of its teaching. They include the adoption of new technologies and the development of original methodological materials.	These involve the introduction of non-traditional pedagogical technologies into educational practice. Due to their universal nature, they can be applied across various subject areas and include the design of creative tasks for learners, research activities, and project-based learning, among others.	These refer to decisions made by educational leaders at different levels that ultimately contribute to the effective functioning of all participants in the educational process.

Thus, the relevance of innovations, including those in the field of education, is beyond doubt, as they act as a key factor of modern development. This is evidenced by the extensive terminological framework presented in professional literature, such as innovative thinking, innovative development, innovative content, innovative technologies, innovative processes, innovative activity, innovation management, management of innovations, innovative pedagogy, and pedagogical innovation studies. In this regard, particular importance is attached to the analysis of factors that hinder the practical implementation of innovations, as well as to the assessment of the actual state of affairs in educational practice.

Over the past fifteen years, primary education has become one of the most dynamically developing and innovation-oriented levels of the education system, since a significant proportion of educational reforms and updates originate at this stage. This is reflected in the certification works of primary school teachers submitted for qualification categories, in the reporting documentation of educational institutions, and in materials prepared for professional competitions, which record a wide range of implemented innovative practices.

As noted by L. I. Tkach, objective barriers that hinder innovative processes continue to exist in the educational environment. These include conservative attitudes among some teachers; formal adherence to traditions, expressed in the belief that existing practices are sufficient; a lack of financial resources necessary to support and stimulate innovative activity, especially for teacher-experimenters; and an unfavorable socio-psychological climate within educational institutions, including persistent conflicts within the teaching staff [5].

Alongside these factors, it is appropriate to highlight another significant obstacle—the professional unpreparedness of teachers for innovative activity. Teachers' professional readiness for the implementation of innovations serves as an essential condition for the success of the innovation process and its practical realization. At the same time, it reflects the degree of novelty of the proposed changes for the teacher, and consequently, the level of their innovativeness in a specific educational practice.

The issue of readiness has been the subject of numerous scientific studies. The concept of readiness can be considered from a comprehensive perspective and includes four interrelated components [4]:

- motivational readiness, manifested in the presence of willingness and conviction in the necessity of innovations;
- cognitive readiness, which implies the formation of the required professional knowledge and skills;
- the ability to implement innovations, determined by the teacher's personal qualities and individual capabilities;
- decisiveness as a stable character trait.

When identifying modern approaches to the training of future primary school teachers, it is also important to emphasize the significant role of digital pedagogy. Digitalization is actively penetrating all spheres of life, including education. For a contemporary primary school teacher, the use of digital technologies has become an integral part of professional activity. The teacher not only integrates the digital environment into the educational process but does so with regard to educational objectives and the individual characteristics of learners, thereby implementing a learner-centered approach. The development of pupils' digital competencies occurs in parallel with the digital transformation of the educational environment itself, which requires teachers to demonstrate flexibility, innovative thinking, and continuous self-renewal.

The digital environment also strengthens partnership with parents by providing access to information about learning outcomes and actively involving families in the educational process.

The project-based approach has also become an important direction, as it contributes to the development of primary school pupils' communication skills, critical thinking, independence, and ability to plan their activities. Project work makes it possible to integrate academic content with real-life situations and renders learning more practice-oriented. Future teachers should therefore receive appropriate training in organizing and implementing project-based activities.

Similar in spirit and purpose is the case-based method adapted to the age-related characteristics of primary school pupils. It helps develop skills of analysis, synthesis, and the application of knowledge in non-standard situations. Working with cases promotes the development of financial literacy, respect for individual differences, and the growth of social and emotional intelligence. It is important for teachers to recognize not only the educational but also the formative value of each case, which makes this method particularly significant in primary education.

In the context of the digitalization of education, a wide range of innovative methods is being actively implemented. Interactive formats, online platforms, augmented reality technologies, digital simulators, and case-based methods are aimed at the practical application of knowledge and the development of students' relevant soft skills. The use of electronic portfolios and digital feedback tools contributes to the systematization of professional growth and increases learners' awareness of

their own progress. Project-based forms of learning also play a significant role, enabling future teachers to address real pedagogical challenges and to plan and implement educational projects. Gamification, tutoring support, reflective practices, and participation in volunteer initiatives foster professional identity, sustainable motivation, and readiness for independent pedagogical activity [1].

The results of surveys conducted among university lecturers and students in teacher education programs indicate that, despite the availability of technical infrastructure, the main barriers remain methodological unpreparedness, a lack of practice-oriented tasks, and uneven levels of digital competence. Lecturers emphasize the need for professional development in the field of digital pedagogical tools, while students point to a shortage of tasks aimed at developing critical thinking and teamwork skills. Overcoming these difficulties is possible through the development of professional development centers, the introduction of flexible educational programs, the expansion of methodological resources, and the encouragement of student participation in research projects. Active involvement of schools and employers in teacher training through mentoring and joint initiatives is also essential.

At the same time, when considering the use of neural network assistants in the implementation of artificial intelligence in the education of primary school pupils, it should be noted that this issue remains debatable. At present, the most appropriate use of AI is as a tool for visualization or for searching images and diagrams, especially when teachers do not have sufficient skills in graphic editing. Full replacement of the teacher by AI technologies at this level of education is neither possible nor desirable, since personal interaction and emotional contact with the teacher play a leading role in the education of young learners.

Thus, modern digital and project-oriented technologies become important tools in the work of primary school teachers, enhancing their pedagogical capabilities and making learning engaging, flexible, and responsive to the needs of each child. At the same time, the priority of live communication, a learner-centered approach, and the development of key twenty-first-century skills – communication, critical thinking, and digital literacy – remains unchanged.

Bibliography:

1. BAGAN, V. A., RUDELEVA, O. A. Problems and Opportunities of Implementing Innovative Technologies in the Training of Primary School Teachers.
2. Modern Educational Technologies. Edited by E. N. Ashanina, O. V. Vasina, S. P. Ezhov. Moscow: Yurait Publishing House, 2024. 165 p.
3. SAFONOV, A. A., SAFONOVA, M. A. Digital Pedagogy. A Practical Course. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 285 p.
4. SMOLEUSOVA, T. V. The State of Professional Readiness of Primary School Teachers for the Implementation of Innovations. Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University, 2012, no. 3(7), pp. 5–17.
5. TKACH, L.I. Pedagogical Innovations in School. [Electronic resource]. Available at: <http://centrtambov.ru/forum/3-16-1>.
6. VIZNYUK, V.A., VOLOSHCHENKO, T.A., Gevorkyan, A. M., et al. Application of Innovative Approaches in the Work of Primary School Teachers. Molodoy Ucheny (Young Scientist), 2025, no. 41 (592), pp. 244–247. Available at: <https://moluch.ru/archive/592/129038>.
7. YUSUFBEKOVA, N R. General Foundations of Pedagogical Innovation: Experience in Developing a Theory of Innovation Processes in Education. Moscow: Pedagogical Society, 1991. 91 p.

CZU: 373.3.016:64

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

CORRESPONDENCE BETWEEN WRITTEN AND IMPLEMENTED CURRICULUM IN TECHNOLOGICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Ludmila Darii,

Associate Profesor, PhD

Moldova State University, mun. Chişinău, Republic of Moldova

e-mail: ludmila.darii@usm.md

Abstract: his study investigates the correspondence between the written and implemented curriculum in the subject *Technological Education* in primary schools of the Republic of Moldova (2018). Continuous curriculum monitoring represents an essential managerial and evaluative tool for ensuring coherence between curriculum design and classroom practice, as well as for adapting content and teaching strategies to the evolving needs of society and the labor market. Experienced teachers acted as monitors, using quantitative and qualitative indicators to assess the curriculum according to five key criteria: learner-centeredness, gradual competence development, active engagement, clarity and relevance of content, and evaluation of learning outcomes. The findings reveal overall curriculum coherence and notable strengths related to practical, interdisciplinary, and digital learning activities. However, challenges such as unequal learning paces, insufficient teaching resources, and limited digital competences among teachers were also identified. The results provide empirical evidence for improving educational quality through curriculum revision, pedagogical innovation, and the effective integration of digital technologies and robotics in primary education.

Keywords: curriculum monitoring, technological education, primary education, curriculum implementation, educational quality, curriculum evaluation.

The reconceptualized curriculum for Technological Education in primary schools (2018) proposes a modular approach centered on the concrete experiences of students, aiming to develop creativity, manual skills, and aesthetic sensitivity. The discipline has an inter- and transdisciplinary character, as well as a dual nature (theoretical-practical, scientific, and technological), integrating modules such as Digital Education, Robotics, Collages and Decorations, Artistic Modeling, and Creative Recycling. Practical activities stimulate imagination, flexible thinking, and fine motor skills, supporting the development of applied competences and moral values. Assessment relies on student products, observation, self-evaluation, and projects, emphasizing individual progress and parental involvement. The flexible curriculum allows for the personalization of teaching strategies and the incorporation of a playful and exploratory approach [1, 2].

To evaluate the effectiveness of this modular and practice-oriented approach, it was necessary to implement a systematic curriculum monitoring process aimed at identifying the consistencies and discrepancies between the official curriculum and its practical implementation. Experienced teachers with varying academic ranks participated in this endeavor as monitors, employing both quantitative and qualitative indicators to analyze the applicability and relevance of the curriculum provisions, as well as to identify constraints, challenges, and potential directions for development.

The development of an effective curriculum monitoring strategy for the subject *Technological Education* required the clear definition of objectives, the identification of relevant indicators, and the planning of necessary resources. The objectives were established in accordance with the general framework of curriculum monitoring, while the indicators reflected the essential components of the taught–learned–assessed curriculum [3]. Resource planning involved the appropriate allocation of teaching staff, educational materials, and motivational incentives to ensure the effective implementation of the strategy. Based on these principles, a structured monitoring plan was developed, organized by stages and specific actions.

The first stage, **monitoring planning**, involved conceptualizing a model capable of ensuring

the coherence and effectiveness of the educational process through continuous and adaptive evaluation. During this stage, teachers selected as monitors received training sessions and support materials to facilitate their understanding of the model and its methodology.

The second stage, **implementation of the monitoring process**, included the collection and organization of data, which were systematically documented in a continuously updated register to reflect observations and outcomes. The data were subsequently processed and analyzed, enabling the formulation of tailored recommendations for teachers. Curriculum evaluation was conducted using the established criteria and indicators, and the results were summarized in reports highlighting strengths and areas requiring improvement.

The final stage, **preparation of the monitoring report**, involved reviewing the curriculum based on the collected data and identifying necessary modifications. The resulting conclusions and recommendations were communicated to all stakeholders, and a detailed action plan ensured their implementation.

Thus, by following these stages, processes, and procedures, curriculum monitoring in the subject *Technological Education* served as an effective tool for evaluating and optimizing the educational process, contributing to the enhancement of teaching quality and its adaptation to the actual needs of students and contemporary society.

The monitoring of the *Technological Education* curriculum aimed to evaluate the implementation of the conceptual and methodological framework of the written curriculum in classroom practice, highlighting the differences between the written and taught curriculum, as well as identifying strengths and areas requiring development.

In this context, it was found that *Technological Education* engages students in practical activities and product creation, fostering specific competences, creativity, critical thinking, and responsible attitudes, thereby contributing to the achievement of curriculum objectives. The subject supports the development of fine motor skills, dexterity, and self-confidence. Practical activities also reinforce respect for values, traditions, and peers, while promoting perseverance, responsibility, and autonomy. Moreover, the discipline facilitates the integration of knowledge and its application in both educational and everyday contexts.

The curriculum is modular and aligned with specific competences and content units, adhering to the principles of gradual progression, complexity, transferability, and contextualization. Targeted competences include the use of materials, tools, and specific techniques; the demonstration of curiosity and interest in innovations; the creation of simple utilitarian and decorative objects; responsible use of digital resources; and the application of technological and digital knowledge in educational and everyday contexts. Content units cover materials and their properties, tools and work instruments, simple technical products, crafts and traditions, modern technologies, and introductory elements of entrepreneurial education.

The sequence of learning includes identifying module objectives, practical exploration of materials and technologies, adherence to hygiene and safety norms, and describing technological processes in students' own words. *Technological Education* progressively integrates digital education and robotics modules, providing students with basic digital competences and skills for creating simple digital products. This approach gives the subject an interdisciplinary and integrative character, connecting practical knowledge and skills with the digital world and contemporary societal challenges.

Thus, *Technological Education* in primary education contributes to the holistic development of the student, harmonizing knowledge, attitudes, and practical actions, preparing them to become creative, responsible individuals adapted to the demands of the modern world.

The analysis of the **Curriculum Monitoring Register** provided significant data regarding the level of subject implementation and served as an empirical basis for formulating strategies to optimize the teaching process [3]. Curriculum evaluation was conducted according to five essential criteria: learner-centeredness, gradual development of competences, promotion of active and interactive learning, ensuring content accessibility and interdisciplinarity, and effective and motivating assessment of learning outcomes.

The first monitoring criterion, **learner-centeredness**, focused on adapting content and activities to the individual characteristics of students in grades I–IV. Results showed that 52% of teachers reported that activities were adapted to students' needs and learning pace, highlighting the flexibility of tasks and the involvement of children in decisions regarding work methods. Additionally, 35% noted that interactive tasks and practical applications stimulated participation, while 25% observed increased autonomy, particularly in grades III and IV. Identified challenges included large differences in learning pace (30%), lack of adequate resources (20%), difficulties in maintaining attention in lower grades (15%), and marginalization of shy students (8%). Class-specific findings indicated that in grade I, fatigue and reduced attention required short, interactive tasks; in grade II, differences in practical skills necessitated individual support; in grade III, limited materials hindered progress; and in grade IV, autonomy was higher, but differences among students persisted.

The second criterion focused on the **gradual development of competences** through the progressive structuring of learning units. Results indicated that 48% of teachers considered the development of competences clear and sequential, 32% observed steady progress but with application difficulties, 11% noted a lack of progressivity in certain units, 7% reported inconsistencies across grades, and 2% indicated insufficiently addressed competences. Class-level monitoring revealed that in grade I, students had difficulty perceiving transitions between topics; in grade II, they often forgot work stages; in grade III, lack of time and tools limited complex projects; and in grade IV, students managed stages better, but challenges remained in planning and completing group projects.

Closely related to the development of competences is the **active involvement of students**, analyzed through the third criterion. Teachers reported the frequent use of interdisciplinary projects, case studies, simulations, role-playing, experimental activities, and digital tasks. The most common combinations included interdisciplinary projects, simulations and product creation, as well as case studies paired with experimental activities. Class-specific results indicated that in grade I, shy students remained passive; in grade II, participation was limited; in grade III, maintaining engagement in large classes proved challenging; and in grade IV, although group activities fostered cooperation, shy students remained marginalized, while group leaders emerged prominently.

The fourth criterion focused on the **clarity and relevance of content**, as well as interdisciplinary connections. Data showed that 42% of teachers considered the content clear and well-structured, while over 50% reported difficulties related to pace or resources. Specifically, 21% noted the pace was too fast, 18% emphasized the need for additional explanations, 12% cited high content density, and 5% pointed to overly abstract language. Synchronization across grades was rated as average (55%), good (35%), and weak (10%). Grade-level observations revealed that in grade I, technical terms were perceived as abstract; in grade II, materials were insufficient; in grade III, some topics were difficult to cover without resources; and in grade IV, interdisciplinary connections were clearer but additional visual support was necessary.

Following these observations, the final criterion focused on the **assessment of learning outcomes**, examining the evaluation methods used to stimulate student progress and motivation. Results indicated that in grade I, assessment was perceived as stressful; in grade II, “unfinished” or poorly executed products discouraged students; in grade III, the emphasis was placed more on the product than on the process; and in grade IV, process-based criteria were included, but comparing final products caused frustration. Frequently reported issues included the lack of practical examples and tasks (64%) and ambiguous formulation of competences (52%), which affected objective evaluation.

The monitoring results demonstrated that the *Technological Education* curriculum in grades I–IV was implemented consistently; however, additional adaptations are needed, such as differentiated tasks for varied learning paces, greater emphasis on process-based assessment rather than solely on the final product, and visual and material resources to support projects. Collaboration among teachers remains essential to facilitate transitions between grades and ensure continuity in the development of students' competences.

Analysis of the five main indicators highlighted both strengths and challenges in curriculum implementation. At the same time, the monitoring process provided a framework to capture teachers'

perspectives and to identify development directions that extend beyond the formal evaluation of the written and taught curriculum.

Thus, completing the monitoring register highlighted not only aspects related to curriculum coherence and applicability but also teachers' reflections on teaching modern components such as digital education and robotics. This stage of analysis goes beyond identifying differences between planning and implementation, foregrounding teachers' perceptions, needs, and the real challenges they encounter in the classroom.

These observations form the basis for the subsequent discussion, which focuses on emerging themes, identified challenges, proposed solutions, and trends in the use of digital technologies in the teaching-learning process at the primary level.

Teachers emphasized the importance of **interactive digital materials** that are easy to use and adapted to the cognitive characteristics of students in grades I–IV, arguing that such resources stimulate learning motivation, facilitate the understanding of abstract concepts through visualization, and support the individualization of the educational trajectory. Interactive resources allow for better adaptation to children's learning paces and styles and are perceived as a real support in diversifying teaching strategies.

However, the lack of digital equipment, stable internet connections, and technical support constitutes frequent obstacles, particularly in rural areas where school infrastructure remains insufficient. Under these conditions, teachers consider that the effective integration of digital components and robotics risks being unequal, thereby accentuating disparities between schools.

Another issue highlighted by teachers concerns the **limited digital competences** of teaching staff. Without continuous, updated, and accessible professional development programs, the use of digital resources remains difficult and fragmented, especially in small and isolated schools. This situation creates additional pressure on teachers, who must find individual solutions to integrate technology into instruction.

Despite these challenges, focus groups revealed a strong interest in interactive digital activities. Teachers demonstrated openness and a willingness to integrate new technologies, viewing them as opportunities to modernize the educational process and to prepare students for a knowledge-based society. This attitude reflects not only teachers' adaptability but also the recognition that **students' digital literacy** is an essential condition for their future success.

The monitoring of the *Technological Education* curriculum for grades I–IV confirmed the coherence of the written document and its formative relevance, while also highlighting certain discrepancies in practical implementation. Teachers valorize the creative and applied dimensions of the subject, yet face challenges due to the lack of material and digital resources, as well as difficulties in adapting content to the needs of all students. A notable finding is the growing interest in integrating digital education and robotics, perceived as opportunities to modernize learning, although insufficient infrastructure and limited digital competences among teachers remain major obstacles.

Conclusions: The monitoring of the *Technological Education* curriculum in grades I–IV confirmed the coherence of the written document and its formative relevance, while also revealing discrepancies in practical implementation. Practical and interdisciplinary activities contribute significantly to the development of students' competences, creativity, and autonomy, whereas the integration of digital education and robotics enhances motivation and digital literacy. Identified challenges include differences in learning paces, lack of material and digital resources, and teachers' limited digital competences. The results underscore the importance of teacher collaboration, adequate resources, and continuous professional development to adapt the curriculum to students' needs and the demands of contemporary society. This study provides an empirical framework for optimizing the educational process and modernizing teaching in primary education.

References:

1. Curriculum național. Învățământ primar. Chișinău: Lyceum, 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
3. GUȚU VI., ȘEVCIUC M., ȚURCANU C. Monitorizarea curriculumului școlar: concept și

metodologie Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Centrul de Cercetări Științifice "Politici educaționale și sociale". Chișinău: [S.n.], 2024 (CEP USM). 101 p.

Note: This study was carried out within the State Subprogram "Theory and Methodology of Continuous and Cyclical Curriculum Monitoring and Development," code 01.14.01.

CZU: 37.013.42

<https://orcid.org/0000-0002-9387-465X>

INTERCULTURALITATEA – VECTOR AL CALITĂȚII ȘI INOVAȚIEI DIDACTICE ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

Olga Dicusară,

asistent universitar, doctorandă

Universitatea de Stat din Moldova, munn. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: olga.dicusara@usm.md

Abstract: Interculturality represents a fundamental pillar of educational quality and innovation, transforming cultural diversity into an active learning resource and promoting inclusion, equity, and mutual respect in schools. It involves integrating intercultural competencies into the curriculum, teaching methods, learning resources, assessment, school culture, and educational leadership. Active methods, collaborative projects, digital technologies, gamification, and augmented reality facilitate interactive learning experiences adapted to student diversity.

Effective implementation requires continuous professional development for teachers, coherent policies, and equitable resource management. Interculturality not only addresses the challenges of multicultural societies but also fosters creativity, critical thinking, and the development of socio-emotional skills, preparing students for active and responsible participation in a globalized and diverse world.

Keywords: interculturality, quality of education, pedagogical innovation, multicultural school, modern educational technologies, teachers, pupils.

Introducere. Interculturalitatea constituie un pilon fundamental în dinamica educației contemporane, reprezentând un vector esențial al calității și inovației didactice. Într-o societate marcată de diversitate culturală și interconectare globală, integrarea perspectivelor interculturale devine indispensabilă pentru dezvoltarea unor metode pedagogice adaptate realităților actuale.

Astfel, interculturalitatea nu mai este doar un concept teoretic, ci o necesitate practică în formarea cetățenilor globali. Prin explorarea diverselor abordări și practici interculturale, se evidențiază importanța acestora în construirea unui mediu educațional calitativ, capabil să răspundă provocărilor societății contemporane și să susțină inovarea în învățământ.

Această perspectivă este susținută de studiile recente, care subliniază că integrarea competențelor interculturale în educație contribuie semnificativ la îmbunătățirea calității procesului educațional și la stimularea inovației didactice [10].

Dimensiunea interculturală în educație. În contextul globalizării și al diversificării culturale accentuate, interculturalitatea transcende simpla coexistență a diferențelor, promovând dialogul, respectul reciproc și învățarea prin contactul cu alteritatea. Școlile care valorifică interculturalitatea creează un mediu în care elevii din culturi diverse sunt apreciați și au oportunități egale de învățare, iar cultura instituțională se adaptează pentru a reflecta și integra diferențele culturale, oferind astfel tuturor participanților un sentiment de egalitate și incluziune.

În școală, această dimensiune se reflectă în curriculum, în relațiile dintre elevi și profesori, în climatul educațional și în valorile promovate. Educația interculturală devine, astfel, un instrument al incluziunii și al echității, contribuind la dezvoltarea competenței interculturale ca ansamblu de atitudini, cunoștințe și abilități necesare unei comunicări eficiente în contexte culturale diverse [4].

După cum subliniază Cozma T., „abordarea interculturală nu este o nouă știință, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze, în interogația asupra spațiului educațional, datele psihologiei, antropologiei, științelor socialului, politicii, culturii, istoriei” [5, p. 29].

Astfel, interculturalitatea implică dezvoltarea competențelor interculturale ale elevilor și cadrelor didactice, competențe care facilitează gestionarea conflictelor culturale, comunicarea eficientă și valorificarea experiențelor diverse ca resurse de învățare. În special, profesorii snt cei care trebuie să își extindă cunoștințele în toate dimensiunile educației interculturale, prin utilizarea unui cadru comun, a unui vocabular și a unor concepte specifice interculturalității [16, pp. 435].

O abordare holistică a școlii valorifică diversitatea culturală, susține formarea continuă a profesorilor și creează un mediu educațional incluziv, inovator și adaptat provocărilor contemporane. Respectiv, acestea se reflectă în cinci dimensiuni cheie ale școlii:

a) *Dezvoltarea curriculumului.* Integrarea interculturalității în curriculum transformă diversitatea culturală într-o resursă de învățare, incluzând teme legate de cultură, valori, tradiții și perspective multiple. Aceasta permite elevilor să dezvolte o gândire critică, empatie și capacitatea de a aprecia diferențele culturale [2]. Curriculumul trebuie să fie flexibil și adaptabil contextului cultural și lingvistic al elevilor, integrând atât perspective locale, cât și globale [14]. Astfel, interculturalitatea nu mai reprezintă doar un obiect de reflecție teoretică, ci devine parte integrantă a procesului de învățare.

(b) *Metodele de predare și resursele de învățare.* Pedagogia interculturală promovează metode active și participative, cum ar fi învățarea prin proiecte, studiile de caz interculturale, colaborarea între elevi și experiențele practice. Utilizarea tehnologiilor digitale și a resurselor multimedia crește atractivitatea lecțiilor și facilitează accesul la perspective diverse, stimulând implicarea elevilor și consolidarea competențelor interculturale [3, pp. 15]. În plus, aceste metode permit individualizarea învățării și adaptarea ei la nevoile specifice ale fiecărui elev.

(c) *Metodele de evaluare.* Evaluarea interculturală nu se limitează la testarea cunoștințelor factuale, ci vizează competențe de comunicare, reflecție critică, empatie și colaborare între elevi din medii culturale diferite [6, pp. 247]. Metodele formative, portofoliile, autoevaluarea și evaluarea reciprocă sunt instrumente esențiale pentru a măsura progresul în dezvoltarea competențelor interculturale. Evaluarea trebuie să fie continuă, flexibilă și adaptată diversității culturale a clasei, sprijinind astfel un proces de învățare incluziv și echitabil.

(d) *Cultura și climatul școlii.* Un climat școlar incluziv și sigur promovează respectul reciproc, dialogul intercultural și valorile democratice. Colaborarea între cadre didactice, elevi și comunitate contribuie la consolidarea unei culturi școlare deschise și suportive, care susține dezvoltarea socială și emoțională a elevilor [8]. Prin crearea unui mediu sigur și stimulat, școala devine un spațiu în care diversitatea este apreciată și valorificată în mod activ.

(e) *Management și leadership educațional.* Liderii școlari joacă un rol esențial în integrarea interculturalității, prin elaborarea de politici clare, alocarea de resurse și susținerea formării continue a cadrelor didactice [15]. Aceștia facilitează implementarea metodelor inovatoare și utilizarea tehnologiilor digitale, contribuind la dezvoltarea competențelor interculturale ale elevilor și la gestionarea eficientă a diversității. Leadershipul educațional devine astfel un vector strategic pentru construirea unei școli incluzive și adaptate provocărilor contemporane.

Calitatea educației, deci, nu se măsoară doar prin performanțe academice, ci și prin capacitatea sistemului educațional de a răspunde nevoilor unui public divers.

Inovația didactică prin prisma interculturalității. Interculturalitatea nu se limitează la promovarea toleranței sau la simpla recunoaștere a diferențelor culturale, ci devine un vector activ al procesului de învățare, stimulând creativitatea, gândirea critică și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Din această perspectivă, inovația didactică contribuie la valorificarea diversității culturale, oferind elevilor și studenților experiențe de învățare semnificative și interactive. Tehnologiile educaționale moderne, împreună cu metodologiile inovatoare, pot facilita aceste experiențe interculturale prin:

Platformele digitale. Tehnologiile digitale oferă un cadru fără precedent pentru învățarea

interculturală, permițând elevilor și studenților să colaboreze în proiecte internaționale fără a fi limitați de bariere geografice sau lingvistice. Platforme precum **Edmodo**, **Google Classroom**, **Microsoft Teams** sau mediile specifice de tip „*virtual exchange*” permit realizarea de proiecte comune în care participanții din diferite culturi cooperează pentru a rezolva sarcini complexe. Această abordare sprijină dezvoltarea competențelor interculturale prin implicarea directă a elevilor în dialog și negociere interculturală, contribuind la înțelegerea perspectivelor multiple și la reducerea stereotipurilor culturale [9, pp. 50].

➤ **Studiile demonstrează că aceste proiecte nu doar stimulează comunicarea și colaborarea, ci și motivarea elevilor, oferindu-le un sentiment real de responsabilitate și apartenență la comunitatea globală [13]. În plus, aceste platforme permit și evaluarea competențelor interculturale, prin observarea interacțiunilor și analiza contribuțiilor individuale în proiectele comune [6, pp. 256].**

➤ **Gamificarea didactică** reprezintă un instrument didactic inovator care integrează elemente de joc în procesul educațional pentru a stimula angajamentul și motivația elevilor. În context intercultural, jocurile educative pot fi concepute pentru a promova cooperarea între participanți din medii culturale diferite, dezvoltând empatia, înțelegerea diferențelor culturale și rezolvarea creativă a problemelor [11, pp. 148].

De exemplu, simulările virtuale și platformele gamificate permit elevilor să exploreze scenarii complexe de comunicare și negociere interculturală, în care deciziile fiecărui participant influențează evoluția jocului. Prin această metodă, competențele interculturale nu mai sunt doar teoretice, ci devin competențe practice, dezvoltate prin experiență directă și reflecție.

➤ **Resursele multimedia și realitatea augmentată (AR)** oferă experiențe captivante care facilitează învățarea interculturală și valorizarea patrimoniului cultural global. AR și tururile virtuale permit explorarea obiectivelor culturale și istorice din diverse țări, integrând elemente vizuale, audio și interactive, ceea ce crește angajamentul elevilor și dezvoltă o înțelegere profundă a contextelor culturale studiate [1, pp. 137].

Proiectele de tip „*virtual heritage*” permit elevilor să viziteze muzeele și siturile istorice ale altor țări, să interacționeze cu materiale multimedia și să participe la activități interactive care promovează dialogul intercultural. Aceste metode contribuie, de asemenea, la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, integrând tehnologia în mod creativ în procesul de învățare interculturală.

Integrarea acestor tehnologii și metodologii inovatoare în curriculumul formal și non-formal presupune o strategie educațională bine articulată, care să combine obiectivele academice cu dezvoltarea competențelor interculturale. Profesorii devin facilitatori și moderatori ai proceselor de învățare interculturală, folosind tehnologia și metodele inovatoare pentru a crea medii incluzive, stimulative și interactive.

Avantaje și limite. Literatura de specialitate confirmă că integrarea interculturalității în educație conduce la multiple **efecte** benefice asupra procesului de predare-învățare:

- **Creșterea adaptabilității profesorilor** - cadrele didactice devin mai flexibile în planificarea și implementarea activităților, adaptându-se diversității culturale și nevoilor individuale ale elevilor. Profesorii care dezvoltă competențe interculturale sunt mai capabili să gestioneze conflicte culturale, să individualizeze strategiile didactice și să utilizeze resurse tehnologice adecvate contextului multicultural.

- **Dezvoltarea competențelor elevilor** - elevii expuși unui mediu intercultural dobândesc abilități esențiale pentru secolul XXI, precum gândirea critică, empatia, cooperarea și comunicarea eficientă în contexte diverse. Studiile arată că experiențele interculturale, inclusiv proiectele internaționale sau simulările gamificate, cresc gradul de reflecție și capacitatea de rezolvare creativă a problemelor [12, pp. 8].

- **Inovația pedagogică continuă** - integrarea interculturalității stimulează combinarea metodelor tradiționale cu tehnologii digitale, jocuri educative, realitatea augmentată și proiecte internaționale. Această sinergie conduce la crearea unor medii de învățare dinamice, interactive și incluzive, care răspund atât obiectivelor academice, cât și dezvoltării competențelor socio-culturale.

- **Îmbunătățirea calității evaluării** - evaluarea nu mai vizează doar acumularea de cunoștințe, ci și competențele interculturale, sociale și digitale. Metode precum evaluarea prin portofoliu, autoevaluarea și evaluarea pe baza proiectelor de colaborare permit măsurarea implicării elevilor și a dezvoltării abilităților de comunicare interculturală [6].

Rezultatele studiilor confirmă că interculturalitatea și inovația didactică sunt interdependente, fiecare stimulând calitatea procesului educațional și oferind elevilor experiențe relevante pentru societatea globală contemporană. În plus, integrarea interculturalității creează un cadru de învățare reflexiv și incluziv, contribuind la reducerea stereotipurilor, promovarea echității și pregătirea elevilor pentru o participare activă în comunități culturale diverse [7, pp. 30].

Deși, beneficiile integrării interculturalității în educație sunt multiple, există și **provocări** care pot limita eficiența acestei abordări. În primul rând, *resursele insuficiente și lipsa formării specializate a cadrelor didactice* reprezintă obstacole majore. Profesorii care nu au fost pregătiți pentru gestionarea diversității culturale sau pentru utilizarea metodologiilor inovatoare pot întâmpina dificultăți în planificarea activităților și în facilitarea dialogului intercultural.

În al doilea rând, *rezistența la schimbare și stereotipurile culturale* pot afecta dinamica clasei și eficiența proiectelor interculturale. Atitudinile preexistente ale elevilor sau profesorilor pot conduce la conflicte culturale sau la marginalizarea unor grupuri, limitând impactul pozitiv al strategiilor interculturale.

O altă limitare semnificativă este *fragmentarea politicilor educaționale și lipsa unei strategii coerente la nivel instituțional*. În multe contexte, inițiativele interculturale sunt implementate punctual, fără a fi integrate în curriculum sau în obiectivele de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice. Aceasta reduce sustenabilitatea și efectele pe termen lung ale programelor interculturale.

Nu în ultimul rând, *limitele în accesul echitabil la resurse digitale* pot constitui un impediment în utilizarea platformelor digitale, a realității augmentate sau a resurselor multimedia. Accesul inegal la tehnologie între elevi sau instituții poate accentua diferențele și poate limita participarea activă a tuturor, reducând astfel impactul global al învățării interculturale.

Prin urmare, succesul implementării interculturalității în educație necesită nu doar integrarea tehnologiilor și metodologiilor inovatoare, ci și formare continuă a cadrelor didactice, politici coerente la nivel instituțional și gestionarea echitabilă a resurselor. Numai astfel interculturalitatea poate deveni un vector real al calității și inovației didactice, pregătind elevii pentru provocările unei societăți globale și multiculturale.

Concluzii. Prin adoptarea unei perspective interculturale, educația nu doar că răspunde provocărilor unei societăți multiculturale, dar devine motor de inovare și creștere a calității procesului educațional, pregătind elevii pentru succes într-o lume globalizată și diversă.

Consolidarea dimensiunii interculturale implică o **abordare sistemică**, în care școala, comunitatea și politicile educaționale acționează împreună pentru formarea cetățenilor empatici, reflexivi și deschiși dialogului intercultural. Aceasta presupune integrarea interculturalității în curriculum, metodele de predare și resursele de învățare, în evaluarea competențelor, în cultura și climatul școlii, dar și în managementul și leadershipul educațional, astfel încât diversitatea să devină o resursă activă de învățare.

În plus, susținerea continuă a formării cadrelor didactice și valorificarea inovației pedagogice și tehnologice sunt esențiale pentru crearea unui mediu educațional incluziv, dinamic și adaptabil provocărilor contemporane. Astfel, educația interculturală devine nu doar un proces de transmitere a cunoștințelor, ci și un catalizator al schimbării culturale și pedagogice, pregătind elevii pentru implicare activă și responsabilă în comunitățile lor și în societatea globală.

Referințe bibliografice:

1. BACCA, J., BALDIRIS, S., FABREGAT, R., GRAF, S., & KINSHUK. Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society*, 2014, 17(4), p. 133–149.
2. BANKS, J. A. *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, 2006. 364 p. ISBN 9780205461035

3. BARRETT, M. The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture. *London Review of Education*, 2020, 18(1), p. 1–19. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
4. BYRAM, M., NICHOLS, A., & STEVENS, D. Developing intercultural competence in practice. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. 283 p. ISBN 1-85359-537-3
5. COZMA, T. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași: Editura Polirom, 2001. 215 p.
6. DEARDORFF, D. K. *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education*, 2006, 10(3), p. 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
7. FANTINI, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. SIT Occasional Papers Series. Brattleboro, VT: School for International Training, vol. 1, p. 25–42.
8. GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press, 2014, 289 p. ISBN 978-0-8077-5078-0
9. HELM, F., & GUTH, S. *Virtual exchange and the development of intercultural communicative competence in higher education: A critical review*. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge, 2020, p. 45–67.
10. KEIM, L. (coord.), KHAN, S., PINYANA, À., RALUY, À. (eds.). *Internationalization and Intercultural Competence in Higher Education: Quality and Innovation*. Barcelona: Octaedro, S. L., 2022. 165 p. ISBN 978-84-19312-08-2
11. LEE, J. J., & HAMMER, J. *Gamification in education: What, how, why bother?* *Academic Exchange Quarterly*, 2011, 15(2), p. 146–151.
12. O'DOWD, R. *From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 2018, 8(2), p. 1–17. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2018040101>
13. SHADIEV, R., YU, J., & SINTAWATI, W. Exploring the impact of learning activities supported by 360-degree video technology on language learning, intercultural communicative competence development, and knowledge sharing. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.766924>
14. TENREIRO, V., JABBAZ, B. et al. *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity. (Volume 3) Assessment guidelines for teacher education and training practices on intercultural and democratic competence development*, 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 71 p. ISBN 978-92-76-26816-1 <https://doi.org/10.2760/811156>
15. TENREIRO, V., SHUALI, T., & BEKERMAN, Z. *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity. (Volume 1) Teachers' intercultural competence*. European Commission Joint Research Centre, 2020. 64 p. ISBN 978-92-76-21017-7 <https://doi.org/10.2760/533558>
16. TUALAULELEI, E. Supporting educators' professional learning for equity pedagogy: The promise of open educational practices. *Journal for Multicultural Education*, 2022, 16(5), p. 430–442. <https://doi.org/10.1108/JME-12-2021-0225>

CZU: 316.77

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

PRIN COMUNICARE INTERCULTURALĂ SPRE CUNOAȘTERE ȘI ÎMBOGĂȚIRE VALORICĂ

Maria Ianioglo,

conferențiar universitar, doctor

Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova

e-mail: maria.ianioglo@gmail.com

Abstract: Currently, the process of globalization manifests itself in the increasing frequency and breadth of economic and socio-cultural ties between different countries and peoples, and against this backdrop, research on intercultural communication is becoming increasingly relevant and significant. The purpose of this article is to study the specifics of intercultural communication in the context of a multicultural society. The study utilizes the following methods: analysis, synthesis, comparison, and generalization.

This article examines the main aspects of intercultural communication and identifies approaches to defining it as a specialized field of knowledge in the context of globalization. Intercultural communication, as communication between different ethnic or national communities, contributes to the formation and development of culture and society itself. Difficulties and barriers in intercultural communication are observed at all levels of public life and require the attention of specialists from various scientific fields.

Keywords: intercultural communication, multicultural society, different cultures, intercultural relations.

În contextul transformărilor radicale socio-economice moderne, al proceselor de migrație a forțelor de muncă și mobilității academice a tineretului studios, al interacțiunilor culturale intense, comunicarea interculturală devine o componentă indispensabilă și integrantă a realității și funcționalității sociale și educaționale. Aceasta servește nu doar ca mijloc de schimb de informații, ci și ca un mecanism important pentru avansarea deschiderii personale, extinderea viziunii asupra lumii și promovarea valorilor universale și naționale.

Problema comunicării interculturale devine din ce în ce mai relevantă în contextul globalizării, integrării și recunoașterii diversității culturale. Interacțiunea indivizilor și comunităților, ce reprezintă culturi diferite, se constată ca comunicarea interculturală. Înțelegerea și conștientizarea rolului comunicării interculturale este deosebit de importante în cadrul dialogului cultural în vederea asigurării dezvoltării durabile a societății, a stilurilor de viață durabile și drepturilor omului, a culturii păcii și cetățeniei globale.

Începutul secolului XXI aduce noi provocări în toate domeniile științifice, de asemenea și în comunicare. Domeniul intercultural este mai mult ca oricând format să mențină echilibrul lumii, iar oamenii se manifestă mult mai deschiși și dornici de a-i cunoaște pe ceilalți, de a comunica și de a recepta relațiile de înțelegere, respect, empatie și toleranță cu ei. Comunicarea este adevăratul agent al procesului socio-cultural și face posibilă și autentică interculturalitatea.

Interculturalismul este un nou mod de abordare a realității sociale, ce presupune așezarea pluralismului cultural în cadrul unei filosofii umaniste și vizează toate domeniile vieții umane. Actualmente, interculturalismul presupune o analiză factorială a realității contemporane, complexe și fluide, secondată de o hermeneutică filosofică, legată de necesitatea conceptualizării fenomenului interculturalității. Ca urmare, interculturalitatea aduce cu sine o nouă matrice a comunicării și vizează o deschidere de la comunicarea interpersonală și socială spre comunicarea interculturală. Aceasta din urmă presupune capacitatea de a negocia semnificațiile culturale și sistemul de valori, cultivarea unei atitudini tolerante de deschidere și permisivitate la diversitate.

Ca rezultat, în ultimele decenii s-a pus accent pe rolul comunicării interculturale și al

managementului intercultural într-o lume în care oamenii se află tot timpul în contact direct sau indirect și în care rolul dialogului intercultural mereu crește [4]. Studiul problemelor interculturale nu este un domeniu nou. Oamenii au interacționat cu diferite culturi de-a lungul istoriei pline de războaie, peregrinări și schimburi de bunuri. Astfel, contactul permanent intercultural a devenit o realitate a vieții cotidiene a fiecărui om.

Dezvoltarea interdependenței cetățenilor și a culturilor în societatea secolului curent ne motivează și ne obligă să acordăm mai multă atenție problemelor interculturale. În acest context, comunicarea interculturală joacă un rol vital în viața cotidiană a fiecărui cetățean, deoarece previne neînțelegerile sau greșelile în comunicare [3]. Astfel, pentru a putea trăi și conlucra în mediul multicultural de astăzi, oamenii trebuie să fie competenți la capitolul comunicării interculturale.

Noțiunea de *comunicare interculturală* a luat naștere în contextul interferenței mai multor noțiuni comune: *comunicarea cross-cultural communication (engl.)*, *comunicarea internațională/globală* ș.a., toate fiind subsumate unei definiții mai vaste - *comunicare interculturală*. Conceptul de *comunicare interculturală* se identifică ca un proces de interacțiune între reprezentanți ai diferitelor culturi, bazat pe schimbul de cunoștințe, experiență, tradiții și valori. Aceasta presupune nu numai competența lingvistică, ci și o înțelegere a normelor culturale, a simbolurilor și a modelelor de comportament, precum și dorința de a-l îmbrățișa pe „celălalt”; ca un „schimb sau tranzacție valorică însoțit de înțelegerea semnificațiilor adiacente, între persoane sau grupuri care fac parte din culturi diferite” [1, p. 136]; ca interacțiunea directă dintre reprezentanții de diverse culturi, totodată, implicând mult mai mult decât înțelegerea normelor unui grup, ci presupune acceptarea și tolerarea diferențelor culturale.

În contextul celor prezentate mai sus, comunicarea interculturală este un fenomen generalizat, o experiență pe care, într-o anumită măsură, o trăiește oricare om și se identifică ca abilitatea de a comunica verbal și nonverbal cu persoane din alte culturi, astfel încât toți indivizii participanți la comunicare să codifice și să decodifice mesajele comunicate și să evite pe cât posibil interpretările și evaluările eronate. Astfel, comunicarea interculturală se prezintă ca comunicare între oamenii de culturi diferite, când un mesaj este produs de un membru al unei culturi pentru a fi transmis unui membru al altei culturi spre a fi înțeles.

În același timp, în definirea conceptului de comunicare interculturală, două elemente sunt evidențiate de majoritatea cercetătorilor: persoanele care comunică sunt conștiente de diferențele lor culturale și atunci comunicarea devine interpersonală, directă, nemijlocită, fiind atât auditivă cât și vizuală; procesul de transmitere și recepționare a mesajelor între oameni sau grupuri de interlocutori cu limbi, norme sociale, tradiții și perspective culturale distincte. Aceasta implică nu doar limbajul și traducerea, ci și înțelegerea și conștientizarea valorilor, normelor, comportamentelor și așteptărilor sociale specifice fiecărei culturi.

Comunicarea interculturală se află la punctul său maxim de conștientizare și mediatizare. Unul dintre rezultatele cheie ale comunicării interculturale este dezvoltarea deschiderii - o calitate personală, exprimată prin dorința de a se angaja în dialog, de a îmbrățișa diversitatea și de a respecta diferențele culturale. Prin interacțiunile cu reprezentanții altor culturi, oamenii învață să depășească stereotipurile, să reflecteze critic asupra normelor acceptate și să extindă limitele propriei experiențe. Deschiderea ajută la reducerea xenofobiei, la construirea încrederii și la promovarea dialogului intercultural și a unei culturi a păcii.

Studiul acestui domeniu a preocupat oamenii din diverse sfere, sectoare, specialități și pregătiri științifice și recunoaște modul în care cultura ne prezintă: cine suntem, cum ne comportăm, cum gândim, cum vorbim etc. Când variabilele culturale joacă un rol principal în procesul comunicării, rezultatul apare ca comunicarea interculturală. Reprezentanți diferitelor culturi recunosc și respectă modul în care amprenta culturală justifică diferențele în stilul de comunicare, viziunea și personalitatea interlocutorului. Comunicarea interculturală se realizează în condiții când intenția devine un efort pentru a reduce incertitudinea și anxietatea diferențelor percepute. Ca consecință și rezultat, comunicarea interculturală a devenit și ca un curs universitar/o disciplină din întreaga lume și redeschide dosarul unor subiecte și unități de conținut perene ale gândirii sociale: unitatea și diversitatea culturilor, alteritate, identitate culturală, relația dintre noi și ceilalți, etnocentrismul și

relativismul cultural, criza identităților și redefinirea lor sub presiunea mai multor factori ș.a. Totodată, comunicarea interculturală și-a dovedit rolul decisiv pe care îl joacă la nivelul lumii reale, al evenimentelor globale, având tendința de a pretinde chiar la statutul de știință.

Reprezentanții diverselor grupuri culturale, percepute ca fiind diferite unele de altele, sunt în stare a crea sau/și întâlni variate bariere care pot prinde interlocutorii în cursă prin părtiniri, neînțelegeri, aroganță personală, prejudicări și stereotipuri negative. Diferențele perceptibile desemnează faptul că reprezentantul apreciază pe ceilalți într-o manieră personală, analizându-i după criteriile de asemănare sau diferențiere cu cultura proprie. În situații nominalizate și în alte comunicarea interculturală implică reducerea incertitudinii. Există două modalități de a face față incertitudinii: pe de o parte, se poate oferi un nivel de predicție pe baza regulilor, normelor, ritualurilor, trăsăturilor comune; pe de altă parte, se asigură înțelegerea și desfășurarea etapelor de interacțiune specifice unei întâlniri: precontact, contact și impresie, apropiere.

Actualmente, comunicarea interculturală este un fenomen generalizat, o experiență inedită pe care, într-o anumită măsură, o trăiește fiecare cetățean. Este imposibil să găsim comunități monoculturale/monoetnice care să nu fi fost supuse influențelor altor culturi. Intensificarea comunicării interculturale crează de obicei un climat de deschidere către alteritatea culturală, dar istoria oferă numeroase exemple și dovezi când contacte de acest gen au generat, dimpotrivă, stări de tensiune și fenomene de respingere.

Totodată, comunicarea interculturală este o sursă puternică de îmbogățire cu valori fiecare altă cultură. Prin interacțiunea cu diverse ritualuri, obiceiuri, tradiții etc. culturale, oamenii învață valori umaniste universale - respectul pentru demnitatea umană, solidaritatea, responsabilitatea, onestitatea, căutarea dreptății ș.a. Concomitent, oamenii își regândesc propriile valori, dezvoltând capacitatea de a se angaja într-un dialog axat pe egalitate și recunoaștere reciprocă. În același timp, se impune o schimbare de paradigmă în care *eul* și *altul* sunt complementari și conviviali. Iar dacă a învăța să te exprimi înseamnă a învăța să gândești, atunci comunicarea din perspectivă interculturalității înseamnă a renunța la monologul cultural în favoarea dialogului intercultural polifonic și a-ți reprezenta alteritatea pe principiul „*suntem cu toții diferiți, dar și cu toții egali*”. Astfel, comunicarea interculturală devine un instrument pentru promovarea coeziunii sociale și a educației armonioase, incluzive și echitabile în contextul și prin intermediul căreia se formează și se dezvoltă competența interculturală.

Educația interculturală presupune, pe de-o parte, asigurarea unei comunicări autentice cu sine și a lua cunoștință cu propria identitate culturală, iar pe de altă parte, comunicarea cu un alter, un individ sau un grup, care permite construcția activă a identității de cetățean al lumii. Formarea competenței de a intra în raport eficient cu alteritatea, fără disoluția propriei identități, presupune întărirea spiritului critic și cultivarea reflexivității față de experiența cotidiană, prin angajare conștientă în procesul definirii de sine prin întâlnirea cu altul.

Comunicarea interculturală presupune anumite exigențe pentru interlocutorii care

- trebuie să construiască o atitudine de învățare și acceptare a diversității;
- să respecte partenerii culturali;
- să asculte cu atenție alte persoane;
- să înceteze/prevină discriminările și prejudecățile existente;
- să formeze/dezvolte competențe lingvistice, așa încât să fie capabili să comunice în alte și/sau mai multe limbi;
- să învețe și să se adapteze la situații noi.

Eficiența comunicării în perspectivă interculturalității implică diminuarea incertitudinii și a anxietății legate de alteritate și construcția unei noi scheme perspective a celuilalt [1; 5; 6]. Astfel, comunicarea interculturală este un factor important în dezvoltarea unei personalități deschise, armonioase, bogate spiritual și care va fi capabilă de interacțiune constructivă într-o societate multiculturală. Prin dialogul cultural, o persoană nu numai că îl înțelege pe „celălalt”, dar își dezvoltă capacitatea de o înțelegere mai profundă a sinelui, îmbogățindu-și propriul sistem de valori. În fața provocărilor moderne, dezvoltarea comunicării interculturale devine un obiectiv strategic pentru educație și societate în ansamblu.

Interacțiunea de tip intercultural este o situație relațională, o experiență de interacțiune, schimburi reciproce, de comunicare interculturală, în care interlocutorii sunt conștienți de specificul cultural și identitar al fiecărui reprezentant și este necesară „realizarea unui continuum valoric și nu a unei rupturi sau negări, chiar și parțiale, a unor valori preexistente” [2, p. 174]. Întrucât comunicarea interculturală este adevăratul agent al procesului social și cultural ea asigură și promovează interculturalitatea în lume. Comunicarea interculturală servește nu doar ca mijloc de interacțiune dintre reprezentanții diferitelor culturi, ci și este un instrument valoros pentru prezentarea și promovarea semnificativă a valorilor universale și naționale/etnice.

În interacțiunea interculturală, valorile devin fundamentul identității culturale a unui individ. Conștientizarea propriei identități culturale permite unei persoane să se angajeze în dialog cu reprezentanții altor culturi în mod egal și respectuos. Comunicarea interculturală, înțeleasă ca un proces de interacțiune între reprezentanții diferitelor culturi, bazat pe schimbul de semnificații, valori și experiențe sociale, presupune nu doar conștientizarea diferențelor culturale, ci și dezvoltarea unor calități precum toleranța, empatia, respectul și dorința de a se angaja în dialog. În cadrul comunicării interculturale, valorile naționale nu își pierd semnificația; dimpotrivă, ele câștigă oportunitatea de a fi prezentate și înțelese într-un context cultural mai larg. Dialogul dintre culturi favorizează îmbogățirea reciprocă atunci când fiecare parte își menține identitatea, extinzându-și simultan înțelegerea lumii.

Interacționând cu reprezentanții diferitelor comunități, un interlocutor intercultural posedă cunoștințele existente despre cultura proprie și cunoștințe despre alte culturi comparând, analizând și utilizând acestea în procesul de interrelaționare/comunicare în vederea deschiderii, înțelegerii reciproce și colaborării eficiente și constructive. Sistemul de învățământ joacă un rol deosebit în promovarea valorilor naționale. Prin comunicarea interculturală în mediul educațional, valorile naționale încetează să mai fie izolate în cadrul unei singure culturi și devin parte a unui spațiu umanist comun.

În concluzie: comunicarea interculturală este un mijloc și instrument eficient pentru promovarea valorilor universale și naționale în vederea promovării și îmbogățirii spirituale a fiecărei personalități. Ea contribuie la consolidarea identității culturale, la dezvoltarea respectului reciproc și la inițierea dialogului intercultural între reprezentanții diverselor culturi. O combinație armonioasă între deschiderea către alte culturi și conștientizarea propriei ne permite să considerăm interacțiunea interculturală ca o resursă pentru dezvoltarea durabilă a societății și îmbogățirea spirituală a personalității.

Referințe bibliografice:

1. CUCOȘ, C. Educația: Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2001.
2. CUCOȘ, C. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014.
3. FISKE, J. Introducere în științele comunicării. Iași: Polirom, 2003.
4. GEORGIU, G. Filosofia culturii, cultură și comunicare. București, 2013.
5. PĂUȘ, V.A. Comunicare interetnică și interculturală. București: Ars Docendi, 2010.
6. POPESCU, S. Comunicarea interculturală. Paradigma pentru managementul diversității. Iași: Institutul European, 2013.

УДК 378

<https://orcid.org/0000-0003-2821-5065>

<https://orcid.org/0000-0002-1215-0845>

VOLUNTEERING AS AN INTEGRAL COMPONENT OF MODERN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Natalia Kovtun,

Ph.D of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ryazan State University, Ryazan, Russia

e-mail: natalja-v-kovtun@yandex.ru

Natalia Guskova

Senior Lecturer

Ryazan State University, Ryazan, Russia

e-mail: n.guskova@rsu-rzn.ru

Abstract: The article focuses on the key role of volunteering in fostering both intercultural communication and professional skills development in multicultural environment of modern universities. The role of volunteering in the professional growth of future teachers of foreign languages has been defined. The main functions of volunteering in the educational environment have been singled out. Volunteer professional activities of future foreign language students have been provided as an illustration of personal and team professional development of students. The assessment of volunteer activities practiced at Ryazan State University has been provided, with the results of a survey conducted among the participants of the scheme substantiating the conclusion drawn.

Keywords: volunteering in profession, practical education, professional education, functions of volunteering, foreign students, educational environment

Being a dynamic holistic system modern educational environment reflects all the global changes of the modern world. Rise of migration and international academic mobility challenge traditional monocultural educational models which in its turn gives way both to national conflicts and intercultural dialogue. Another obstacle is a digital vector in modern socio-technological context that makes educators all over the globe balance between Internet-oriented life, loss of social bonds, and the renaissance of humanistic traditions [1]. Lack of face-to-face communication adds to cultural misunderstanding.

Volunteering is regarded as one of the most productive humanistic mechanisms of keeping human spirit alive in our rapidly transforming world. Following Kübra Sarı we single out the following core principles of volunteering: mutual benefits to society and the volunteer; addressing human, ecological, and social needs; non-commercial character; respect of human rights and cultural diversity [4].

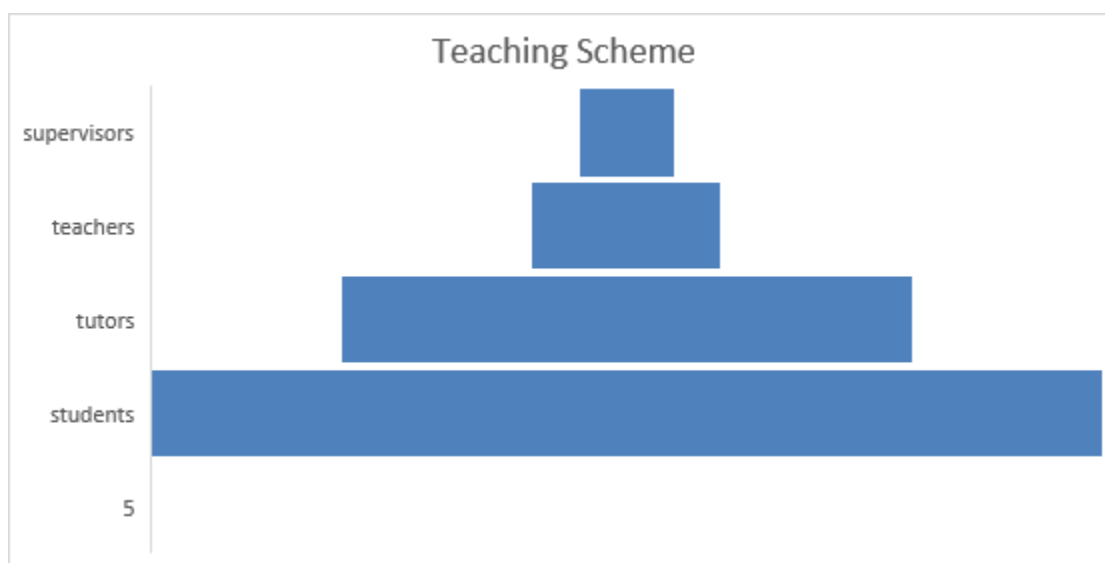
Volunteering is recognized as a crucial one as it supports young people in their personal, social and professional development. Besides, it helps them build their professional network, find a mentor, bridge academic knowledge with its practical implementation, create a unique portfolio. For example, worldwide known PROBONO volunteer organizations of young physicians or lawyers and medical and law students let them provide their professional help in the places where people lack it [3]. This experience goes far beyond gaining just practical skills. It supports their sense of purpose and helps to check whether the choice of profession they made was correct or not.

This phenomenon is less spread when we speak about teacher training though bright examples could be found in history (well-known Soviet programme of “eradication of illiteracy” or likbez, when thousands of teachers, students, educated people taught peasants and proletarians to read). Nowadays PROBONO is being widely practised in some African countries [2]. Young teachers and students of pedagogics have a big potential in solving the above-mentioned problems.

Returning to the question of mass migration, academic mobility is believed to be one of the forms of migration though pursuing more specific goals which are connected with education or

research. In turbulent times flows of migration grow and host countries have to manage a large number of people who know nothing or little both about the language and the culture of the country they are going to stay in. Educators in the field face two main problems teaching the newcomers. Firstly, the amount of time to teach foreigners the language (either at the preparatory courses or during bridge programmes) is limited and not always enough, as students have various abilities and their adaptation speed is different. Secondly, even though students live in the language and cultural environment, some of them are culturally restricted in their mobility and communication, especially during the first two years. For example, most Turkmen girls prefer to stay in the dormitories and leave them either in big groups of fellow countrymen or teachers. According to the sources, the same behaviour is typical of many female students from Asia and Africa. All these factors together prolong the phase of adaptation, slow the educational process, may lead to misunderstanding and conflicts.

In Ryazan State University named after S. A. Esenin we worked out a special adaptational programme which is aimed both at improving students' language skills and helping them to familiarize themselves with the academic environment before starting their degree programs [5]. We decided to attract not only native speakers but foreign students as well as they know better the difficulties they come across. So Turkmen students of the third year (future teachers of foreign languages) were invited in the programme to work as volunteer tutors. The following scheme was worked out.



Picture 1. The Teaching scheme of the course

So, we got two professors with rich experience in teaching foreign students who worked out the main concept and the course content (Supervisors). Then there were two assistants who explained the main rules (teachers) and controlled the process. Then there was the turn of our volunteer tutors who practiced almost everything either in micro groups or individually, depending on the basic level of Russian, country of origin, abilities, gender of the foreign students. It should be stressed that we had to teach people whose languages were from different groups which added to the challenge of the situation.

Another important feature was that of creation one working group, so we spent a lot of time doing traditional things together. For example, on New Year's Eve we made special post cards, signed them in Russian and sent to our parents. We cooked traditional dishes, learned songs, walked along the streets of Ryazan, made short excursion tours. Step by step students joined into one big group, Russian became the instrument of communication, the adaptation period was shorter and we managed to avoid conflicts. Moreover, 3 students managed to get a high score at the Russia As A Foreign Language Exam.

At the end of the course, we asked our volunteer tutors to answer questions of a survey whose aim was to find out whether all the expectations were met and what prospects of further work they saw. Answering the question "Was the work with a multicultural group beneficial for you?", 87% of

the respondents stated that the experience was unique and very useful, as they hadn't expected to be granted such an opportunity coming to the Russian Federation. The question "Did you manage to improve the command of the Russian language yourself?" got 100% of positive responses, with everybody noting improvement both in fluency and lexical and grammar skills development. Besides, the respondents emphasised that they had got a better insight into the Russian cultural code, got acquainted with the system of values of Russia and Russian history. Some of the respondents noted that this experience gave them an opportunity to develop both their professional and soft skills. Outlining their prospects, the tutors remarked that the experience that they got is sure to serve as a solid basis for their further professional career, give them a competitive advantage at the job market. Most of the participants said that besides the above-mentioned functions professional volunteering gives a chance to learn to tackle various types of situations under the supervision of experienced teachers.

In conclusion, modern turbulent time require involving effective instruments that can ensure productive work within modern multicultural educational environment. Experience shows that professional pedagogical volunteering has become an integral component of the educational system and it is beneficial for all the parties involved in the process.

All that proves that in the world increasingly driven by technology and self-interest, volunteering remains the only force that genuinely unites peoples.

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. <https://www.probono-oneworld.de/en/projekte/lehrkraefte-fortbildung.php>
3. JIN, Li Evaluating the Internal Consistency of the Pro Bono Legal Aid Skills and Attitudes (PBLASA) Questionnaire, 2025, [Pakistan Journal of Life and Social Sciences](#) 23(1).
4. SARI, K. Bilim merkezlerinde yapılan gönüllülük faaliyetleri - bilim üsküdar örneği / K. Sari/, 09 февраля 2024 года, 2024. P. 153-155.
5. КОСТИКОВА, Л. П. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов // Перспективы науки и образования. 2022. № 3(57). С. 74-89. DOI 10.32744/pse.2022.3.5.

UDC 378.1

<https://orcid.org/0009-0007-8178-2145>

HUMANISTIC APPROACH TO THE PROFESSIONAL CULTURE FORMATION

Albina Mamedova,

PhD in Pedagogics, Associate professor
RSU named for S.A.Yesenin, Ryazan, Russia
e-mail: albina201624@gmail.com

Abstract: The problem of professional culture formation of a future specialist is considered from the standpoint of the humanistic philosophy of education. The development of the personality of a future specialist is presented in direct dependence of the problems of modern society. According to this approach the personality of a future specialist is considered to be the main value of the educational institution's society.

Keywords: professional culture, university education, humanistic approach, ining, humanistic approach, axiological approach, value of creativity, value of communication.

The renewal of higher education today is impossible without focusing on the ideas of humanism. The humanization of modern higher education implies a reorientation of the training

system for young people from the once sweatshop system of graduating specialists to the creation of competent personnel, professionals in their field. The solution of pressing issues of society in general, and higher education institutions in particular, depends on the content and nature of the orientation of the personality of a future specialist [8].

The humanistic orientation of education, although it changes the usual ideas about its purpose as the formation of "systematized knowledge, skills", should be based on the reserves of the humanistic tradition of Russian education of the pre-Soviet and Soviet period of pedagogy [2]. Humanism as a philosophy is based on the postulates that everyone has a positive core, and a person is born free. Freedom is an absolute value in itself that cannot be exchanged for the social values of others. The humanistic approach in pedagogy proceeds from the principle of learning without pressure, coercion and manipulation, which is characteristic of learning according to our concept of pedagogical stimulation.

According to the research of S.S. Korneenkov [6]: the humanistic paradigm of the modern stage of education development is based on universal human values, on the consideration of personality as an integral system with its uniqueness and self-worth, on the cooperation of participants in the educational process and on the idea of self-development of personality. Universal values include such as peace, friendship, love, kinship, justice, cooperation, etc., which are universal and significant for the majority of humanity. These values serve as the foundation for development, education and training. Considering a personality as an integral system, recognizing its value and uniqueness implies taking into account both biological factors, heredity, abilities, and social conditions of development such as family, educational institutions, culture, traditions, etc.

Collaboration as well as coworking as the basis of all types of activities and communication in which the subjects of the educational process are participants, is one of the important factors of the humanistic paradigm. When this type of activity is properly organized, interaction takes place on an equal footing with the participants in the educational process. Taking into account the individual preferences of each member, offering freedom of choice, without coercion, the student appears as a subject of activity, and does not serve as an object, thereby contributing to the self-development of the personality of the future specialist. The idea of human self-development presupposes, in turn, maximum spiritual, moral, activity-practical self-enrichment and self-disclosure of the student, which is largely determined by social requirements.

With the introduction of this approach, the so-called humanistic pedagogy has emerged, which requires changes to the organization of the educational process, this also applies to the content of educational materials and teaching methods. A higher school teacher in humanistic pedagogy should use interactive technologies, be flexible in the selection of individual teaching methods, and be able to orient students. The teacher is required to have the skills to competently answer questions, respond adequately and in a timely manner to students' requests, and, if necessary, depart from "programmatic" recommendations in order to orient the student in the direction of obtaining the personally significant knowledge he needs [11].

One of the main goals of education, according to humanistic pedagogy, is the unfolding of the spiritual potential of the individual. The subjectivity of the student's personality, his self-worth, support from teachers, positive communication from teachers and classmates, these are the main ideas of the humanistic approach.

The meaning of education in the context of the humanistic paradigm is to reveal spiritual potential, promote subjectivity as self-worth, and provide pedagogical and personal support to students in their self-determination and self-realization [13]. In this case, the object of education is not just the personality of the student, but his value-semantic sphere as a whole. When merging the content of education with the process of its implementation, knowledge and skills are considered as resources necessary to expand the subjective experience of the student, and personal values are identified with the internalized values of culture [1]. The framework of the educational process is set by internal factors influencing the student, and the tools of educational activity are created, tested and applied strictly in accordance with its constructive and adequate impact on the student's personality. The goal of humanistic pedagogy is the development of a free, creative and harmoniously developed

personality, which is consonant with our idea of pedagogical stimulation of the formation of professional culture as one of the links in a complex chain of development of a harmonious personality of a future specialist. The means for this learning paradigm are dialog technologies, pedagogy of cooperation, project-based learning, and interactive methods.

By pedagogical stimulation, we mean the purposeful process of forming a student's position as a subject of self-education, based on the teacher's selection of a set of pedagogical incentives aimed at the motivational sphere of the student's personality and encouraging the processes of stimulating the development of the personality of a future specialist. We believe that a humanistic approach to learning acts as a guideline and basis for the formation of a specialist's professional culture.

The professional culture of a specialist, which is often presented as a set of norms, values, attitudes, behaviors, and ethical principles inherent in a particular profession or professional community, consists of special theoretical knowledge and practical skills related to a particular professional activity. And also, when talking about professional culture, they mean a high level of skill achieved due to individual abilities for a certain type of activity and acquired experience in this field [7]. In the professional culture of a person, moral and volitional qualities are also distinguished, which are specific in this field of work and form the basis of professional ethics. In the structure of a specialist's professional culture, such components as motivational and operational-activity are considered. Motivational – creates a person's readiness for professional activity, maintains interest in it during its implementation. It includes an attitude towards one's own professional activity as a subjectively significant value, a positive attitude towards the chosen profession and to further professional self-improvement.

Operational-activity – provides the executive part of professional activity, ensures obtaining the necessary result, includes professional knowledge, skills and abilities, ideas and knowledge about the profession, professional abilities, professional creativity. And as factors in the formation of professional culture, it is proposed to rely on the specifics of the profession, qualifications certified by a diploma, the culture of an educational institution, as well as organizations responsible for industrial or pedagogical practice. In addition to these factors, the formation of a specialist's professional culture is influenced by the public's attitude to a particular specialty, how prestigious it is, how economic conditions allow a specialist to focus on developing his professionalism, the possibility of professional self-development, creating conditions for gaining professional experience, as well as the formation of professional and moral behavior, maintaining a positive attitude towards his profession, to professional values, components of professional activity, the ability to feel satisfaction with the results of professional activity, active participation in professional communities, and other factors. We identify as the main blocks of professional culture: the cognitive-knowledge system, the interactive system, and the system of spiritual, moral, and ethical norms.

The cognitive knowledge system implies the development of professional consciousness, professional thinking and professional worldview, which in turn contributes to the formation of proper professional competence, and with certain professional experience develops into professional skills. Among the priority components of professional competence, we consider such competencies as information, research, creative, and legal. An interactive system is an organization of professional activities at different levels of interaction that promotes the development of a specialist's communicative and social competence. These are organizational and methodological skills, as well as skills that help in the development of professional and business communication. The system of spiritual, moral and ethical norms of values determines the civil and patriotic positions of the personality of the future specialist. the system of ethical standards of behavior, its ethical and aesthetic competence. Professional competencies are formed with the active development of both the cognitive knowledge system and the mastery of the organizational and methodological work of a future specialist, which in turn contributes to the development and formation of further professional skills and highly qualified specialists. Communicative competencies, when mastering the system of speech and interactive tools, develop the emotional intelligence of a professional. However, without relying on spiritual and moral values and knowledge of ethical and aesthetic norms, it is difficult to imagine the personal development of a future professional [10].

Based on the ideas of humanistic pedagogy, in the process of pedagogical stimulation of the formation of the professional culture of a future specialist, we rely on establishing humanistic relationships with students and organizing the educational process in conditions close to the future profession. The head of the pedagogical process, together with the students, formulates goals and builds an educational space in which the personality of each future specialist chooses his own special position. The action of the subject-subject model leads to the participant becoming a co-author of the process, which in turn ensures the acceptance of personally processed material [3].

These principles are fundamental in building a model of pedagogical stimulation of the process of forming a professional culture of a specialist [9, pp.169-189]. Despite the modernity of this approach in Russian pedagogy and the recognition of a new type of humanism of the 21st century, we find these humanistic principles in the teachings of ancient philosophers. Thus, the ancient Chinese philosopher Lao Tzu (in the 6th-5th centuries BC) called for abandoning orders, imposition, and advice in teaching, and instead giving the right to choose freedom of action [4]. The humanization of education is based on an axiological approach, which in turn builds its principles and methods based on the essential values of a person. In the axiological approach, the future specialist is considered as the main value of society and higher education institutions, as a certain model of society. A student, a future specialist, lives in a state of ideological assessment of current events, he sets goals for himself, makes decisions, and implements his goals. His attitude towards his future profession, himself, and partners in the educational and cognitive process is expressed both on a theoretical and practical level. And the axiological (value) approach helps to draw a connection between the plan of cognition and the plan of application in practice. In Greek, "axios" means "value" [Greek. ἄξιος - worthy].

Axiology is the doctrine of values that ensures the priority of humanistic values. Everything that has a certain significance, personal or social meaning is valuable for a person. It is valuable that what is dear, sacred, preferred, dear, perfect, when we praise and scold, admire and resent, recognize and deny. In our concept of pedagogical stimulation, the axiological approach should play a key role, since the system of pedagogical incentives in the development of a future specialist is based on a set of interests, needs, motives, motives and values of students. V.P. Tugarinov, one of the first methodologists of Russian pedagogy in his work "On the values of life and culture", back in 1960, defined the values that the author defined as objects, properties, phenomena necessary for a person or society as a means of satisfying desires, needs, as well as those concepts that correspond to the ideas of ideally.

The value of life, the value of love, the value of health, education, work, peace, creativity, etc. are considered paramount for all people, regardless of time and place. An individual's life makes sense only to the extent that it helps make other people's lives more beautiful and noble. Life is sacred; it is, so to speak, the supreme value to which all other values are subordinated (Albert Einstein). The true treasure for people is the ability to work (Aesop). We consider it advisable to build an educational process, taking into account both the content and the form of training sessions and assignments of the fundamental values for all times and peoples – kindness, beauty, love, friendship, creativity, etc.

According to the basic ideas of the axiological approach, the category of value is directly interrelated with the concept of significance and importance for a person of certain objects, properties, phenomena, norms, ideals [12]. Value orientations in pedagogy include– 1) a person's selective attitude to material and spiritual values, a system of his attitudes, beliefs, and preferences expressed in consciousness and behavior; 2) a person's way of differentiating objects by their significance. We have identified the key values and value orientations of a future specialist as the value of work, the value of a future profession, the value of creativity, value orientations for creating a new, meaningful one in the field of a future profession, as well as the value of communication, value orientations for mutually beneficial socio–psychological interaction in the field of future professional activity. The personality of a future specialist is developed by participating in the creation of a new product that is significant for society, valuable not only for the participant in the creative process, but also for the culture of society.

Thus, the value of creativity in the system of training a future specialist with a humanistic

approach determines the purpose of higher education. In the system of stimulating the process of forming a professional culture, the creation of a new one is one of the mandatory final goals in working on projects, in solving problem situations, in case studies, etc. - the creation by students of a new project, a new solution, a new approach, a new task.

Bibliography:

1. ABDRAFIKOVA, A.R. The humanistic paradigm of modern education. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2012. № 2 (20). pp.13-18.
2. ZAGVYAZINSKY, V.I. Will the Renaissance era come?..The strategy of innovative development of Russian education: a monograph. 2nd ed., revised Moscow: Logos, 2015. 140c.
3. ZITSER, D., ZITSER, N. The humanistic approach // Practical pedagogy: ABC NO. SPb.: Prosveshchenie, 2007. 287 p.
4. Ancient Chinese philosophy. Moscow, 1972. Vol. 1. pp.114-138.
5. KAGAN, M.S., ETKIND, A.M. Communication as a value and as creativity. [Electronic resource] // Questions of psychology. 1980–2009. C. 25–33. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/884/884025.htm> (08/14/2012).
6. KORNEENKOV, S.S. The humanistic paradigm in the higher education system // Siberian Pedagogical Journal. 2011. No. 7. pp. 26-37.
7. KOROTKOVA, A. L. Formation of professional culture of a service worker in a professional lyceum: 13.00.08: abstract of the dissertation. ...Candidate of Pedagogical Sciences, Kazan, 2000. 24 p. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/29714/0718224-1.pdf>
8. KRUPNIK, S.A. Methodological approaches to the subject of pedagogy [Text] // Pedagogy. 1999. No. 6. pp. 3-11.
9. MAMMADOVA, A.V. Pedagogical stimulation of the communicative competence of a future specialist: monograph. Ryazan: Ryazan State University named after S.A. Yesenin, 2015. 276c.
10. MAMMADOVA, A.V. Formation of professional culture of future teachers of natural sciences / A.V. Mammadova // The School of the Future. 2025. No. 2. pp. 6-21.
11. SIRAEVA, M.N. Methodological foundations of the humanistic paradigm of higher education // Modern problems of science and education. 2021. № 3.
12. TUGARINOV, In P. About the values of life and culture. Leningrad: Publishing House of the Leningr University, 1960. 156 p.
13. SHABDINOV, M.L., KURKCHI, E.U. Humanism as the basis of spiritual and moral education of a personality // Pedagogical journal. 2018. Vol. 8. No. 2A. pp. 96-103.

УДК 37.04

<https://orcid.org/0000-0003-2648-2047>

<https://orcid.org/0009-0006-8143-7504>

<https://orcid.org/0000-0003-2257-784X>

**THE INCLUSIVE EDUCATION MODEL AS AN INTEGRAL ELEMENT OF
IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

Dmitry Muchkin

candidate of pedagogical sciences, associate professor

e-mail: pochta_dem_m@mail.ru

Zhanna Antikhovich

senior lecturer

e-mail: 64marakana@mail.ru

Olga Chernyshova

senior lecturer

Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan

Pavlodar, Kazakhstan

e-mail: olga.pvl.79@mail.ru

Annotation: This article examines how to make inclusive education successful in the Republic of Kazakhstan. The study aims to identify challenges and offer practical recommendations based on experience to optimize the implementation of the inclusive model. Based on an analysis of valid scientific sources, the authors identify key issues and propose specific, proven conditions necessary for improving the quality of education through the effective implementation of the inclusive model.

Keywords: inclusive education model, quality of education.

According to the document «National Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2025», one of the national priorities is «quality education» [5]. In turn, to implement this priority area, it is necessary to address a number of issues, among which the first place is given to the task of ensuring access and equality in the field of education. At the same time, one of the factors in ensuring access and equality in the field of education, as indicated in the aforementioned document, is the need to create conditions for inclusive education in all educational organizations [5].

It should be noted that the terms «inclusion» and «inclusive education» first appeared in the context of the education system in the United States of America in the eighties of the twentieth century, where they were used to describe coeducational settings. The term later gained widespread usage, largely due to the 1994 World Conference on Special Needs Education held in Salamanca, Spain, under the auspices of UNESCO, where the principles of inclusive education were proclaimed [4]. However, as M.V. Ermakova points out: «Currently, the terminology associated with inclusive education is in its infancy; inclusive education is primarily understood as an educational practice that was initiated by parents of children with disabilities and those teachers and psychologists who believe in its necessity not only for children with disabilities, but for education in general» [1]. At the same time, in educational practice «one can often encounter the understanding of the terms «integration» and «inclusion» as synonyms» [1], however, as N. Nazarova emphasizes: «Already in the early 80s of the 20th century, American researchers began to talk about the inadmissibility of a «campaign» in relation to the introduction of integration. They emphasized that the situation when an untrained teacher from a mainstream school works with a disabled child should be considered criminal» [4]. The main and essential difference between «integration» and «inclusion», according to N. Nazarova, is that «Inclusive education provides not only for the active inclusion and participation of children and adolescents with disabilities in the educational process of a regular school, but to a greater extent for the restructuring of the entire process of mass education as a system for meeting the educational needs of all children» [4].

In this paper, we do not aim to conduct a comparative analysis of the terms «integration» and «inclusion», nor do we intend to independently explore the essence of these definitions. In what follows, we will understand the term «inclusive education» as defined in the «Law of the Republic of Kazakhstan on Education», namely, «a process that ensures equal access to education for all students, taking into account their special educational needs and individual capabilities» [2].

Having defined the term «inclusive education», we set the goal of our work to answer the question of what conditions must be created in educational organizations for effective inclusive education, and, at a minimum, to propose a theoretical model for the successful implementation of this type of activity.

As the analysis of publicly available scientific information sources has shown, the following Kazakhstani researchers have written works on various problematic aspects of inclusive education: A.T. Akazhanova, B.B. Amrin, G.S. Berkenova, I.G. Eliseev, A.T. Erzhanova, A.S. Zhandarov, T.A. Zhangaziyeva, M.K. Kurbanaliyeva, D.V. Lepeshev, O.G. Lepesheva, A.T. Sattybayeva, R.A. Suleimenova (theoretical and methodological issues); T.S. Alkhatova (correctional and developmental education), A.T. Iskakov (educational management in preschool organizations), E.V. Danilchenko, S.N. Ryagin, A.N. Teslenko (age characteristics of children), A.M. Ersalina, N. Imangalieva, G. Shugaeva (potential development prospects). Having familiarized ourselves with the content of the works of the above-mentioned authors, we agreed with the point of view of A.Kh. Kukubaeva, who believes that «In Kazakhstan, we are looking for our own path to the development of inclusive education, which requires the orientation of the education system to the different abilities

of children, the provision of psychological and pedagogical support to different categories of students, taking into account the needs and capabilities. There are certain difficulties on the path to the development of inclusive education associated with the imperfection of curricula; the lack of special training for teachers to work with children with a wide range of educational needs; the unjustified selection of children for joint education with healthy children and without appropriate conditions for the provision of correctional support. The education system does not always create suitable conditions for the development of the child's personality, taking into account the modern requirements of the education system» [3, p.17].

At the same time, it should be noted that there are already proven and practically used developments aimed at implementing specific conditions in educational organizations for the successful implementation of inclusive education. One of the leading organizations working in the area under study is the Municipal State Institution «Psychological, Medical, and Pedagogical Consultation Service No. 1» of the Astana City Akimat (hereinafter, PMPC No. 1), which was established in 1999 to provide diagnostics and counseling, as well as determine the type of educational program for children with special educational needs. This organization is researching the ongoing processes of promoting inclusion in Kazakhstan, which require an understanding of the very essence of inclusive processes, changing attitudes in modern society toward issues of social inclusion and people with disabilities, as well as ways to actively search for and develop effective teaching technologies and support children and adolescents in the education system. «It should be noted that PMPC No. 1 specialists not only promote inclusive policies but also actively disseminate practical and theoretical methodological materials with the intent of meeting the special educational needs of children with special educational needs in schools» [6].

An analysis of the theoretical and practical methodological materials tested by PMPC No. 1 specialists led to the conclusion that the following elements should be mandatory elements of the inclusive education implementation model:

- development of an individualized (specialized; shortened) curriculum and curricula;
- psychological and pedagogical support for individuals with special educational needs;
- systematic professional development courses for education workers involved in the implementation of inclusive education;
- creation of a universal, barrier-free environment for individuals with special educational needs in educational organizations.

It should be noted that, in practice, the implementation of an inclusive education model requires the fulfillment of certain conditions. In our work, we agree that the successful implementation of an inclusive education model requires:

- Development of an individualized (specialized; shortened) curriculum and curricula. This decision must be made by the Council of Teachers based on recommendations from the psychological and pedagogical support service for one or more academic subjects. The educational process can be carried out using traditional means, forms, and methods, or in combination with special and alternative ones; that is, the educational process must be adapted to the individual characteristics of each individual;

- Psychological and pedagogical support, which should be understood as a special type of assistance (or support) to an individual in the educational process, representing a holistic, systemically organized activity that creates social, psychological, and pedagogical conditions for the successful learning and development of each student in accordance with their capabilities and needs. This support should be implemented by a team of specialists in collaboration with the school's teaching staff. To ensure the coordinated work of this team of specialists, a psychological and pedagogical support service is established at the school, which should be a fully-fledged structural subdivision of the comprehensive school. To this end, the school principal must issue an order establishing the service and approve its operating regulations. The psychological and pedagogical support service should include: the school principal, deputy principal for educational work, speech therapist, educational psychologist, special education teacher, social worker, therapeutic physical education instructor, as well as other specialists and teachers as needed;

- Systematic professional development courses for educators involved in implementing inclusive education. Teachers are required to complete courses on inclusive education to gain basic knowledge of special education pedagogy, special education psychology, normal and pathological physiology, and anatomy, which they will use when developing a customized curriculum and planning lessons based on the individual developmental characteristics of each individual.

- Creating a universal, barrier-free environment. Obviously, a prerequisite for implementing this element of the inclusive education model is the availability of resources (facilities, funding, support staff, etc.) for a specific educational institution. However, it is crucial to understand that failure to implement this element of the inclusive education model will prevent educational institutions from meeting the educational needs of children with limited mobility (those with visual, hearing, or musculoskeletal impairments, etc.), who require the provision of universal, accessible routes and an environment adapted to their individual needs.

Therefore, we believe that the proposed inclusive education model, as well as the conditions for its successful implementation outlined, can contribute to ensuring access and equality in education in the Republic of Kazakhstan, which can positively impact the quality of education overall. The authors sincerely hope that the information presented herein will be of interest and useful to teachers and other professionals working in the field of inclusive education.

References:

1. ЕРМАКОВА, М.В. Инклюзивное образование или как помочь ребенку? // Universum: психология и образование. 2017. №12 (42). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-ili-kak-pomoch-rebenku> (date accessed 14.10.2025).
2. Закон Республики Казахстан об образовании. Access mode: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747&show_di=1 (date accessed 14.10.2025).
3. Кукубаева А.Х., Аубакирова А.А, Бердыбекова Н.С. Роль инклюзивного образования и пути его развития // НИР/S&R. 2020. №S4.2. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-inklyuzivnogo-obrazovaniya-i-puti-ego-razvitiya> (date accessed 14.10.2025).
4. НАЗАРОВА, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-inklyuzivnoe-obrazovanie-genezis-i-problemy-vnedreniya-1> (date accessed 14.10.2025).
5. Об утверждении Национального плана развития Республики Казахстан до 2025 года и признании утратившими силу некоторых указов Президента Республики Казахстан. Access mode: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636> (date accessed 14.10.2025).
6. ТАШМАКОВА, С.М., САГИЛОВА, Ж.К. Практическая реализация модели инклюзивного образования в казахстанской школе // НИР/S&R. 2020. №S4.2. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskaya-realizatsiya-modeli-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-kazahstanskoy-shkole> (date accessed 14.10.2025).

CZU: 37.015.3

<https://orcid.org/0009-0003-1859-9314>

DEPĂȘIREA FRICII DE A VORBI ÎN PUBLIC: TEHNICI DE CONSILIERE INDIVIDUALĂ ȘI DE GRUP

Natalia Ostap,
profesoară de limba engleză, grad didactic I,
profesoară de Educația pentru societate, grad didactic II,
Instituția Publică Gimnaziul Todirești, r-nul Anenii Noi, Republica Moldova
e-mail: ostapnatalia@gmail.com

Abstract: Public speaking anxiety is one of the most common challenges faced by students

and professionals in both academic and social contexts. This article explores individual and group counselling techniques that can help overcome the fear of speaking in public. The study highlights the importance of self-awareness, emotional regulation, and positive feedback in the process of confidence building. Individual counselling provides personalized strategies to identify and restructure irrational beliefs, while group counselling promotes peer support and experiential learning. Combining these methods contributes to developing communication competence, self-esteem, and psychological comfort during public presentations. The findings underline the counsellor's role as a facilitator who guides individuals toward self-expression and effective interpersonal communication.

Keywords: public speaking anxiety, counselling techniques, self-confidence, group therapy, communication skills, mentoring.

Frica de a vorbi în public reprezintă una dintre cele mai frecvente forme de anxietate socială, afectând performanța școlară, profesională și relațională. În contextul educațional actual, dezvoltarea competențelor de comunicare devine o prioritate, iar consilierea individuală și de grup oferă modalități eficiente de intervenție. Scopul prezentului articol este de a analiza tehnici psihopedagogice și strategii de consiliere care contribuie la diminuarea fricii de a vorbi în public. Frica de a vorbi în public este una dintre cele mai frecvente forme de anxietate socială, afectând performanța și încrederea în sine. Conform lui **McCroskey [3]**, frica apare atunci când persoana percepe situația de exprimare ca fiind evaluativă și amenințătoare pentru imaginea de sine. În asemenea momente, se manifestă reacții fiziologice, cognitive și comportamentale specifice anxietății. În opinia autoarei E. Țărnă [6, p. 341], mulți elevi renunță să mai comunice, iar cauza principală a acestui sentiment este frica înconștientă de a împărtăși trăirile sufletești cu ceilalți.

Totodată, **Horwitz [2]** subliniază că frica de evaluare negativă este principala cauză a acestei stări, amplificată în mediul școlar de teama de greșeală și presiunea performanței.

Din perspectiva consilierii educaționale, frica de a vorbi în public nu trebuie privită doar ca o dificultate de comunicare, ci ca o manifestare a nesiguranței emoționale și a scăzutei stime de sine. Mulți elevi se confruntă cu gânduri automate de tipul „nu sunt suficient de bun”, „voi uita ce am de spus”, „ceilalți se vor uita ciudat la mine”. În accepțiunea noastră, această nesiguranță emoțională generează un cerc vicios între emoție, gând și comportament: frica provoacă blocaj, iar blocajul confirmă frica. Credem că depășirea acestor temeri presupune intervenții psihopedagogice care vizează conștientizarea și restructurarea gândurilor negative. Profesorul-mentor are un rol esențial în crearea unui climat de siguranță și empatie, unde elevul este încurajat să se exprime, chiar și imperfect. În cadrul orelor, aplic activități precum „*Cercul vorbitorilor*” – o activitate de început de oră în care fiecare elev are ocazia să spună câteva cuvinte despre o experiență personală. Această metodă s-a dovedit utilă nu doar pentru dezvoltarea competenței de vorbire, ci și pentru normalizarea emoției de teamă, oferind elevilor sentimentul că nu sunt singuri în lupta cu anxietatea comunicării. Cu certitudine, consilierea educațională are un rol esențial în sprijinirea elevilor care se confruntă cu teama de a vorbi în public, prin oferirea unui cadru sigur de autocunoaștere, explorare emoțională și dezvoltare personală. În esență, consilierea educațională urmărește nu doar diminuarea simptomelor anxietății, ci și consolidarea unei atitudini pozitive față de sine și față de procesul de comunicare. Experiența didactică demonstrează că stimularea comunicării libere și autentice la elevi depășește eficiența metodelor bazate preponderent pe exerciții de pronunție sau pe învățarea mecanică (memorarea de texte). În opinia noastră, elevii au nevoie să se simtă ascultați și acceptați, fără teama de a fi judecați. Astfel, intervențiile de consiliere, atât la nivel individual, cât și de grup, se configurează ca instrumente metodologice de înaltă eficiență în vederea remedierii blocajelor emoționale și optimizării încrederii de sine.

În consilierea individuală, accentul se pune pe relația de încredere dintre elev și consilier/profesor. Prima etapă constă în identificarea surselor personale ale anxietății: uneori acestea țin de experiențe anterioare (o prezentare nereușită, o ironie venită din partea colegilor), alteori de perfecționism sau autocritică excesivă.

În cadrul discuțiilor individuale, pot fi aplicate tehnici precum:

- *jurnalul emoțional*, în care elevul notează ce simte înainte, în timpul și după vorbirea în public, observând evoluția trăirilor sale;
- *restructurarea cognitivă*, prin care elevul învață să înlocuiască gândurile disfuncționale („voi greși”, „nu pot”) cu formulări constructive („am dreptul să greșesc”, „pot învăța din experiență”);
- *vizualizarea pozitivă*, prin care se imaginează într-o situație de succes, vorbind calm și sigur în fața unui public prietenos.

Aceste metode îl ajută pe elev să înțeleagă că frica nu este o slăbiciune, ci o emoție firească, care poate fi controlată prin exercițiu și autocunoaștere. În opinia noastră, simpla validare a emoțiilor elevilor – spunându-le „este firesc să ai emoții” – creează o atmosferă de încredere și deschidere. Așadar, consilierea de grup oferă avantaje unice, deoarece reduce sentimentul de izolare și permite învățarea prin experiențe comune. Într-un grup, elevii observă că și alții trăiesc aceleași temeri și pot învăța unii de la alții modalități eficiente de gestionare a emoțiilor. În contextul demersurilor didactice cu elevii de gimnaziu, am implementat exerciții de dinamică de grup, care au generat efecte observabile în ceea ce privește stima de sine și curajul de a vorbi în public:

- „Cercul vorbitorilor” – fiecare elev exprimă, pe rând, o idee, o emoție sau o experiență personală, încurajându-se reciproc fără comentarii negative;
- „Cutia complimentelor” – colegii scriu mesaje pozitive anonime pentru vorbitor, care sunt citite la finalul activității;
- „Interviul inversat” – elevul care de obicei tace devine „reporter”, punând întrebări colegilor, astfel încât să trăiască rolul vorbitorului într-un context relaxat;
- „Tehnica oglinzii”, unde participanții reproduc expresii și gesturi pozitive observate la colegi, dezvoltând conștientizarea limbajului nonverbal.

În viziunea noastră, astfel de activități nu au doar scop recreativ, ci stimulează autoevaluarea și empatia, contribuind la crearea unui climat socioemoțional favorabil învățării. De asemenea, ele consolidează sentimentul de apartenență la grup și diminuează frica de expunere publică.

Profesorul-consilier are o dublă misiune: aceea de ghid emoțional și de facilitator al procesului de exprimare. El nu impune, ci inspiră; nu corectează rigid, ci oferă feedback constructiv, orientat spre progres. În cadrul orelor de Limba Engleză, de Educația pentru societate și Dezvoltare Personală, este necesară încurajarea elevilor să-și asume discursul public progresiv – de la enunțuri scurte, rostite în perechi, la dezvoltarea de prezentări de grup în fața clasei. Prin aceste etape mici, dar constante, elevii încep să perceapă vorbirea în public nu ca pe o amenințare, ci ca pe o oportunitate de exprimare autentică.

În opinia autorilor E. Horwitz [2], J. McCroskey [3], C. Oprea [4], școala postmodernă nu mai este doar un spațiu al cunoașterii, ci și al formării socioemoționale. În acest context, tehnicile de consiliere devin esențiale pentru dezvoltarea competențelor de comunicare și pentru depășirea fricii de a vorbi în public. Credem că elevii pot învăța să se exprime liber doar într-un climat bazat pe empatie și încurajare. În special, una dintre metodele cele mai simple și eficiente este **respirația conștientă**, combinată cu exerciții scurte de relaxare. Elevii învață să respire lent și controlat, reducând tensiunea și clarificându-și gândurile înainte de o prezentare. De asemenea, **dialogul interior pozitiv** îi ajută să înlocuiască gândurile critice cu mesaje de susținere, transformând teama în motivație. O altă strategie utilă este **expunerea graduală**, prin care elevii sunt ghidați să vorbească treptat – de la răspunsuri scurte până la discursuri în fața clasei. Succesul pas cu pas le oferă încredere și sentimentul de control. În același timp, **feedbackul constructiv**, bazat pe apreciere și sugestii blânde, consolidează stima de sine și dorința de a progresa. **Jurnalul emoțional** și **activitățile de grup** (precum „Cercul aprecierilor” sau „Povestea continuă”) stimulează reflecția, empatia și curajul de a se exprima în fața colegilor. Prin astfel de exerciții, elevii descoperă că emoțiile pot fi controlate, iar vorbirea în public devine o experiență pozitivă.

În opinia noastră, integrarea consilierii în activitățile curriculare, fie la limba engleză, fie la Educația pentru societate, transformă lecțiile obișnuite în contexte de exprimare autentică. Elevii învață că a vorbi în public nu înseamnă a impresiona, ci a împărtăși idei cu încredere și respect față de ceilalți. **În general**, rolul mentorului și al consilierului socioeducațional este esențial în sprijinirea

elevilor care se confruntă cu teama de a vorbi în public. Aceștia nu sunt simpli observatori, ci ghizi care transformă frica în motivație și nesiguranța în curaj. Un mentor sau consilier autentic inspiră încredere, oferă sprijin constant și devine model de echilibru și deschidere.

În contextul școlar, mentorul acționează conform principiului acceptării necondiționate, promovat de **Rogers [5]**, încurajând exprimarea liberă și asumarea greșelilor ca parte firească a învățării. Prin întrebări deschise și discuții ghidate, elevii sunt stimulați să găsească singuri răspunsuri și soluții, devenind participanți activi în procesul propriei transformări.

În accepțiunea noastră, dimensiunea socioafectivă a comunicării profesorului – manifestată prin deschidere relațională, răspuns empatic și apreciere necondiționată – reprezintă un predictor mai puternic al rezultatelor educaționale decât simpla transmitere de cunoștințe teoretice. Când profesorul transmite încredere și empatie, elevii devin mai deschiși și mai implicați. Astfel, consilierul și mentorul contribuie la formarea unei culturi a comunicării pozitive și la dezvoltarea competențelor de viață: gestionarea emoțiilor, colaborarea și adaptabilitatea, esențiale pentru o personalitate echilibrată și autonomă.

În concluzie, consilierea individuală și cea de grup reprezintă instrumente complementare în procesul de depășire a fricii de a vorbi în public, facilitând descoperirea de sine, acceptarea emoțiilor și transformarea fricii în motivație pentru dezvoltare. Profesorul care adoptă o perspectivă de consiliere devine nu doar un transmițător de cunoștințe, ci un formator de caractere și un sprijin real pentru elevii săi. Depășirea fricii de a vorbi în public reprezintă un proces complex, care implică dimensiuni emoționale, cognitive și sociale. Prin consiliere individuală și de grup, elevii pot învăța să își recunoască emoțiile, să își transforme gândurile negative și să dobândească încrederea necesară pentru a se exprima liber. Credem că frica de a vorbi în public nu dispare prin impunere sau evaluare severă, ci prin încurajare, răbdare și încredere. Rolul nostru, al profesorilor și consilierilor, este acela de a crea contexte în care elevii se simt în siguranță să greșească, să experimenteze și să crească. În acest sens, empatia, autenticitatea și comunicarea pozitivă devin fundamentale. Când elevul simte că este valorizat și înțeles, el are curajul să se exprime. Când descoperă că vocea lui are putere, începe să se formeze ca persoană încrezătoare, pregătită să facă față provocărilor vieții. În accepțiunea noastră, consilierea în școală nu este doar o activitate complementară, ci un act de formare umană. Tehnicile și abordările prezentate – respirația conștientă, feedback-ul constructiv, dialogul interior pozitiv sau expunerea graduală – sunt pași concreți spre transformarea fricii în curaj. În sfera educației și consilierii școlare, succesul fundamental nu se măsoară exclusiv prin dobândirea fluentei și corectitudinii discursului, ci prin dezvoltarea capacității elevilor de a comunica asertiv, cu relevanță și cu autenticitate emoțională.

Referințe bibliografice:

1. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche Publishing, 2008.
2. HORWITZ, E. K. Foreign Language Classroom Anxiety. In: Language Learning, vol. 33, nr. 1, 2002, p. 125–132.
3. MCCROSKEY, J. C. An Introduction to Rhetorical Communication. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
4. OPREA, C. L. Consilierea în mediul educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019.
5. ROGERS, C. R. A deveni o persoană: perspectiva unui psihoterapeut. București: Editura Trei, 1995.
6. ȚĂRNĂ, E. Bazele comunicării. Curs universitar. Ediția a II-a, Chișinău: Prut Internațional, 2017, 408 p. ISBN 978-9975-54-335-2.

CZU: 37.091.14

<https://orcid.org/0000-0003-0048-2794>

CONFIGURAREA COORDONATELOR CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE PRIVIND FORMAREA ÎNȚĂLĂ A CADRELOR DIDACTICE

Nadejda Ovcerenco,

conferențiar universitar, doctor

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova

e-mail: ovcerenco.nadejda@upsc.md

Abstract: The article addresses the initial professional training of teachers as a component of adult education, aiming to configure the conceptual and methodological coordinates regarding the initial training of teachers. This paper analyzes the concept of the initial professional training of teachers in the Republic of Moldova in order to improve the quality of professional training of future teachers as a result of configuring the conceptual and methodological coordinates regarding the initial training of teachers.

Keywords: initial training, teacher, conceptual coordinates, methodology of teacher training.

În Republica Moldova, instruirea profesională inițială pentru profesori este reglementată de lege. Drept urmare, profesorii din toată țara lucrează în condiții similare, iar diferențele dintre profesii sunt destul de mici. Conform Regulamentului privind educația adulților, aprobat de Guvernul Republicii Moldova HG 222/2024, din 26 martie 2024, stabilește un cadru normativ uniform pentru educația generală pentru adulți și formarea vocațională inițială și/sau continuă prin învățarea pe toată perioada vieții. Pregătirea profesională inițială face parte din educația adulților și se prezintă a fi un proces de instruire în care adulții necalificați primesc o pregătire adecvată pentru a dobândi abilitățile minime necesare pentru a obține un loc de muncă [3].

Misiunea educației universitare este de a produce și de a transmite cunoștințe societății prin:

- 1) instruire inițială la nivel universitar care vizează dezvoltarea personală, integrarea profesională a individului și satisfacția nevoilor de abilități ale mediului socio-economic;
- 2) activitate științifică, dezvoltare, inovație și transfer de tehnologie prin crearea individuală și colectivă în domeniul științific prin asigurarea realizărilor individuale și utilizarea și diseminarea realizărilor lor.

Ministerul Educației și Cercetării este autoritatea care monitorizează și controlează aplicarea și respectarea legilor și reglementărilor în domeniul învățământului superior și are puterea de a impune sancțiuni acolo unde este necesar. În plus, Ministerul Educației și Cercetării controlează modul în care universitățile își exercită autonomia, își îndeplinesc misiunea generală și își asumă responsabilitățile publice.

Autonomia universităților este garantată de Constituție. Libertatea academică este garantată de lege. Instituțiile de învățământ superior sunt organizate și funcționează independent de orice influență ideologică, politică sau religioasă.

Autonomia universității oferă comunității universitare dreptul de a-și determina propria misiune, strategia organizațională, structura, activitățile, organizarea și funcționarea universității în sine, precum și gestionarea resurselor fizice și umane, în strictă conformitate cu cadrul legal actual. Aspectele fundamentale ale autonomiei universitare sunt prezentate în Carta Universității și aprobate de Senatul Universității în conformitate cu legislația în vigoare [1].

Pentru a atinge obiectivele care decurg din misiunea adoptată, fiecare instituție de învățământ superior poate include următoarele componente organizaționale: facultăți, departamente, institute, centre sau laboratoare, unități de proiectare, centre de consultanță, spitale universitare, studiouri artistice și ateliere, centre pentru formarea continuă a personalului sau și alte unități. Facultatea este unitatea funcțională care dezvoltă și gestionează programe de învățare pentru formarea inițială a profesorilor [2].

Pregătirea inițială a profesorilor în Republica Moldova se bazează pe un model paralel, ceea ce înseamnă că educația și formarea sunt combinate cu pregătirea profesională pentru o carieră de educator în cadrul aceleiași secvențe educaționale. Pregătirea inițială a profesorilor are loc după cum urmează:

- 1) dezvoltarea armonioasă a personalității viitorului cadru didactic;
- 2) instruire, dezvoltare și certificare a abilităților profesionale;
- 3) crearea de oportunități privind avansarea în carieră;
- 4) concentrarea cadrelor didactice pe noi modalități de a rezolva probleme importante;
- 5) consolidarea capacității de a profita de tehnologii informaționale și comunicare;
- 6) achiziționarea de capacități și abilități necesare pentru exercitarea datoriei profesionale și asumarea responsabilității sociale;
- 7) acceptarea și promovarea intereselor personale ale viitorilor profesioniști în domeniul educației pentru a realiza un rol social activ.

Pregătirea inițială a cadrelor didactice se bazează pe principiile de bază ale educației, astfel cum este prevăzută la articolul 7 din Codul educației din Republica Moldova nr. 152/2014.

Beneficiarul unui program de formare profesională este o persoană care primește furnizarea de servicii de formare profesională în cadrul unui contract și care, după finalizarea sa, obține o calificare completă sau parțială, evidențiată de un certificat eliberat legal în format hârtie sau de tip electronic, a cărei autenticitate și validitate poate fi verificată.

Furnizorii de formare profesională inițială pentru profesori sunt persoane juridice în conformitate cu dreptul public sau privat care pot oferi servicii inițiale de formare profesională în conformitate cu standardele și legislația de formare profesională [7, p. 3].

Forma organizațională a instruirii profesionale inițiale pentru profesori este de tip studii cu frecvență, frecvență redusă și la distanță.

Pregătirea profesională inițială a cadrelor didactice are loc în instituții de învățământ superior public sau privat, care oferă programe de formare profesională inițială, având autorizație provizorie sau fiind acreditate [Ibidem, p. 11].

Înscrierea în programul inițial de formare profesională pentru profesia de pedagog se face în funcție de condițiile de acces prevăzute în program și luând în considerare realizările anterioare de învățare. Cadrele didactice universitare sunt cei care desfășoară activități de predare-învățare-evaluare în perioada formării profesionale inițiale a cadrelor didactice.

Furnizorii de instruire profesională inițială pentru profesori trebuie să îndeplinească cerințele specifice de eligibilitate pentru obținerea autorizației provizorie sau acreditării.

Acestea se referă la condițiile stipulate în statut/regulament cu privire la funcționare, reglementările operaționale, atunci când se decide de a presta servicii de formare profesională inițială/activități de educație a adulților; îndeplinirea obligațiilor privind plata impozitelor, taxelor și contribuțiilor datorate în conformitate cu legea aplicabilă; confirmarea prin dovezi că a fost angajat personal calificat, cu contracte individuale de muncă; elaborarea și dezvoltarea programelor de formare profesională inițiale în conformitate cu standardele metodologice aprobate de ordinul ministrului educației și cercetării.

Furnizorii de formare profesională inițială pentru domeniul educației, oferă, de asemenea, instruire pentru persoanele cu nevoi educaționale speciale, adaptându-și programele și cerințele tehnice la nevoile acestor categorii. Furnizorii de instruire profesională inițială a cadrelor didactice încheie contracte de instruire cu participanții la aceste programe.

Pregătirea profesională inițială pentru profesori este organizată în mod clar în funcție de nivelurile Cadrului Național al Calificărilor (CNC), și pe subiect, ținând cont de nevoile angajatorilor, competențele generale ale profesorilor, cerințele rolului pe care îl joacă și oportunitățile de promovare și angajare.

Pregătirea profesională inițială în domeniul educației se realizează în domeniile/specialitățile enumerate în Clasificatorul Republicii Moldova (CORM 006-2021) și nomenclatura relevantă de specializări și specializări ale Republicii Moldova. Programele inițiale de formare profesională pentru profesori sunt dezvoltate și implementate conform Planului-cadru aprobat de Ministerul Educației și

Cercetării pentru fiecare nivel al CNC.

Pregătirea profesională propriu-zisă se realizează inlisiv prin programe specializate. Durata pregătirii profesionale inițiale a profesorului este cuantificată cu credite de studii, care reprezintă întreaga valoare numerică atribuită fiecărei unități/modul/activitate de curs în cadrul curriculumului și nu este divizibil. Creditele măsoară cantitatea de muncă cerută beneficiarului pentru promovarea programului de studii și timpul necesar pentru finalizarea tuturor activităților, prevăzute în Programul de formare profesională [7, p.11].

Programele de formare profesională inițială a cadrelor didactice preved stagii de practică. În acest scop, furnizorul creează condițiile necesare pentru realizarea practicii de specializare, obținerii nivelului normative de formare profesională inițială. Această etapă are ca scop aplicarea cunoștințelor, abilităților și abilităților specializate dobândite în formarea teoretică, câștigarea experienței și dezvoltarea abilităților practice pentru a îndeplini noi îndatoriri profesionale. Practica pedagogică, pentru un anume nivelul de pregătire profesională, poate fi realizată în instituții de învățământ și instituții de cercetare științifică la nivel intern, cât și la cel internațional [6].

Rezultatele instruirii profesionale a cadrelor didactice, confirmate de certificatele obținute, sunt luate în considerare în procesul de angajare în câmpul muncii/ domeniului funcțional; în diverse activități de evaluare/atestare pentru diferite funcții profesionale, avansare în carieră; în stabilirea sporului de performanță; în propunerea pentru diplome de excelență în predare/management; în înaintarea pentru titluri profesionale și categorii științifice, etc.

Instruirea profesională a cadrelor didactice cu naționalitatea străină este efectuată în baza unor acorduri sau a contractelor încheiate în baza condițiilor naționale și în conformitate cu Dreptul internațional.

Furnizorii de formare profesională inițială a cadrelor didactice dezvoltă programe pentru toți cei care doresc să dobândească și să dezvolte în continuare abilități profesionale în domeniul educației, ținând cont de nevoile actuale și viitoare ale pieței educației și a muncii.

Programele inițiale de formare profesională pentru profesioniști în educație sunt finalizate prin emiterea de documente individuale de către Centrul pentru Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale, conform modelului aprobat de Ministerul Educației și Cercetării. Aceste programe sunt create de furnizorul inițial de formare profesională, și apoi, solicitându-se autorizația provizorie/acreditarea, ulterior, coordonate cu MEC. În baza unei cercetări bazate pe rezultatele evaluării externe realizate de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare pe baza standardelor aprobate de Ministerul Educației și Cercetării.

Furnizorii de instruire profesională inițială pentru profesori operează pe sistemul de autogestione financiară și pot desfășura activități economice conforme Codului civil al Republicii Moldova nr. 1107/2002 [7, p.13].

Programele de formare inițială a profesorilor sunt acreditate și evaluate în mod regulat de Ministerul Educației și Cercetării sau de alte organisme autorizate în condițiile legii.

Evaluările externe pentru ridicarea autorizației provizorie sau acreditarea furnizorilor de formare inițială a profesioniștilor din domeniul educației și a programelor pe care le oferă sunt efectuate pe baza metodologiilor de evaluare aprobate de Guvernul RM. Aceasta se prezintă a fi prima certificare a Programului de studii după obținerea certificatului de funcționare provizorie. Odată acreditate, programele de formare profesională inițială a cadrelor didactice suportă o evaluare externă periodică cel puțin la fiecare cinci ani pentru credite de reacreditare.

Demersul curriculum în formarea profesională inițială a cadrelor didactice se bazează pe principiul formării competențelor profesionale generale și specific, dezvoltate pe baza criteriilor de calificare în conformitate cu prevederile cadrului normativ.

Programele de formare profesională pot fi structurate în funcție de module sau discipline și adaptate nevoilor individuale pentru a asigura accesul la formarea profesională în conformitate cu standardele de asigurare a calității [4].

Conținuturile curriculare sunt dezvoltate independent de instituțiile de învățământ superior, în conformitate cu strategia națională de dezvoltare a educației universitare și standardele academice naționale. Subiectele cursurilor universitare privind formarea inițială a cadrelor didactice, orele

allocate pentru studierea acestora, creditele și formatele de evaluare/examenare sunt împărțite în trei componente: curriculum-ul nucleu, curriculum-ul extins și curriculum-ul opțional. Nucleul de realizare a curriculumului se raportează la nivel I și II de certificare pentru abilitatea cu dreptul de predare, învățare și evaluare, de a activa în domeniul pedagogic.

Cu privire la fișa disciplinei de studii, aceasta este creată pentru fiecare curs universitar și listează obiectivele și abilitățile care trebuie achiziționate în cadrul studierii fiecărui curs universitar, seminarele, orelor de laborator, aplicațiilor, numărul de ore alocate, formatul de evaluare/examenare și bibliografia selectivă recomandată – obligatorie și opțională.

Pregătirea profesională inițială a profesorilor are loc în paralel cu pregătirea științifică de specialitate/specializare în ani de studii universitare [5].

Evaluarea/examinarea performanțelor academice ale viitoarelor cadre didactice sunt efectuate prin teste orale, scrise, lucrări practice, prezentări de proiect, etc. Criteriile pentru evaluarea performanței academice ale viitoarelor cadre didactice sunt determinate de instituțiile de învățământ superior pe baza autonomiei universitare. Cerințe specifice și criterii de evaluare pentru fiecare curs universitar sunt specificate în curriculum disciplinei, în compartimentul introductiv. Performanța beneficiarilor de formare profesională inițială este evaluată, folosind o scară de la 1 la 10. Beneficiarii sunt examinați de către așa numita Comisie, în componența cărei se regăsește profesorul-tutore al cursului universitar, susținut de cel puțin un alt expert din același departament sau catedră de profil.

În concluzie, configurarea coordonatelor conceptuale și metodologice privind formarea inițială a cadrelor didactice demonstrează relevanța suportului de formare profesională inițială a cadrelor didactice, asigurată prin promovarea formării propriu-zise și confirmată de un certificat de absolvire finală, emis de instituția prestatoare de servicii de formare profesională inițială a cadrelor didactice. Instruirea profesională inițială a viitorilor pedagogi, se finalizează cu ridicarea unui certificat de absolvire, însoțit de un supliment, care confirmă achiziția competențelor specifice de formare profesională a cadrelor didactice în conformitate cu standardele de asigurare a calității educației.

Referințe bibliografice:

1. GLOBU, N. Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului. Teza de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2015. 157 p.
2. GORAȘ-POSTICĂ, V. Menținerea formării inițiale în relație directă cu piața muncii prin intermediul planificării proiectelor educaționale. În: Materialele Conferinței Internaționale USM-65. Chișinău: CEP USM, 2011.
3. LEFTER, L. Modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev. În: Didactica Pro, Chișinău: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices", 2017, nr 2 (102), p.10-15.
4. OVCERENCO, N. Dimensiunile psiho-pedagogice ale profesionalismului cadrului didactic. În: Educația în contextul provocărilor societale: paradigme, inovații, transfer tehnologic. Nr. 2 (174) / 2017 / ISSN 1957-2294 <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/5807>
5. OVCERENCO, N. Mecanismul de reflecție a profesorului privind stabilirea obiectivelor în activitatea inovativă. În: Interconexiunea dimensiunilor de formare profesională prin studii superioare de licență, master, doctorat în științe ale educației. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 166 p. ISBN 978-9975-46-730-8
6. ZGAGA, P., NEACȘU, I., VELEA, S. (coord.). Formarea cadrelor didactice: experiențe europene. București: Editura Universitară, 2007. 246 p.
7. Regulamentul privind educația adulților. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=142707&lang=ro_ (accesat: 11.10.2025)

CZU: 378.091(043.3)

<https://orcid.org/0000-0003-1839-2893>

ABORDAREA INTERACTIVĂ A TEXTULUI LIRIC ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

Valeriana Petcu,

conferențiar universitar, doctor

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, Republica Moldova

e-mail: valeriana.petcu@fsup.usch.md

Abstract: The educational process is a field subject to continuous analysis, and its effectiveness depends on compliance with pedagogical norms and principles. The teacher's competence, based on thorough training in didactics and language sciences, is essential for organizing teaching activities, especially in the case of lyrical text. Teaching poetry requires knowledge of phonetics, morphology, syntax, and literary theory concepts, as well as the use of modern methods appropriate to student development. Lyrical texts, characterized by subjectivity and expressiveness, require a nuanced interpretative approach, different from the analysis of epic texts. Methods such as discovery learning, pair work, free association, concept mapping, starburst, or role-playing facilitate the understanding of artistic imagery and the emotions conveyed. The poems in textbooks are selected according to the students' level of development, and the themes addressed—language, identity, nature, childhood—favor an emotional connection to the text. Teaching lyrical texts has a complex formative role: it cultivates sensitivity, stimulates critical thinking, develops aesthetic taste, and transforms the lesson into an experience of reflection and authentic communication.

Keywords: lyric text, interpretation, interactive methods, educational process.

Procesul educațional depinde de organizarea și derularea activităților instructiv-educative în strictă concordanță cu normele, principiile și standardele de reglementare educațională. Din această perspectivă, competența profesională a cadrului didactic devine un factor determinant, presupunând o formare temeinică în domeniul didacticii generale și, în mod particular, în domeniul didacticii limbii și literaturii române.

O astfel de formare implică însușirea ramurilor fundamentale ale științelor limbii – fonetica, morfologia, sintaxa – precum și familiarizarea cu principalele concepte, paradigme teoretice și modele interpretative ale teoriei literaturii. De asemenea, se impune cunoașterea strategiilor, stilurilor și metodelor moderne de predare, adaptate specificului conținuturilor literare. Un rol fundamental îl ocupă metodele de predare specifice analizei și interpretării textului liric „metoda apare, în mod firesc, ca o prelungire a obiectivelor și a sarcinilor prestabilite...” [3, p. 11].

Manualele de limbă și literatură română pentru nivelul preuniversitar integrează o varietate de texte lirice, iar abordarea acestora nu poate reproduce procedeele analitice utilizate în cazul textului epic. Particularitatea discursului liric reclamă o metodă de investigare mult mai nuanțată, care să permită elevilor accesarea sensurilor estetice, simbolice specifice acestui tip de text. În vederea facilitării comprehensiunii și interpretării textului liric, se impune respectarea unui ansamblu de rigori metodologice și aplicarea unor strategii adecvate vârstei, nivelului cognitiv și competențelor de lectură ale elevilor.

Poezia este limbajul emoțiilor și al primelor trăiri intense. Poezia lirică „are drept conținut subiectivitatea, lumea interioară, sufletul agitat de sentimente care, în loc să acționeze, persistă în interioritatea sa” [8, p. 56] astfel, scopul ei devine mijlocul prin care eul liric își dezvoltă trăirile și dorința de a se exprima. Gabriela Duda specifică printre trăsături, după subiectivitate și „vocea lirică” [5, pp. 140-148] care poate fi de mai multe feluri: subiectivă – când autorul își exprimă direct sentimentele; obiectivă – când emoțiile sunt transmise prin alte personaje; și impersonală – când pare că textul se exprimă singur, fără ca autorul să fie vizibil. Și o altă trăsătură definitorie ține de elemente formale: rima, ritmul, măsura, strofa metru – versificația.

Gabriela Bărbulescu și Daniela Beșliu definesc genul liric ca modalitate de exprimare literară

ce valorifică, în mod direct, ideile și trăirile autorului, subliniind caracterul profund subiectiv al acestuia. Autoarele evidențiază faptul că liricul se constituie ca un discurs al interiorității, orientat către manifestarea sentimentelor și a experiențelor personale ale eului poetic [1, p. 111]. Autoarele demersului subliniază, în continuare, că lirismul se construiește prin recursul predominant la persoana I, aspect care conferă discursului poetic o perspectivă directă și autentică asupra eului liric. Trăirile și gândurile sunt comunicate într-o manieră profund sugestivă, prin intermediul unor reprezentări artistice menite să activeze dimensiunea afectivă, imaginarul și sensibilitatea receptorului. În mod tradițional, creațiile lirice sunt valorificate sub forma versurilor, ceea ce accentuează caracterul lor estetic și expresiv.

În contrast cu această abordare, George Călinescu consideră că poezia se sustrage unei definiții riguroase, întrucât natura ei este intrinsec singulară și inefabilă: „Poezia nu se poate însă defini, ci numai descrie, fiindcă ea nu este o stare universală, ci un aspect sufletesc particular câtorva indivizi” [2, p. 17]. Această perspectivă evidențiază imposibilitatea încadrării poeziei într-un sistem conceptual strict, datorită specificului ei profund subiectiv și ireductibil.

Integrarea genului liric în curriculumul destinat ciclului gimnazial exercită un rol fundamental în procesul de familiarizare a elevilor cu formele artistice de exprimare a emoțiilor și a trăirilor interioare. Studiul poeziei la acest nivel constituie o etapă esențială în dezvoltarea sensibilității literare a elevilor, facilitând formarea gustului estetic și inițierea în utilizarea mijloacelor expresive specifice limbajului poetic. Prin contactul cu texte lirice adecvate vârstei, elevii încep să distingă nuanțe afective, imagini artistice și structuri stilistice, ceea ce contribuie la cultivarea capacității de receptare și interpretare a mesajului literar prin utilizarea diverselor strategii didactice. „metoda apare, în mod firesc, ca o prelungire a obiectivelor și a sarcinilor prestabilite...” [8, p. 17]. Manualele de *Limba și literatura română* propun o serie de texte lirice reprezentative, care pun în lumină teme accesibile vârstei elevilor și favorizează dezvoltarea gândirii imaginative.

Din primele unități de învățare, elevii sunt familiarizați cu noțiunile fundamentale ale poeziei, precum versul, strofa, tipologia strofelor și principalele figuri de stil. De exemplu, poezia „*Salbă*” de Vasile Romanciuc reprezintă un text accesibil și încărcat afectiv, adecvat pentru introducerea conceptelor de repetiție și imagine poetică. Structura textului liric („Merele de la Mereni, / Stejarii din Stejăreni, / Voinicii din Buzdugani, / Ciobănașii din Ciobani, / Florile de la Florești, / Fetele de la Fetești, / Ploile de la Ploiești, / Huma de la Humulești...”, [6, p. 6]) constituie un exemplu elocvent al modului în care repetiția și paralelismul contribuie la configurarea expresivității poetice. Această dispunere ritmică permite evidențierea mecanismelor de reiterare lexicală, favorizând totodată formarea unei imagini artistice coerente, realizate cu ajutorul epitetelor și a jocului fonetic.

Poezia „*Salbă*”, construită pe o structură enumerativă și repetitivă, se pretează în mod deosebit unui demers colaborativ de reconstrucție a imaginilor poetice. Prin *brainwriting*, elevii pot fi invitați să genereze, în scris, posibile continuări ale șirului de imagini sau să identifice asocieri afective declanșate de repetițiile tematice (localități, obiecte, elemente naturale). Fiecare elev notează câte una sau două imagini proprii, apoi foaia este transmisă colegului următor, care completează prin metafore, epitete, asociații fonetice sau noi variante de „salbe” poetice. Astfel, structura repetitivă din text devine un model creativ prin care elevii experimentează mecanismele lirice ale paralelismului, ritmului și enumerării, înțelegând mai profund modul de funcționare al expresivității în textul poetic.

În poezia „*Formular*” de Grigore Vieru, elevii pot identifica cu ușurință tonul confesiv, caracteristic lirismului subiectiv și pot analiza modul în care expresivitatea limbajului poetic vehiculează atașamentul profund față de figura maternă. Secvența dialogală („– Părinți? / – Am numai mamă. / – Numele mamei? / – Mama. / – Ocupația ei? / – Așteaptă. / – Ai fost supus Judecății vreodată? / – Am stat niște ani închis / În sine...”, [6, p. 14]) ilustrează utilizarea concisă, dar intens afectivă, a cuvântului poetic, relevând atașamentul față de mamă.

Pornind de la conceptul-nucleu „mamă”, elevii pot genera, prin intermediul metodei ciorchinului, o serie de ramificații semantice relevante, precum *protecție*, *așteptare*, *singurătate*, *sprijin*, *origine* și *identitate*. Fiecare dintre aceste noduri asociative pot fi ulterior corelate cu secvențe din text. Metoda ciorchinului reprezintă un instrument didactic deosebit de eficient în predarea textului „*Formular*”, permite elevilor să pătrundă în structura profundă a discursului liric și să

construiască o interpretare nuanțată, coerentă și sensibilă, adecvată particularităților stilistice și tematiche ale lirismului lui Grigore Vieru.

În poezia „Belșug” de Lucian Blaga, versurile „Negrule, cireșule, / gândul rău te-mprejmue. / Jinduiesc la taine coapte / guri sosite-n miez de noapte” [6, p. 32] configurează un dialog implicit între ființa umană și elementele naturii.

Metoda „Explozia stelară” poate fi aplicată poeziei *Belșug* prin formularea de întrebări esențiale care clarifică tipurile de comunicare. Întrebările de tipul „Cine vorbește?”, „Cui i se adresează eul liric?”, „Ce transmite?” evidențiază *comunicarea monologată*, în care vocea poetică reflectă solitar asupra plenitudinii cosmice. În același timp, interogațiile precum „Cum răspunde cireșul?” scot în relief comunicarea dialogată, sugerată de personificările naturii și relația de reciprocitate. Astfel, metoda stimulează observarea simultană a celor două moduri de comunicare din text. Cert este faptul că „activitățile cooperative oferă contextul dezvoltării competențelor de comunicare și interpretare într-un cadru relațional constructiv” [4, p. 142].

Pe măsură ce elevii avansează în studiul limbii și literaturii române, aceștia identifică și utilizează figuri de stil, precum epitetul și comparația, esențiale pentru analiza textului poetic. Acestea procedee se regăsesc în creații precum „Toporași” de Magda Isanos „Pe urmă-am dat de toporași lângă-un stejar / erau așa de-albaștri, delicați – / ca niște fărmituri lăsate-n dar / de primăvară, printre pomi-ntunecați” se distinge prin cultivarea imaginației, realizată prin tonul delicat și cromatică pastelată a descrierilor. Metodă *Turul galeriei* se dovedește un instrument didactic adecvat, întrucât elevii pot crea afișe cu imagini, culori și simboluri ale primăverii și ale florilor; apoi se deplasează prin „galeria” colegilor, comparând reprezentări și interpretări vizuale ale poeziei.

Poezia „*Ora de caligrafie*” de Jacques [6, p. 184] creează legături între lirismul autentic și viața cotidiană a copilului. Aplicarea *brainstormingului* permite identificarea modului în care elementele cotidiene ale spațiului școlar sunt reconfigurate poetic, semnalând trecerea de la realitatea rigidă a lecției „*Doi cu doi fac patru*” la universul imaginar declanșat de apariția păsării-liră. Elevii pot observa cum obiectele obișnuite sunt transformate metaforic prin raportare la libertatea creatoare: „geamurile redevin nisip”, „creta se face stâncă lângă mare”, „pupitrele în arbori se prefac”, iar „penițele în păsări călătoare”.

Un alt exemplu relevant este poezia „Legământ” de Grigore Vieru [7, p. 4]. Tonul solemn și repetitiv permite valorificarea persoanei I ca marcă a eului liric, iar metaforele și repetițiile contribuie la claritatea mesajului și la exprimarea convingerilor profunde ale autorului. Elevii sunt încurajați să identifice mesajul patriotic și dimensiunea emoțională a poeziei prin diverse metode interactive. Integrarea *metodei dialogului cu textul* în analiza poeziei „Legământ” de Grigore Vieru poate facilita o înțelegere mai profundă a dimensiunii afective și identitare a creației. Această metodă presupune stabilirea unei relații interactive între elev și text, prin adresarea de întrebări deschise, formularea de ipoteze interpretative și examinarea răspunsurilor pe care textul le oferă explicit sau implicit. Utilizată la studierea poeziei lui Grigore Vieru, *metoda dialogului cu textul* îi ajută pe elevi să exploreze sensurile multiple ale figurilor de stil, precum epitetul „recile-mi pleoape”, comparația „așezați-mi-o ca pernă / cu toți codrii ei în zbucium” sau enumerația „băiatul meu ori fata”, fiecare contribuind la construirea unui raport confesiv și solemn al eului liric cu limba și identitatea națională.

Totodată, utilizarea altor metode interactive poate extinde această abordare interpretativă. De exemplu, *învățarea prin descoperire* permite elevilor să identifice autonom elementele expresive dominante, în timp ce *lucrul în perechi* sau *discuțiile în grup* favorizează schimbul de perspective asupra mesajului patriotic și a încărcăturii emoționale a textului. *Metoda asocierilor libere* poate fi folosită pentru a activa experiențele afective ale elevilor privind tema limbii materne, iar harta conceptuală contribuie la organizarea ideilor-cheie despre structura și funcția imaginilor artistice din poem.

Analiza poeziilor din manualele școlare confirmă faptul că speciile lirice alese sunt atent selecționate pentru a răspunde nivelului de receptare estetică și emoțională specific vârstei elevilor. Temele dominante – limba, patria, identitatea, natura, familia, copilăria, liniștea, frumusețea interioară etc. – permit o apropiere autentică a elevilor de universul poeziei. Prin învățarea unor noțiuni fundamentale precum vers, strofă, epitet, comparație, metaforă sau mesaj artistic, elevii fac

primii pași în înțelegerea genului liric.

Predarea textului liric nu urmărește doar transmiterea de informații literare, ci mai ales cultivarea sensibilității și a gustului pentru frumos. Textul liric devine astfel nu doar un obiect de analiză, ci un instrument de dezvoltare emoțională și intelectuală.

Totodată, predarea textului liric trebuie integrată într-un proces educativ flexibil, care să combine metodele tradiționale cu cele moderne. Etapele didactice – prelectura, lectura și postlectura – capătă eficiență atunci când sunt completate de metode active și variate: explozia stelară, jocul de rol, învățarea prin descoperire, metodei dialogului cu textul etc. Astfel, lecția de studiere a textului liric se transformă într-un cadru de interacțiune, reflecție și exprimare liberă, favorizând implicarea activă a elevilor în procesul de interpretare, exprimare critică. Prin folosirea acestor metode interactive, elevii sunt motivați să participe activ, iar învățarea devine relevantă și plăcută. Profesorul are un rol esențial în ghidarea acestui proces, adaptând resursele și strategiile la nevoile reale ale clasei. Predarea poeziei, realizată într-un mod empatic și creativ, contribuie la formarea unei relații autentice între elev și textul literar.

În concluzie, abordarea eficientă a textului liric presupune atât cunoașterea etapelor receptării, cât și folosirea unor metode variate și moderne, care să stimuleze interesul, gândirea și exprimarea elevilor. Astfel, poezia devine o experiență de învățare semnificativă, apropiată de universul interior al copilului.

Referințe bibliografice:

1. BĂRBULESCU, Gabriela, BEȘLIU, Daniela. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009.
2. CĂLINESCU, George. Curs de poezie. Principii de estetică. București, 1994.
3. CERGHIT, Ioan. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
4. CUCOȘ, Constantin. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2006.
5. DUDA, Gabriela. Analiza textului literar. București: Humanitas Educațional, 2002
6. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica, IACOB, Nadejda, BOLOCAN, Viorica. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a 5-a. Chișinău: Știința, 2023
7. GRAMA-TOMIȚĂ, Angela, STATE, Livia, NICOLAESCU-ONOFREI, Liliana, ONOFREI, Dorin. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a 6-a. Chișinău: Cartier, 2023
8. POTÂNG, Tatiana. Introducere în teoria literaturii. Chișinău, 2017

CZU: 373.3.016:82

<https://orcid.org/0009-0007-6470-7610>

MODELUL PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI DE LECTURĂ LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN RECEPTAREA TEXTELOR MULTIMODALE

Beatris-Geanina Roșcan (Savin),
profesor învățământ primar

Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu”, mun. Constanța, România
doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: biaroscan@yahoo.com

Summary: A first important aspect derived from the theoretical analysis is represented by the essential role of multisensory stimulation in reading activities. Primary school students, the early stages of cognitive development, benefit significantly from an environment that combines visual, auditory and textual elements. This integrated approach contributes to the creation of a complete learning experience, in which each element – be it a colorful image, a subtle sound or a well-defined textual structure – helps to build a more complex meaning of the messages transmitted. The reading literacy training environment turns out to be one that must capitalize on the potential of each

communication channel to support a harmonious development of students` cognitive skills. This strategy is reflected in the organization of classrooms, in the choice of teaching materials and in the way teachers structure lessons, so that students are exposed to a variety of sensory experiences that stimulate their memory, attention and analytical capacity.

Keywords: multimodal text, pedagogical model, reading competence, multisensory stimulation.

Modelul pedagogic de formare a competenței de lectură la elevii de vârstă școlară mică prin receptarea textelor multimodale reprezintă o abordare inovatoare, care își propune să îmbine tradiția pedagogică cu resursele și tehnologiile moderne, pentru a transforma actul de citire într-o experiență complexă, interactivă și adaptată nevoilor individuale ale copiilor. În contextul învățământului primar, unde primele experiențe de alfabetizare sunt cruciale pentru dezvoltarea ulterioară a competențelor cognitive, emoționale și sociale, acest model pedagogic se bazează pe ideea că, prin expunerea la texte care îmbină elemente scrise, vizuale și auditive, elevii pot dobândi o înțelegere integrată a limbajului și pot dezvolta abilități esențiale pentru o interpretare critică și creativă a informațiilor [7, p. 65].

În primul rând, modelul pedagogic propus se structurează în jurul conceptului de „receptare activă” a textului multimodal. Această abordare presupune că elevii nu sunt simpli receptori pasivi ai informațiilor, ci participanți activi care se implică într-un proces de construire a sensului. Prin intermediul activităților de lectură, copiii sunt încurajați să observe, să analizeze și să discute despre elementele diverse prezente într-un text – de la cuvinte și fraze, la imagini, simboluri, culori și sunete. Astfel, se creează un cadru în care fiecare element al textului contribuie la formarea unui sens mai amplu, iar elevii, prin colaborare și reflecție, își construiesc propriile interpretări. Această metodă nu doar că stimulează gândirea critică, dar îi ajută pe copii să își dezvolte și imaginația, facilitând astfel o înțelegere profundă a mesajelor transmise. De exemplu, atunci când un profesor prezintă o poveste ilustrată însoțită de efecte sonore subtile sau animații, elevii pot discuta despre modul în care imaginile și sunetele se completează reciproc, ceea ce le oferă oportunitatea de a integra informațiile într-un mod complex și holistic.

Un aspect esențial al modelului pedagogic este integrarea tehnologiei și a resurselor digitale în activitățile de lectură. Într-o eră dominată de tehnologie, elevii din clasele primare se confruntă din ce în ce mai mult cu un mediu digital bogat, iar abilitatea de a interpreta informații provenite din surse variate devine indispensabilă. Utilizarea tabletelor, a tablelor interactive, a proiectoarelor interactive și a aplicațiilor educaționale nu doar că sporește atractivitatea lecțiilor de lectură, ci oferă și posibilitatea de a personaliza experiența de învățare în funcție de stilurile individuale de învățare ale copiilor. Astfel, elevii care sunt mai atrași de elemente vizuale beneficiază de imagini sugestive, diagrame și videoclipuri care ilustrează conceptul de bază al poveștii, în timp ce cei care răspund la stimuli auditive pot fi implicați prin intermediul poveștilor narate, al efectelor sonore sau al exercițiilor interactive. Acest tip de integrare a tehnologiei în cadrul procesului de lectură contribuie la dezvoltarea competențelor digitale, necesare într-o societate interconectată, și asigură că elevii se familiarizează cu resursele moderne de informare încă din primii ani de școlarizare.

Dialogurile care au loc în timpul lecțiilor de lectură sunt esențiale pentru dezvoltarea gândirii critice, deoarece le permit copiilor să reflecteze asupra ideilor prezentate, să le compare cu experiențele proprii și să își exprime propriile opinii. În plus, colaborarea în grupuri mici sau în perechi încurajează schimbul de idei și dezvoltarea abilităților de comunicare, aspecte fundamentale în procesul de formare a competenței de lectură. Profesorii, prin rolul lor de facilitatori, creează activități de grup în care elevii pot lucra împreună pentru a rezolva probleme, pentru a reconstrui povestiri sau pentru a crea reprezentări vizuale ale ideilor principale, ceea ce întărește legătura între diferitele componente ale textului și stimulează dezvoltarea intelectuală [7, p. 76].

O altă componentă importantă a modelului pedagogic este evaluarea formativă și feedback-ul continuu, care joacă un rol decisiv în monitorizarea progresului elevilor. În școlile primare, evaluarea nu se limitează la testele standardizate sau la măsurarea cunoștințelor acumulate, ci se extinde la observarea procesului de receptare a textului multimodal și la aprecierea modului în care elevii își construiesc propriile interpretări.

În școlile primare, profesorii sunt provocați să identifice și să valorifice stilurile individuale ale elevilor, adaptând activitățile de lectură astfel încât să răspundă la nevoile specifice ale fiecărui copil. Personalizarea se poate realiza prin alegerea unor texte adaptate nivelului de dezvoltare, prin utilizarea unor instrumente multimedia variate și prin crearea unor activități care să permită elevilor să exploreze informația în mod independent. Astfel, elevii care au un stil de învățare vizual beneficiază de materiale ilustrate, în timp ce cei care preferă metodele auditive pot participa la sesiuni de lectură narată sau pot asculta înregistrări audio ale poveștilor. Această adaptare a mediului educațional la particularitățile individuale nu doar că sporește eficiența procesului de învățare, dar contribuie și la dezvoltarea încrederii în sine și la motivarea continuă a elevilor de a explora lumea lecturii [7, p. 85].

În cadrul modelului pedagogic de formare a competenței de lectură prin receptarea textelor multimodale, rolul mediator al profesorului se evidențiază ca fiind unul central. În școlile primare, educatorul nu este doar un transmitător de informații, ci devine un ghid care facilitează interacțiunea dintre elev și text, oferind suport și direcție pe parcursul procesului de interpretare. Profesorul organizează sesiuni de lectură interactive, folosește întrebări deschise și stimulează dialogul între elevi, astfel încât fiecare copil să se simtă implicat activ și să aibă posibilitatea de a-și exprima ideile. În acest mod, profesorul contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de lectură și la dezvoltarea abilităților de gândire critică, asigurând o tranziție lină de la o lectură superficială la una aprofundată și semnificativă. Abordarea pedagogică a profesorului trebuie să fie flexibilă, adaptându-se constant la feedback-ul elevilor și la evoluția grupului, pentru a maximiza impactul activităților de lectură asupra dezvoltării cognitive și emoționale.

Modelul pedagogic de formare a competenței de lectură la elevii de vârstă școlară mică prin receptarea textelor multimodale, așadar, se bazează pe o sinteză a principalelor teorii din domeniul cognitiv, constructivist, sociocultural, digital și ecologic, toate integrate într-un sistem educațional coerent și adaptabil. Acest model promovează o abordare holistică a lecturii, unde activitățile didactice se desfășoară într-un mediu stimulant, personalizat și colaborativ, care pune accent pe experiența activă a elevului, pe utilizarea resurselor moderne și pe dezvoltarea unei gândiri critice și creative. Astfel de practici metodologice nu doar că îmbunătățesc abilitățile de decodificare și interpretare a textelor, ci contribuie și la formarea unor indivizi capabili să se adapteze la schimbările rapide ale mediului informațional și să își asume rolul de cetățeni activi și implicați [1, p. 47].

Fiecare activitate de lectură devine o oportunitate de a construi conexiuni între idei, de a stimula imaginația și de a promova colaborarea între colegi, astfel încât procesul educațional să se desfășoare într-un cadru în care fiecare copil se simte valorizat și motivat să exploreze lumea cunoașterii. În concluzie, modelul pedagogic de formare a competenței de lectură prin receptarea textelor multimodale reprezintă o strategie integratoare și inovatoare, adaptată specificului învățământului primar, care pregătește elevii nu doar pentru succesul academic, ci și pentru viața complexă și interconectată a secolului XXI.

În învățământul primar, dezvoltarea competenței de lectură este o etapă fundamentală în formarea intelectuală și personală a copiilor, iar integrarea textelor multimodale în procesul de învățare aduce beneficii semnificative în acest sens. Modelul pedagogic de formare a competenței de lectură la elevii de vârstă școlară mică prin receptarea textelor multimodale se bazează pe o serie de teorii fundamentale, care se interconectează pentru a oferi o abordare integrată și adaptată nevoilor elevilor. Aceste teorii provin din domenii diverse – cognitive, constructiviste, socioculturale, digitale, neuroștiințifice și ecologice – și contribuie la construirea unui mediu educațional stimulant, care facilitează transformarea actului de lectură într-o experiență activă, interactivă și semnificativă [1, p. 54].

O altă abordare esențială este reprezentată de teoria constructivistă, care afirmă că elevii își construiesc cunoașterea prin interacțiunea cu mediul înconjurător și prin experiențele proprii. Conform acestei teorii, învățarea este un proces activ în care elevii nu sunt simpli receptori pasivi, ci participanți care își aduc contribuția prin interpretarea și negocierea sensurilor. În contextul lecturii, acest lucru înseamnă că elevii din clasele primare, atunci când interacționează cu texte multimodale, își construiesc propriile interpretări în funcție de experiențele lor anterioare și de contextul social.

Profesorul devine astfel un mediator, ghidând elevii prin activități interactive precum discuțiile de grup, proiectele de creație și exercițiile de reflecție, care le permit să pună întrebări, să exploreze diferite perspective și să își exprime ideile. Astfel, teoria constructivistă pune accentul pe importanța implicării active a elevilor, sugerând că fiecare experiență de lectură este o oportunitate de autodepășire și de dezvoltare a gândirii critice.

Pe de altă parte, teoria socioculturală, inspirată de lucrările lui Lev Vygotsky, accentuează rolul mediului social și cultural în procesul de formare a competenței de lectură. Conform acestei perspective, cunoașterea se construiește prin interacțiunea socială și prin colaborarea cu ceilalți. În școlile primare, mediul de învățare se extinde dincolo de sala de clasă, incluzând relațiile dintre elevi, profesor și comunitatea locală. Activitățile de lectură devin astfel un spațiu de negociere a semnificațiilor, în care elevii învață să asculte, să comunice și să colaboreze pentru a construi sensul unui text. De exemplu, prin organizarea de ateliere de lectură sau de proiecte colaborative, profesorii pot facilita discuții în care copiii își împărtășesc interpretările, compară perspectivele și ajung la o înțelegere comună a mesajelor transmise. Această interacțiune socială nu doar că sporește motivația, dar contribuie și la dezvoltarea unui sentiment de apartenență și la formarea valorilor culturale, aspecte esențiale pentru formarea unui cititor critic și empatic [1, p.64].

În era digitală, integrarea resurselor multimedia și a tehnologiilor informatice a generat o nouă perspectivă asupra formării competenței de lectură, reprezentată de teoria literaturii digitale. Această abordare susține că mediul digital oferă o varietate de instrumente care pot transforma experiența de lectură într-o activitate interactivă și adaptată la stilurile individuale de învățare. Această metodă nu doar că captează atenția copiilor, dar le dezvoltă și abilitățile digitale, esențiale într-o societate interconectată. Teoria literaturii digitale argumentează că elevii, prin expunerea la medii multimodale, își îmbunătățesc capacitatea de a analiza și evalua informații, de a sintetiza date din surse diverse și de a utiliza tehnologia ca instrument de învățare. În acest fel, mediul digital devine o extensie naturală a sălii de clasă, oferind oportunități nelimitate de explorare și de dezvoltare a competenței de lectură.

Implementarea modelului pedagogic presupune, de asemenea, o adaptare continuă a strategiilor didactice în funcție de feedback-ul primit și de evoluția individuală a elevilor. Evaluarea formativă joacă un rol esențial în acest proces, permițând profesorilor să monitorizeze progresul și să ajusteze activitățile de învățare pentru a maximiza impactul asupra dezvoltării competenței de lectură. Prin observare, discuții și activități practice, educatorii pot identifica atât punctele forte, cât și zonele care necesită îmbunătățire, oferind astfel feedback personalizat fiecărui elev. Această abordare adaptativă asigură că mediul de învățare rămâne dinamic și receptiv la nevoile elevilor, contribuind la formarea unui cititor activ, capabil să interpreteze și să valorifice informațiile din multiple surse.

În concluzie, principalele teorii din domeniul formării competenței de lectură la elevii de vârstă școlară mică prin receptarea textelor multimodale oferă un cadru complex și integrat, care îmbină aspecte cognitive, constructiviste, socioculturale, digitale, neuroștiințifice și ecologice. Aceste teorii se interconectează pentru a susține un model pedagogic modern, adaptabil și personalizat, care transformă actul de lectură într-o experiență interactivă și semnificativă. Prin organizarea unor activități de lectură care valorifică resursele multimedia, prin colaborarea intensă între elevi, profesori și părinți și prin adaptarea continuă a strategiilor didactice, se creează un mediu de învățare stimulat și dinamic, capabil să pregătească copiii pentru provocările viitoare. Astfel, modelul pedagogic de formare a competenței de lectură prin receptarea textelor multimodale reprezintă o strategie esențială în educația primară, care asigură dezvoltarea integrată a elevilor și le deschide drumul către o viață academică și personală de succes.

Referințe bibliografice:

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. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Ed. Fundației România de mâine, 2007.

5. OPRIS, D. Rolul textelor multimodale în dezvoltarea competenței de lectură la elevii mici. București: Ed. Universității din București, 2019.
6. PREDA, S. Didactica lecturii în învățământul primar. București: Editura Aramis, 2016.
7. TODORAN, C. Lectura interactivă: metode și tehnici. Pitești: Ed. Paralela 45, 2016.
8. VLAD, I. Textul multimodal și educația literară în școala primară. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2019.

CZU: 37.042-056

<https://orcid.org/0009-0005-5467-6588>

TEORIA ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE CA FUNDAMENT AL DESIGNULUI INSTRUCȚIONAL CONTEMPORAN

Andreea-Ionela Rusu,

profesor pentru educație timpurie

Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare”, mun. Bacău, România

doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: husi.phisinăuscu@gmail.com

Abstract: In the context of contemporary educational transformation, experiential learning theory serves as a key framework for rethinking instructional design and teaching practice. This article examines the ways in which experiential learning principles can shape, organize, and enrich modern instructional models, focusing on the relationship between experience, reflection, and the active construction of knowledge. Through a conceptual and comparative analysis, the study highlights the convergence between experiential and instructional design perspectives, emphasizing their complementary value in ensuring coherence, adaptability, and depth of learning. Furthermore, the article discusses the implications of experiential approaches for teacher professional growth and for enhancing the effectiveness of educational processes in primary education. By integrating theoretical reflection with methodological considerations, this review aims to outline the potential of experiential learning as a framework for contemporary instructional design oriented toward educational quality and meaningful learning.

Keywords: experiential learning, instructional design, teaching models, educational quality.

Introducere

Potrivit teoriei de învățare a lui Kolb, cunoașterea se structurează prin experiență concretă care devine punct de plecare al reflecției și conceptualizării; astfel, metodele didactice trebuie să se articuleze coerent pe același subiect, pentru a facilita conectarea experienței cu învățarea.

În viziunea lui David A. Kolb (1984), procesul de învățare reprezintă un demers activ prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței, în sensul că fiecare etapă de învățare presupune trecerea de la trăirea concretă la reflecție, conceptualizare și aplicare practică [1, p. 38]. Acest model, parte a paradigmei constructiviste, subliniază importanța integrării experiențelor concrete – adesea marcate afectiv – cu procesele cognitive de analiză și sinteză, ceea ce permite o formare profundă și semnificativă a cunoașterii [2]. În consecință, designul instrucțional contemporan trebuie să includă strategii didactice care să sprijine această transformare experiențială a învățării, valorificând interacțiunea dintre acțiune, reflecție și conceptualizare.

În contextul actual al educației, marcat de accentul tot mai pronunțat pe învățarea activă și formarea competențelor, teoria învățării experiențiale oferă un cadru solid pentru redefinirea designului instrucțional. Aceasta se aliniază tendinței de a transforma procesul educațional dintr-un demers de transmitere a informației într-unul centrat pe construirea semnificativă a cunoașterii și pe implicarea directă a cursanților în activități reflexive și aplicative [3, pp. 22-25]. În același timp, perspectiva experiențială este considerată de numeroși cercetători o punte între cognitivism și

constructivism, întrucât îmbină analiza mentală a informației cu trăirea și interpretarea personală a experiențelor [4, pp. 16-19]. Astfel, includerea principiilor kolbiene în proiectarea didactică nu reprezintă doar o opțiune metodologică, ci o necesitate epistemologică pentru un învățământ centrat pe elev și adaptabil schimbărilor societale [5, pp. 4-6].

Fundamente teoretice

Teoria învățării experiențiale a lui David A. Kolb (1984) își are rădăcinile în lucrările lui John Dewey, Kurt Lewin și Jean Piaget, fiind concepută ca un model ciclic în patru faze: experiență concretă (*Concrete Experience – CE*), observație reflexivă (*Reflective Observation – RO*), conceptualizare abstractă (*Abstract Conceptualization – AC*) și experimentare activă (*Active Experimentation – AE*). Fiecare etapă se susține reciproc într-un proces continuu de transformare a experienței în cunoaștere [1]. Acest cadru, definit prin integrarea dimensiunilor cognitive și experiențiale, oferă o bază teoretică solidă pentru modelele actuale de design instrucțional, în care reflecția, aplicarea și feedbackul devin elemente-cheie ale actului de învățare [4 pp. 16-19; 6 pp. 2-5].

Designul instrucțional – definiții, principii și modele

Designul instrucțional reprezintă un proces sistematic de analiză, proiectare, dezvoltare, implementare și evaluare a instruirii, orientat spre optimizarea performanței învățării [6, pp. 2-5]. Modelele consacrate, precum ADDIE, Dick & Carey sau Backward Design, au oferit o structură clară pentru organizarea experiențelor educaționale, asigurând coerență și rigoare metodologică [5, pp. 4-6]. Cu toate acestea, literatura contemporană subliniază că o abordare eficientă a designului instrucțional nu se limitează la secvențialitate procedurală, ci implică și adaptabilitatea la nevoile cursanților și integrarea principiilor învățării experiențiale [7, pp. 43-59; 6, pp. 2-5]. Astfel, designul instrucțional contemporan devine o interfață între știința planificării didactice și arta facilitării experiențelor de învățare semnificative.

Convergențe între învățarea experiențială și designul instrucțional

Atât teoria învățării experiențiale, cât și modelele de design instrucțional modern urmăresc structurarea și transformarea experienței de învățare într-un proces coerent, reflexiv și aplicativ. Modelul lui Kolb oferă o bază psihologică și procesuală pentru etapele designului instrucțional, întrucât fiecare fază a ciclului său (CE–RO–AC–AE) poate fi corelată cu secvențele pedagogice de captare, analiză, construcție și aplicare ale unei lecții [1]. În același sens, Merrill [7, pp.43-59] și Gagné [8, pp.244-250] afirmă că instruirea eficientă se bazează pe declanșarea proceselor cognitive interne prin evenimente externe atent planificate, ceea ce susține ideea unei convergențe între acțiune și reflecție. Studiile recente arată că integrarea principiilor experiențiale în designul instrucțional determină o creștere a motivației și a retenției informației, facilitând învățarea semnificativă [9, pp. 1-12].

În literatura pedagogică românească, Ioan Dănilă (2021) a dezvoltat o variantă aplicativă a modelului lui Gagné, adaptată specificului lecției tradiționale, cunoscută sub acronimul CEAPDOFERT, care desemnează etapele: Captarea atenției, Enunțarea obiectivelor, Actualizarea cunoștințelor, Prezentarea conținutului, Dirijarea învățării, Obținerea performanței, Feedbackul, Evaluarea, Retenția și Transferul [10, p. 8]. Acest cadru oferă profesorilor o structură riguroasă și predictibilă, dar poate fi perceput ca excesiv de prescriptiv în contexte didactice flexibile. Pornind de la complementaritatea dintre modelul lui Kolb (1984) și schema CEAPDOFERT, se propune modelul ERCA (Experiență – Reflecție – Construcția conceptelor – Aplicarea cunoștințelor, vezi figura 1), o versiune hibridă care sintetizează rigoarea secvențială a lui Dănilă cu dinamica experiențială a lui Kolb. Acest model urmărește simplificarea procesului de proiectare didactică și creșterea implicării active a elevilor, asigurând echilibrul dintre structură și spontaneitate.

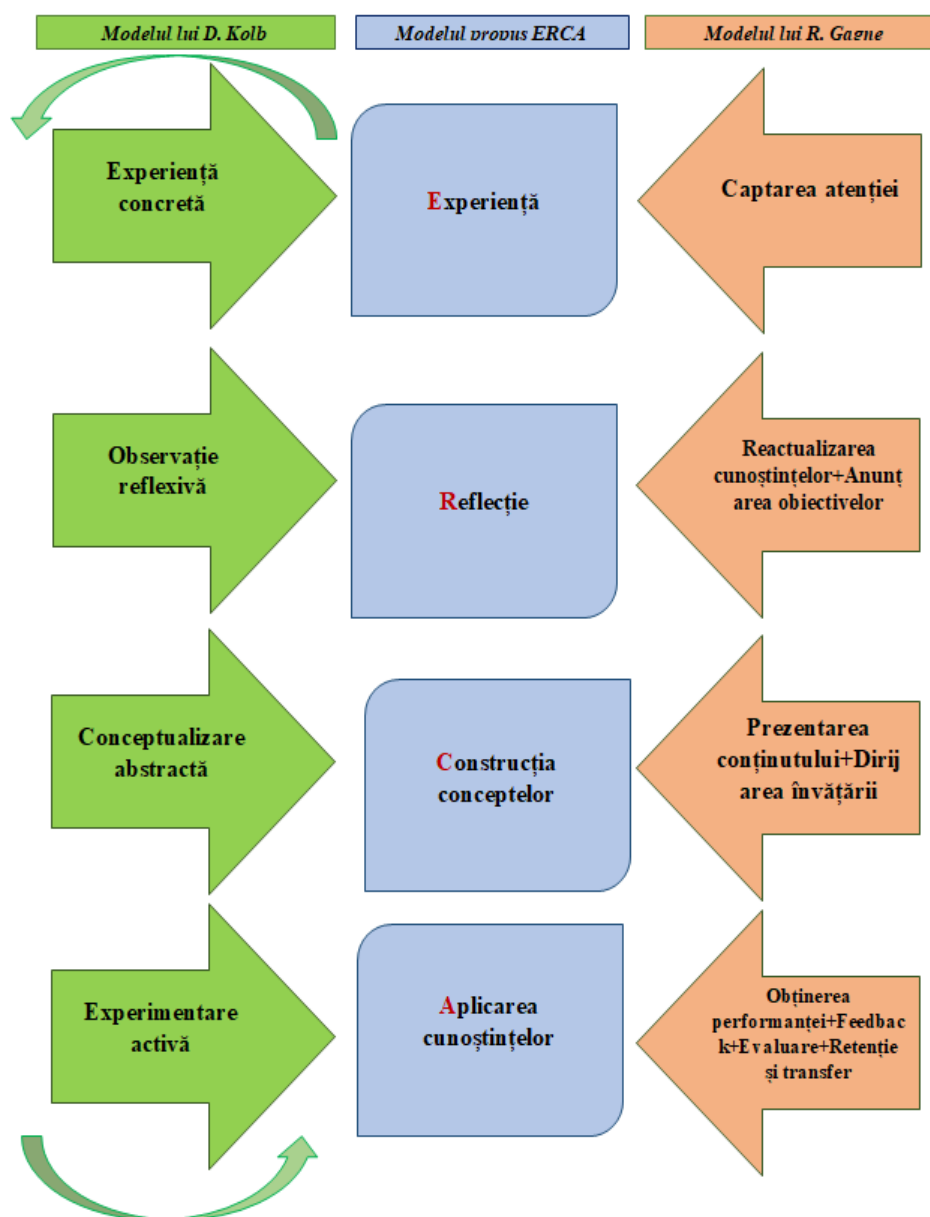


Figura 1. Modelul hibrid ERCA – sinteză între ciclul experiențial Kolb (1984) și structura CEAPDOFERT (Dănilă, 2021).
Elaborare proprie, Andreea-Ionela Rusu (2025).

Concluzii

Analiza teoretică realizată confirmă că teoria învățării experiențiale oferă un cadru conceptual solid pentru reconfigurarea designului instrucțional contemporan. Într-un context educațional marcat de schimbări curriculare, presiuni instituționale și cerințe tot mai variate ale elevilor, este necesară o abordare echilibrată care să îmbine rigoarea metodologică cu flexibilitatea procesului de învățare. Modelul clasic al lui Robert M. Gagné (1985) a reprezentat un reper important în sistematizarea activității didactice, oferind o succesiune clară de evenimente ale instruirii. Totuși, caracterul său prescriptiv îl face mai greu de aplicat în mediile educaționale dinamice, în special la nivelul învățământului primar, unde spontaneitatea, reflecția și adaptarea la nevoile individuale sunt esențiale.

În concluzie, teoria lui David A. Kolb (1984) propune un model ciclic bazat pe experiență, reflecție, conceptualizare și aplicare, care favorizează o învățare activă și participativă. Această paradigmă plasează elevul în centrul procesului educațional, transformând cunoașterea într-o experiență trăită și conștientizată. Totuși, lipsa unei secvențialități explicite face ca modelul să fie perceput mai degrabă ca un cadru teoretic decât ca un instrument didactic operațional.

În acest sens, modelul CEAPDOFERT elaborat de Ioan Dănilă (2021) și modelul hibrid

ERCA propus în acest articol oferă o punte între cele două paradigme: rigoarea structurală a lui Gagné și dinamica experiențială a lui Kolb. Prin sintetizarea celor două evenimente într-un proces mai concis – Experiență, Reflecție, Construcția conceptelor și Aplicarea cunoștințelor –, ERCA devine un instrument adaptabil, accesibil și eficient. El permite profesorilor să proiecteze lecții coerente și creative, reducând presiunea metodologică și favorizând implicarea elevilor.

Prin echilibrul pe care îl propune între structură, reflecție și acțiune, modelul ERCA contribuie la modernizarea practicilor pedagogice și oferă un cadru coerent pentru dezvoltarea competențelor esențiale ale elevilor din secolul XXI. Într-o perspectivă viitoare, validarea empirică a acestui model în contexte școlare diverse ar putea confirma potențialul său de a deveni un reper metodologic în proiectarea didactică românească.

Referințe bibliografice:

1. KOLB, David A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1984, p. 36-42.
2. KOLB, David A. *Kolb meets quality: applying learning theory to a process-centered quality management system*. In: *Frontiers in Education*, [online]. U.S. National Library of Medicine, 2024.
3. ILLERIS, Knud. *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*. London – New York: Routledge, 2009, p. 22-25. ISBN 978-0-415-48318-1.
4. BEARD, Colin; WILSON, John P. *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching*. 3rd ed. London – Philadelphia: Kogan Page, 2013, p. 16-19. ISBN 978-0-7494-6749-8.
5. REIGELUTH, Charles M.; CARR-CHELLMAN, Alison A. (eds.) *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base*. Vol. 3. New York: Routledge, 2009, p. 4-6. ISBN 978-0-8058-6449-6.
6. BRANCH, Robert M. *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York: Springer, 2009, p. 2-5. DOI: 10.1007/978-0-387-09506-6.
7. MERRILL, M. David. *First principles of instruction*. *Educational Technology Research and Development*, 2002, vol. 50, no. 3, p. 43-59. DOI: 10.1007/BF02505024.
8. GAGNÉ, Robert M. *The conditions of learning and theory of instruction*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985, p. 244-250. ISBN 0030636888.
9. LI, Y.; LIANG, Z.; LI, Z.; YU, Y.; YANG, Q.; LI, X. *Effectiveness of Gagné's 9 Events of Instruction in health professions education: A systematic review and meta-analysis*. *Frontiers in Medicine*, 2025, vol. 12, art. 1522830, p. 1–12. DOI: 10.3389/fmed.2025.1522830.
10. DĂNILĂ, Ioan. *Lecția – activitatea-lecție, în evenimente. Ghid de proiectare didactică*. Bacău: Editura Alma Mater, 2021. 192 p. ISBN 978-606-8244-94-0.

CZU: 373.3.034

[https://: 0000-0001-6815-782X](https://0000-0001-6815-782X)

[https://:0009-0009-2965-9558](https://0009-0009-2965-9558)

ASPECTE DE FORMARE LA ELEVI A ABILITĂȚILOR DE COMPORTAMENT MORAL-SOCIAL ÎN MEDIUL ȘCOLII LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASA A III -A

Liliana Saranciuc-Gordea,

conferențiar universitar, doctor

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Republica Moldova

e-mail: gordea.liliana@upsc.md

Valentita Sanduța,

învățătoare

Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”

Republica Moldova

e-mail: sandu.valentina@upsc.md

Abstract: This article elucidates some theoretical and applied aspects of training students in moral-social behavior skills in the school environment in the school subject "Personal Development" (class III).

The conceptual landmarks of module 2 "Ensuring the quality of life" are outlined, through the prism of national educational and normative policy documents, supported by scientific levels in the field. The didactic method of teaching module 2 is elucidated for the purpose of training specific competence 2 in the school subject "Personal Development" (class III). A projective vision is proposed for the subject "To make mistakes is human" - curricular approach "Recognizing and accepting mistakes" - units of competence: 2.1. "Identifying possibilities for overcoming mistakes" - lesson type: mixed, learning framework ERRE model.

Key-words: moral-social behavior, normative-axiological consciousness, education through and for values, socio-human values, student-centered learning situations, modern types of learning.

Viziune teoretică. Valorile socio-umane, achiziționate, dezvoltate și orientate către cele de producție la vârsta școlarității mici, în contextul *educației pentru valori* - valorilor democratice, a cetățeanului, a asigurării drepturilor omului și ale educației axiologice în învățământul primar [1], se identifică la nivelul finalităților și conținuturilor curriculare [2, p. 56], circumscrise de *Profilul de formare al absolventului claselor primare* în termeni de competențe-cheie/transversale/transdisciplinare [3, p. 12], structurate în conformitate cu patru atribute generice ale viitorului cetățean [ibidem, pp. 12-13].

În sensul abordat, procesul de educație prin și pentru valori, valorificat transdisciplinar formativ în cadrul disciplinelor școlare și activităților extracurriculare, solicită cadrului didactic:

- abilități personale și profesionale desprinse din maturitatea afectivă, a coerenței cu sine, a deziderabilității sociale și interactivității educative cu elevii, din motivația puternică de a se perfecționa personal și profesional în beneficiul calității actului de predare-învățare, integrând dimensiunile: moral-afectivă; prosocială, prin formarea atitudinilor la elevi de colaborare prin împărtășire de idei, sentimente, valori cu colegii, semenii și alte persoane, și probarea comportamentelor, prin posibilitate de a alege între cele agresive, violente; normativă, prin:

- (a) comportamentul civilizat, reguli de politețe;

- b) disciplină școlară ca raport între libertate (elev) și autoritate (cadrul didactic), norme și obligațiuni școlare;

- (c) disciplinare – învățarea comportamentului dezirabil în mediul școlii - comportament în raport cu normele și obligațiunile școlare [4, pp. 3-4];

- abilități profesionale raportate la capacitățile diferite ale elevilor, prin abordarea conținuturilor de predare-învățare legate de viață, prin strategii educaționale constructiviste și diferențiate, susținute de strategiile de evaluare formativă, astfel, evidențiind progresele elevilor [5, p. 3].

În sensul dat, cadrul didactic este obligat să dispună de competențe profesionale raportate la:

- specificul educației prin și pentru valori, prin elaborarea și facilitarea situațiilor de învățare relevante: de asumare a responsabilității și de luare a deciziilor de natură morală; de regăsire a nevoilor și intereselor personale în context de mediul social abordat; de exprimare a trăirilor emoționale și a empatiei; de formare a atitudinii de respect pentru ceilalți, toleranță, solidaritate etc. [4, p. 11];

- actualele Standarde (2018) [6], raliat la viziunile științifice de învățare constructivistă (M. Zlate, E. Verza, P. Golu, etc.), în contextul tipurilor moderne de învățare [7, p. 6], cu accent pe strategiile de învățare a comportamentului moral-social în mediul școlii - strategii de management al comportamentului (E. Tomșa, B. Bursuc, A. Popescu, D. Trofim etc.): stabilirea regulilor, lauda, analiza comportamentelor etc.

- lectura personalizată a curriculumului, la această disciplină în clasa a III-a și localizarea subiectelor tematice, în direcția dată, din fiecare unitate de conținut [3, pp. 189-192].

- la indicațiile oferite de actualul Ghid (2018) la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” în clasele primare, desprinse din principiile didactice: organizarea și planificarea parcursului

educațional de la cunoscut la necunoscut; fructificarea gândirii concrete a elevului; axarea învățării pe exemple și modele [8, p. 228].

Viziune praxiologică.

Prin prisma abordărilor teoretice de mai sus, propunem unele aspecte practice, care, în opinia noastră, ar îmbunătăți nivelul de formare la elevii claselor a III-a a abilităților de comportament moral-social în mediul școlii (disciplina școlară „Dezvoltarea personală”). Astfel, propunem în continuare, secvențe proiective la unitatea de conținut „Asigurarea calității vieții”, respectând modelul proiectiv ERRE, pentru:

- ▶ subiectul tematic „A greși e omeneste”;
- ▶ unități de competență: 2.1. „Identificarea posibilităților de depășire a greșelilor”;
- ▶ demersul curricular: „Recunoașterea și acceptarea greșelilor”;
- ▶ tipul lecției: mixtă.

Desfășurare: Pentru lecția dată, se solicită elevilor din timp lectura textului „Rătușca Lina cea năzdrăvană”, după M. Dumitrache [apud, 9, pp. 102-103].

EVOCARE. Pasul „Implică-te!” Obiective: La finele lecției elevul va fi capabil: să descopere greșeala ca acțiune de abatere care contravine normelor, regulilor sau așteptărilor sociale, în baza filmului educativ; să exprime în cuvinte proprii semnificația morală a sintagmei „greșeală”.

Se propune elevilor spre vizionare filmul educativ (2'26) „Din greșeli învăț mai bine - EduCAR Fun Kids” [10].

Conversație euristică, pe baza filmului educativ: De ce învățăm din greșeli?; De ce nu este rușinos să greșești?; Greșesc numai copii, sau și adulții?; Pot fi acceptate greșelile intenționate sau repetate?; Ce este o greșeală?

Brainstorming oral. Se solicită elevilor să enumere situațiile în care un elev poate greși prin comportamentul său în mediul școlii. Numește un elev secretar, care scrie pe tablă enunțurile.

Se anunță subiectul lecției „A greși e omeneste” și se enunță obiectivele lecției. „Astăzi vom: recunoaște greșelile, ca acțiune de abatere care contravine normelor, regulilor sau așteptărilor sociale; clarifica situațiile considerate „greșeli”; identifica posibilitățile de depășire a greșelilor în actul de comunicare; rândui greșelile posibile în mediul școlii/clasei.

Strategia didactică pentru Evocare pasul „Implică-te!”: frontal, conversația euristică, brainstorming.

Feedback oferit de învățătoare: „Nici un copil sau adult nu vrea să facă greșeli în viața de zi cu zi. Fiecare, când face o greșeală devine anxios (neliniștit încordat îngrijorat), frustrat și deseori gândește că o asemenea situație nu are cale de rezolvare. Dar greșeala, după cum susțin cercetătorii, este o sursă de dezvoltare a omului, mai ales dacă greșeala este gestionată și rezolvată eficient. De aceea, fiecare trebuie să cunoască și să aplice unii pași de explorare, examinare, analiză și identificare a căilor de gestionare a greșelilor, care vor avea impact asupra întăririi propriului proces de învățare”.

REALIZAREA SENSULUI. Pasul „Informează-te!” Conținut informațional:

„Fie adulți sau copii, toți greșesc, deoarece greșeala este o acțiune de abatere/eroare specifică omului și este firesc ca să le comită. Pentru strămoșii noștri îndepărtați, care trăiau în sălbăticie, încercând să își asigure existența de hrană prin vânat și siguranța în fața prădătorilor, calamităților naturii, o greșeală însemna moarte sau rănire gravă. Astfel, creierul omului în dezvoltare l-a ajutat a învăța din greșeli, pentru a supravețui, încercând să prevadă modul în care poate schimba acțiunile în viitor, pentru a ocoli/evita aceleași greșeli.

În mediul școlii, clasei – în mediul social, greșeala este o acțiune/decizie care contravine regulilor, normelor de comportament social, cu impact de consecințe negative la așteptările sociale și include comportamente nepoliticoase, jignitoare, inadecvate. Deci, greșelile sunt ocazii de învățare și nu eșecuri. Greșelile fac parte din creșterea, învățarea și dezvoltarea omului. Dar repetarea, menținerea greșelilor este inacceptabilă și este respinsă de mediul în care se află omul. În cazul unui elev la școală/clasă, dacă greșește repetat sau intenționat, va fi tras la răspundere/sanționat. Exemple de greșeli în școală/clasă: a fi prea zgomotos într-un loc liniștit, cum ar fi biblioteca, sala de festivități la un concert/serbare, sala de clasă când face temele pentru acasă; a întrerupe pe cineva în timp ce expune un gând, vorbește; a nu recunoaște un coleg, un cadru didactic, sau altcineva pe care o

cunoaște; a nu-și exprima aprecierea sau mulțumirea, când este cazul ș.a.

Faptul că un elev/copil greșește nu înseamnă că este ceva rușinos. Din greșeală înveți despre responsabilitate, despre cum și ce se învață, a gestiona emoțiile, a te concentra și rezista la stres, a face diferență dintre bine și rău”.

REALIZAREA SENSULUI. Pasul „Procesează informația!” Obiective: La finele lecției elevul va fi capabil: să estimeze tipul de greșeală înfăptuită între doi prieteni, în baza textului literar; să identifice modalitatea de recunoaștere și acceptare a greșelii, în baza textului literar; să conchidă despre necesitatea de a recunoaște greșeala într-o relație de colaborare, în baza Fișei „Doi catâri” .

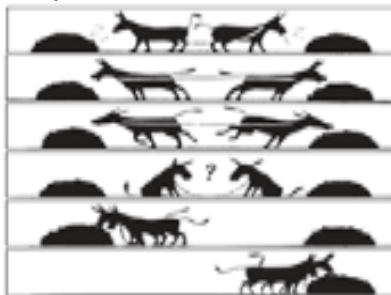
În baza textului literar „Rățușca Lina cea năzdrăvană”, după M. Dumitrache [9], lecturat individual acasă, se solicită elevilor să formeze 4 echipe de lucru în grup, cu rolurile: 1. (cronometrul) – cronometrează timpul alocat realizării sarcinii; 2. (investigatorul) – găsește informația din text; 3. (iscoada) – cercetașul care decide corectitudinea răspunsului la sarcină; 4. (caligraful) - scrie răspunsul la sarcină pe fișă; 5. (prezentatorul) – prezintă produsul de echipă în fața clasei

Fiecare echipă, completează un tabel cu patru rubricații raportate la 4 întrebări propuse (brainstorming scris): Ce erou a produs greșeala?; Ce erou a recunoscut greșeala și ce erou nu a recunoscut acțiunea dată?; Ce stare emoțională au avut Lina și Dino în urma acțiunii date?; Ce a învățat Lina din această situație?

La finele sarcinii, fiecare echipă prezintă în fața clasei produsele realizate de grup.

Discuție dirijată în urma prezentărilor: Ce comportamente din text v-au atras atenția?; De ce s-a întâmplat acest lucru?; Cum a-ți văzut-o pe Lina?; Cum l-ați văzut pe Dino?; De ce credeți că Dino a procedat astfel?; Cum a reacționat mama?; Cine a ajutat-o pe Lina să înțeleagă că a greșit?; Vi s-a întâmplat să trăiți asemenea experiențe în școală/clasă? (Se menționează ca elevii să nu dea nume, doar să descrie situația).

Se propune elevilor, în perechi, Fișa de lucru „Doi catâri”.



Se solicită elevilor: să analizeze conținutul Fișei de lucru; să conchidă despre necesitatea de a recunoaște greșeala într-o relație de colaborare, ghidându-se după întrebări: Ce obiect îi definește pe catâri ca grup de activitate în colaborare?; Ce scop tinde să atingă fiecare catâr?; Ce greșeală fac catârii în atingerea scopului?; Cum au învățat catârii lecția din greșeală, pentru a-și îndeplini fiecare dorința?; Putem afirma că adversarii în unele situații trebuie să colaboreze, gândindu-se nu numai la propria persoană dar și la cealaltă? Argumentați.

Strategia didactică pentru Realizarea sensului pasul „Procesează informația”: în grup, perechi, lectura ghidată, brainstorming scris, discuția dirijată, consultații în perechi.

Feedback oferit de învățătoare: „Se spune că a recunoaște greșeala este un lucru foarte complicat. Dar, totodată, este normal să greșești, este un semn că nu te temi de noi provocări care te ajută să achiziționezi experiență de viață și informații utile pe viitor. Însă, atunci, când ai suferit în urma unei greșeli, sau ai greșit, conștientizezi că orice problemă, situație neplăcută are rezolvare”.

REFLECȚIE. Pasul „Comunică și decide!” și „Apreciază!”

Obiective: La finele lecției elevul va fi capabil: să dezvolte sfaturi de gestionare a situațiilor de frustrare provocate în urma greșelilor, în baza textului literar „Rățușca Lina cea năzdrăvană”; să aprecieze sfaturile de gestionare a situațiilor de frustrare provocate în urma greșelilor prin prisma situațiilor reale de comportament în clasă .

Se solicită elevilor: să formeze alte echipe de lucru în grup, dar cu aceleași roluri și sarcini; să dezvolte sfaturi de gestionare a situația de frustrare provocate în urma greșelilor (studiul de caz), în baza textului literar „Rățușca Lina cea năzdrăvană”, completând Fișa:



Pe final de sarcină, produsul echipelor să compare cu cel propus de învățătoare, apreciind verbal ideile noi cu exemple din realitatea vieții personale ale elevilor (individual, agenda cu notițe paralele):

Sfat 1. „Greșeala se acceptă din motiv că nimeni nu trece prin viață fără a greși” (comentariu: cel care nu acceptă faptul că a greșit, se supune la risc, atât relațiile cu propria persoană, cât și cu relațiile celor ce-l înconjoară). Sfat 2. „Când înveți ceva nou nu este rușinos să faci greșeli, doar o greșală este o lecție” (comentariu: când înveți a scrie faci multe greșeli, dar când știi a scrie nu poți scrie cu greșeli). Sfat 3. „Greșelile te pot afecta, atât pe tine, cât și pe ceilalți” (comentariu: când o greșală este înfăptuită de altcineva decât de tine, pune-te în locul celui și vei înțelege cum se simți). Sfat 4. „Învață din fiecare greșală” (comentariu: când stai la joacă în curte până târziu și porți pantaloni/fustă scurtă/scurți vei fi pișcat/tă de țânțari, astfel, data viitoare nu te vei lenevi, da te vei îmbrăca corespunzător).

Feedback oferit de învățătoare: „Greșelile făcute au la bază mai multe cauze: oboseala; neînțelegerea unui mesaj, enunț; motivație; diferite opinii etc. Dar, greșelile trebuie: văzute ca pe ceva ce trebuie de acceptat pentru a învăța alte lucruri noi; interpretate ca indicatori de analiză a motivelor, neînțelegeri, conflicte, sarcini, posibilități, informații neclare, care duc la greșeli.”

Strategia didactică pentru Reflecție pasul „Comunică și decide!” și „Apreciază!”: frontal – individual, studiul de caz, agenda cu notițe paralele.

EXTINDERE. Pasul „Acționează!”

Se propune elevilor să discute în familie despre subiectul abordat la lecție. Se solicită elevilor, timp de o săptămână să observe comportamentul membrilor în familie și să identifice o greșală făcută personal și una de un adult din familie. Identificând greșeala personală și a unui membru din familie, să discute despre situațiile date în familie, în baza întrebărilor: Ce înseamnă o greșală?; Ce faci tu personal, când greșești?; Cum reacționez, când faci tu o greșală?; Ce face altul din familie, când greșește?; Cum reacționează altul din familie, când face o greșală?; Ce ai vrea să schimbi atunci când faci tu greșeli sau alții?

Concluzii:

În scopul formării, la elevii claselor a III-a, abilităților de comportament moral-social în mediul școlii - disciplina școlară „Dezvoltarea personală”, cadrul didactic va lua în calcul specificul formării competențelor morale la elevii mici, legate de viața socială în grupul clasei (M. Argyle, J.M. Dutrénit, U. Phingsten, R. Hintesch, R. Ullrich, H. Shroder, M. Vorwerg, H.B. Калинина, E.B. Коблянская, В. Куницина, I. Racu, N. Silistraru, A. Tintiuc etc.) [apud, 11, pp. 23-24]:

- integrarea socială în grupul-clasă, numit colectiv de colegi școlar, unde elevii participă, atât la activități școlare și extrașcolare, astfel, favorizându-și deprinderile de conduită socială prin închegarea unei modalități de gândire și înțelegere a lumii și vieții;

- cooperarea ca tip de morală, unde regulile de coabitare se învață prin respectul reciproc, prin sentimentul de datorie și a necesităților de a răspunde la cerințele cooperării;

- trăirea morală experimentată direct [12, p. 137] în baza traseului activ și interactiv de învățare a competenței moral-sociale.

Referințe bibliografice:

1. Republica Moldova. [on-line] GUVERNUL 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. [citat 01 octombrie, 2025]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro

2. CRISTEA, SORIN. Educația prin și pentru valori. În: *Revista de teorie și practică educațională a centrului educațional „ProDidactica”*. Chișinău: PRO DIDACTICA, 2006, Nr. 1 (35), pp. 54-55. Disponibil: https://www.prodidactica.md/revista/Revista_35.pdf
3. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, MECC [on-line].. Aprobă la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. [cită 01 octombrie, 2025]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
4. BADEA, DAN, FARCA, SPERANȚA, VELEA, SIMONA. Responsabilitatea profesorului în formarea moral-afectivă a tinerilor. Raport de cercetare. București: IȘE, 2011. Disponibil: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/TE_2011_Responsabilitate_ed_moral_afectiva.pdf
5. CARA, ANGELA, NICULCEA, TATIANA. Educația moral-spirituală clasele I-IV. Ghidul învățătorului. Chișinău: ME RM, 2016. Aprobă la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministrului Educației nr. 428 din 10 mai 2016). Disponibil: https://www.mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_moral-spirituala_clasele_i-iv_ghidul_invatatorului.pdf
6. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general [on-line]. Chișinău: ME CC al RM. Aprobă: la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. [cită 01 octombrie, 2025]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
7. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare personală [on-line] Chișinău: MEC RM, 2023. Anexă la Ordinul MEC nr. 631 din 31.05.2023. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/1_repere_metodologice_dezvoltare_personala_final_pt_si_te.pdf
8. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar [on-line]. Chișinău: MECC. Aprobă la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). [cită 01 octombrie, 2025]. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
9. TERGUȚĂ, VIOLETA (coord.). *Educație pentru drepturile omului. Curriculum pentru disciplina opțională Aria curriculară „Educație socio-umanistică” clasele I-IV*. Chișinău: Editura Gunivas, 2019, ISBN 978-9975-3160-6-4 37.015:341.231.14(072) E 19.
10. Film educativ „Din greșeli învăț mai bine - EduCAR Fun Kids”. Disponibil: https://www.youtube.com/watch?v=0QjSDjfdf9Y&list=RD0QjSDjfdf9Y&start_radio=1
11. SARANCIUC-GORDEA, LILIANA. Aspecte de formare a abilităților elevilor din clasele primare de a identifica posibilități de depășire a greșelilor, prin apel la persoanele de încredere. În: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului”*, Chișinău: UPSC, 25 martie, 2022, pp. 22-28, Seria XXIV., Volumul II. ISBN 978-9975-46-653-0. 082:37 P 93. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3689/Conf-UPSC-25-03-2022-V2-p22-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
11. BUNDĂ, CARMEN. *Formarea culturii morale la elevii din învățământul primar din perspectiva competenței pedagogice*. 531.01. - Teoria generală a educației. Teză de doctor în științe ale educației.

CZU: 37.016+371.27:373.037.1

<https://orcid.org/0009-0000-9609-3587>

<https://orcid.org/0009-0000-0271-5403>

CERCETAREA GRADULUI DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR COGNITIVE A FINALIȘTILOR DIN CADRUL OLIMPIADEI REPUBLICANE DE EDUCAȚIE FIZICĂ (ediția a XII-a, 2025)

Panfil Sava,

conferențiar universitar,

Institutul de Educație Fizică și Sport, USM, mun. Chișinău, Republica Moldova

profesor de educație fizică (teorie), grad didactic superior,

Liceul Republican cu Profil Sportiv, mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: panfil_sava@yahoo.com

Anastasia Chiperi,

doctor în pedagogie,

director, Liceul Republican cu Profil Sportiv, mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: pinzarianastasia@yahoo.com

Abstract: Quantitative and qualitative analysis of indicators characterizing level of cognitive skills development of high school graduates participating in the final stage of the Republican Physical Education Olympiad (22-nd edition, 2025), provides objective information to physical education teachers, educational managers, methodologists, and methods-inspectors throughout the country regarding the quality of students' theoretical preparation in the field of physical education.

Keywords: physical education olympiad, students, cognitive competence test, scoring scale, students work analysis.

Preamble. Ca urmare a analizei literaturii de specialitate putem afirma că prima olimpiadă la educație fizică în spațiul Comunității Statelor Independente (CSI, din care a făcut parte și Moldova) a avut loc în prima jumătate a anului 1993 în districtul de vest al Moscovei (Russia), la care au participat aproximativ 1000 de elevi. Olimpiada a fost una tematică, programul conținând o singură probă - teoretică, scopul fiind: determinarea nivelului formării cunoștințelor teoretice și abilităților praxilogice ale elevilor cu referire la cunoașterea și respectarea cerințelor stilului/modului de viață sănătos.

Urmărind parcursul cronologic al evenimentelor referitoare la Olimpiada școlară la disciplina de studii *Educație fizică*, menționăm faptul că în revista științifico-metodică «*Физическая культура в школе*», editată la Moscova, a fost publicat un articol semnat de specialiștii moldovenii (Sava P., Sava S.) despre organizarea etapei republicane a Olimpiadei școlare la educația fizică în Republica Moldova, desfășurată în luna mai 1994 [5, p.72-74]. Autorii publicației au împărtășit experiența desfășurării, pentru prima dată, în practica educației fizice școlare din spațiul CSI, a unei olimpiade netradiționale, cu caracter complex, aceasta conținând două probe: teoretică și practică/motrice, fapt ce a oferit posibilitate de a evalua gradul dezvoltării atât a competențelor cognitive, cât și a competențelor psihomotrice. Finalmente, performanțele elevilor demonstrate în aceste două dimensiuni educaționale indică la eficiența predării disciplinei de studii vizate.

Prin urmare, din sursele bibliografice disponibile studiate, a devenit cunoscut faptul că experiența împărtășită a fost adoptată de unele țări din cadrul CSI (Federația Rusă, Republica Belarus și Kazahstan), care organizează Olimpiada școlară la educația fizică după versiunea Republicii Moldova.

Inițiatorii organizării Olimpiadei școlare la educația fizică în Republica Moldova (1994) au fost Ștefan BICHERSCHI, specialist în educație fizică la ministerul de resort și Panfil SAVA, lector superior la Institutul Național de Educație Fizică și Sport (INEFS), aceștea fiind susținuți de un grup de profesori universitari, numeroși profesori școlari, metodiști și inspecitori de educație fizică ai

Direcțiilor de învățământ public orășenești/ și raionale, alți specialiști ai domeniului.

Din anul 1994, Olimpiada republicană la disciplina de studii *Educație fizică* s-a desfășurat fără întrerupere până în anul 2003, ulterior, timp de un deceniu (până în 2013) acest for sportiv extracurricular nu s-a mai organizat. Remarcăm faptul, că în perioada anilor 2004-2013, datorită entuziasmului unor cadre didactice de educație fizică, susținuți de managerii săi educaționali și încurajați de metodisti/ și inspectorii de specialitate din cadrul Direcțiilor teritoriale de învățământ Chișinău, Briceni, Cahul, Cimișlia, Criuleni, Leova, Nisporeni, Orhei, Sîngerei, Soroca, Taraclia, Ungheni, totuși, etapă a doua (orășenească/raională) a Olimpiadei s-a desfășurat.

Anul 2014, reprezintă o nouă filă în istoria Olimpiadei școlare de educație fizică din Republica Moldova. La insistența lui Vasile Onică, specialist în educație fizică la Ministerul Educației (unitate restabilită la minister, începând cu 02 aprilie 2013), Olimpiada la disciplina de studii *Educație fizică* a fost din nou inclusă în listă, alături de alte discipline de studii. Astfel, ediția a XI-a a Olimpiadei școlare republicane la educația fizică s-a desfășurat în luna mai 2014 și, în mod tradițional, se desfășoară până în prezent.

Olimpiada republicană la educația fizică, ediția a XII-a. În anul precedent de studii 2024/2025 s-a desfășurat ediția ordinară, a XXII-a a Olimpiadei republicane la disciplina de studii *Educație fizică* (16 - 18 mai 2025), care a fost găzduită de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Programul ediției a conținut aceleași două probe tradiționale (teoretică și motrică). În prezentul material ne vom referi la proba teoretică, determinând gradul însușirii de către elevi a cunoștințelor și aplicarea acestora în scopul rezolvării testului de competențe cognitive, propus finaliștilor Olimpiadei.

➤ **Scopul studiului întreprins:** determinarea gradului dezvoltării competențelor cognitive ale elevilor, componentă structurală importantă a Olimpiadei școlare republicane la disciplina de studii *Educație fizică*.

➤ **Obiectivele cercetării:**

- ❖ Studierea problemei cercetate prezentată în literatura de specialitate.
- ❖ Elaborarea documentelor metodologice (teste, procese-verbale, barem de evaluare etc.) necesare, în baza cărora a fost posibilă evaluarea gradului dezvoltării competențelor cognitive ale elevilor.

- ❖ Analiza și interpretarea rezultatelor testării competențelor cognitive ale elevilor absolvenți ai ciclului liceal, participanți la etapa finală/republicană, ediția a XXII-a.

- ❖ Deducerea concluziilor și recomandărilor organizatorice/ și metodologice pentru îmbunătățirea procesului de formare/dezvoltare a competențelor cognitive a elevilor, participanți la Olimpiada republicană de educație fizică.

Metodologia organizării cercetării. Realizarea scopului și obiectivelor enunțate a fost posibilă utilizării următoarelor metode:

- *Analiza și generalizarea surselor bibliografice.* Studiul bibliografic a constatat în analiza diverselor materiale publicate în reviste și culegeri științifice de specialitate. În plus, a fost studiată experiența altor țări, cu referire la Olimpiada de educație fizică, prin intermediul publicațiilor postate în Internet.

- *Observația pedagogică* desfășurată de către studenți voluntari a asigurat ordinea și securitatea procesului de evaluare, fiind exclus plagiatul și consilierea răspunsurilor de către elevi.

- *Testul de competențe cognitive*, elaborat cu caracter întregator, a făcut posibilă evaluarea gradului dezvoltării atât a competențelor cognitive generale/conceptuale, cât și a competențelor cognitive speciale ale elevilor olimpici.

- *Baremul de corectare* utilizat de către evaluatorii-experti a contribuit la evaluarea obiectivă a răspunsurilor elevilor.

- *Metodele de statistică matematică* folosite în cercetare au oferit diverse informații statistice, acestea contribuind la efectuarea amplei cantitative/ și calitative a gradului dezvoltării competențelor cognitive ale elevilor.

Organizarea cercetării. Partea practică a cercetării: testarea finaliștilor, evaluarea testelor de competențe cognitive a fost realizată în cadrul Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din

Chişinău, la care au participat 81 de finaliști, elevi ai clasei a XII-a din 35 de raioane și 3 municipii din țară, aceștea fiind supravegheați de 4 studenți-voluntari care au monitorizat ordinea de desfășurare a testării elevilor, precum și 2 examinatori-experti care au evaluat testele realizate de către participanții forului olimpic.

Succintă caracteristică a materialelor elaborate pentru testarea competențelor cognitive ale olimpicilor. Pentru determinarea gradului de dezvoltare a competențelor cognitive a finaliștilor Olimpiadei am elaborat un test docimologic integrat, care a conținut 8 seturi de sarcini pe cele mai importante subiecte teoretice incluse în Curriculumul Național de Educație Fizică pentru elevii din ciclul liceal [1, p. 55].

1. *Structura testului de cunoștințe / competențe cognitive:*

a) pagina de titlu;

b) conținutul testului: cunoștințe și competențe cognitive generale și speciale, reflectate în 27 itemi/ și enunțuri, formulate în formă de întrebări și sarcini. Punctajul sumar al testului a constituit 100 puncte.

Prin testul elaborat și aplicat am urmărit scopul identificării volumului și profunzimii cunoștințelor însușite de către elevi, precum și aplicarea acestora pentru rezolvarea itemilor și enunțurilor referitoare la cele mai relevante domenii:

- Cunoașterea și aplicarea terminologiei sportive.
- Înțelegerea și interpretarea noțiunilor/ definițiilor domeniului culturii fizice.
- Cunoașterea și analiza conținutului testelor/normelor motrice, regulilor de executare a acestora.
- Argumentarea beneficiilor practicării exercițiilor fizice.
- Cunoașterea mișcării olimpice naționale.
- Analiza/generalizarea diferitor aspecte referitoare la condiția fizică a omului.
- Comentarea argumentată a relației dintre activitățile motrice și longevitatea omului.
- Determinarea nivelului/gradului de dezvoltare a capacității de efort fizic, aplicând formula Rufie-Dixon.

2. *Barem de corectare.* Necesaritatea elaborării baremului de corectare a constat în faptul reflectării răspunsurilor corecte pentru toți itemii și enunțurile incluse în test, totodată, fiind specificat acordarea punctajului pentru fiecare item și enunț, fapt ce a făcut posibil unificarea acțiunilor evaluatorilor pentru acordarea obiectivă a acestuia.

Analiza cantitativă-calitativă a gradului de dezvoltare a competențelor cognitive ale finaliștilor Olimpiadei. În baza analizei procesului-verbal cu referire la punctajul acumulat de către fiecare elev pentru proba teoretică constatăm faptul, că din numărul total al participanților doar 8,64% elevi au înregistrat peste 50 puncte; 6,17% au obținut peste 60 de puncte; 2,46% au reușit să depășească baremul de 70 puncte, restul, 66,66% au acumulat între 25 și 49 puncte.

Regretabil fapt, însă 13,58% elevi n-au reușit să totalizeze măcar 25 puncte, punctaj considerat minimal. Menționăm, că decalajul punctajului maximal-minimal, reflectat în tabelul 1 este unul foarte mare. Matematic, observăm decalaj semnificativ la ambele genuri de participanți, pactic, acesta egalând cu 67 puncte pentru fete și 63 puncte pentru băieți.

Tabelul 1. Identificarea punctajului maximal-minimal

Punctajul maximal-minimal în dependență de genul participanților				
Nr. crt.	Punctaj maximal/minimal	Băieți, n=42	Fete, n=39	Băieți+Fete, n=81
1.	Maximal	74	78	76
2.	Minimal	11	11	11

Prezintă interes convertirea punctajului acumulat de către grupurile respective de finaliști în note, totodată, remarcând că la Olimpiada republicană de educație fizică, unitatea de măsură a succesului elevului-participant, conform Regulamentului corespunzător aprobat de Miniaterul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, este stabilit *punctajul acumulat* atât pentru probele

practice/motrice, cât și penrtu proba teoretică (testul scris) [4, p.11]. De aceea convertirea punctajului în note poartă caracter convențional, dar care contribuie la perceperea clară și operativă a situației cu referire la gradul dezvoltării competențelor cognitive a olimpicilor. Pentru a realiza această procedură am folosit grila de convertire a punctajului acumulat în note, utilizată la Bacalaureat, grilă propusă de ministerul de resort.

Așadar, succesul participanților, în dependență de genul acestora, exprimat în note, în baza mediei punctajului acumulat, este reflectat în Tabelul 2. Statistic, media notei per grup alcătuiește 5,33 puncte. Dintre toate 3 grupuri se evendîțiează doar grupul de fete, acestea obținând o medie de 6,0 puncte.

Tabelul 2. *Convertirea punctajului în notă.*

Nr. crt.	Băieți, n=42 Media punctajului/nota	Fete, n=39 Media punctajului/nota	Băieți+Fete, n=81 Media punctajului/nota
1.	39,69 puncte/nota-5	44,89 puncte/nota-6	34,18 puncte/nota-5

Convertirea punctajului acumulat de către fiecare participant în notă și analiza statistică a acestora a făcut posibil să reflectăm vizibil performanța acestora în Figura 1 care reflectă procentajul elevilor notați diferențiat, conform genurilor de grupuri.

Așadar, analiza comparativă a indicilor statistici demonstrează că cel mai mare procent de finașliști din toate 3 genuri de grupuri sunt notați cu note de „5” și „6”, media procentului alcătuind la: a) băieți – 39,29%; b) fete – 35,89%; c) băieți+fete – 37,65%.

Procentul elevilor care au fost apreciați cu alte note („8” și „7”, precum „4” și „3”) nu diferă mult în grupurile separate (băieți și fete).

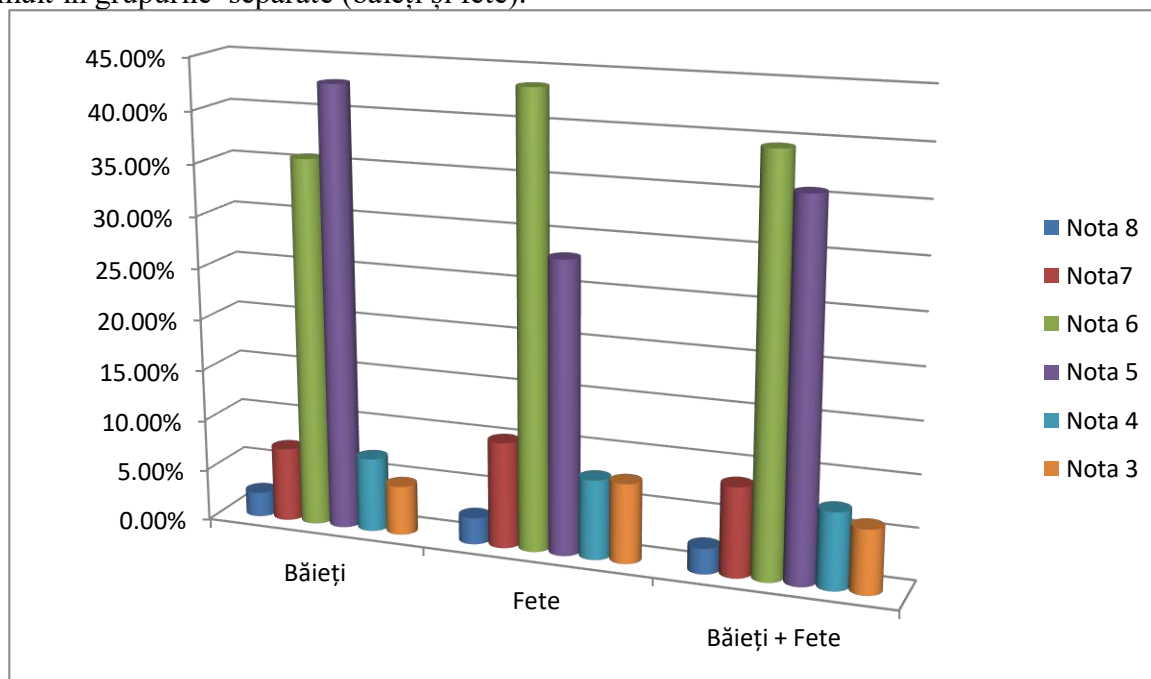


Fig. 1. *Aprecierea finaliștilor în note diferențiate (în %) pentru proba teoretică scrisă.*

Anterior, menționasem că testul de cunoștințe și competențe cognitive a solicitat finaliștilor rezolvarea itemilor și a enunțurilor pe 8 domenii care, finalmente, caracterizează pregătirea teoretică a acestora la disciplin ade studii *Educație fizică*. În Tabelul 3 se regăsesc indicii care exprimă media punctajului acumulat de grupurile respective pe fiecare domeniu de cunoaștere.

Tabelul 3. *Media punctajului conform domeniilor evaluate*

Nr. crt.	Domeniile evaluate	Punctaj maximal posibil	Rezultatele evaluării testelor		
			Media punctajului		
			Băieți+Fete	Băieți	Fete

			n=81	n=42	n=39
1.	Cunoașterea și aplicarea terminologiei sportive.	13	3,70	4,15	5,65
2.	Înțelegerea și interpretarea noțiunilor/definițiilor domeniului culturii fizice.	20	5,45	6,42	8,44
3.	Cunoașterea și analiza conținutului testelor motrice, regulilor de executare a acestora.	8	2,80	3,18	4,88
4.	Argumentarea beneficiilor practicării exercițiilor fizice.	10	3,93	4,93	6,00
5.	Cunoașterea mișcării olimpice naționale.	19	6,50	7,59	9,46
6.	Analiza/generalizarea diferitor aspecte referitoare la condiția fizică a omului.	15	5,10	6,12	7,34
7.	Comentarea argumentată a relației dintre activitățile motrice și longevitatea omului.	10	4,15	4,40	5,50
8.	Determinarea nivelului/gradului de dezvoltare a capacității de efort fizic.	5	2,50	2,9	3,12
Total -100			34,18	39,69	44,89

Indicii finali asumați ai punctajului indică că fetele posedă o pregătire teoretică mai bună, având superioritate de 5,2 puncte în raport cu băieții. Analizând media indicilor punctajului acumulat de către grupul combinat, format din băieți și fete, constatăm că cea mai slabă competență dezvoltată ține de cunoașterea și aplicarea de către elevi a terminologiei sportive, însușita acesteia alcătuind doar 28,47%. La fel, mari rezerve participanții au înregistrat și pentru competența cu referire la cunoașterea și analiza conținuturilor testelor motrice, regulilor de executare a acestora, însușita egalând cu 35%. Un motiv, care explică această precară situație, intuim, constă în faptul că în programa curriculară pentru ciclul liceal (ediția 2019) e stipulat, că "... teste motrice ...ar putea fi realizate la sfârșit de an școlar..." [1, p.61], *expresie*, ce sugerează caracterul binevol (*vreau – realizez, nu vreau – nu realizez*) de implementare al testelor motrice de către profesorii de educație fizică.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

În temeiul studiului surselor bibliografice, prelucrării și generalizării datelor experimentului de constatare, realizat în cadrul etapei republicane a Olimpiadei școlare de educație fizică, ediția a XXII-a, desfășurată la 16—18 mai, 2025 concluzionăm și recomandăm următoarele:

-Olimpiada școlară la educație fizică este o formă/modalitate extracurriculară netradițională, fiind inițiată în Republica Moldova în anul 1994, organizată anual, până în anul 2003, ulterior, întreruptă timp de 10 ani, reluată în 2014 și desfășurată până în prezent.

-Olimpiada este un instrument pedagogic eficient pentru evaluarea calității procesului de predare-învățare-evaluare a cunoștințelor teoretice a elevilor, în baza cărora se formează/dezvoltă competențele cognitive a acestora.

-Datele statistice generalizate, obținute în urma evaluării, prin aplicarea testului de competențe cognitive, indică nivelul scăzut de dezvoltare a acestora în rândul finaliștilor Olimpiadei. Media punctajului înregistrat per elev constituie 34,18 puncte (din 100 de puncte), acesta fiind convertit în notă – egalează cu 5,33 puncte din 10. Este semnificativ numărul participanților (66,66%) care au acumulat între 25 și 49 puncte, dar și mai regretabil e faptul că 13,58% elevi n-au reușit să totalizeze măcar 25 puncte, punctaj considerat minimal.

-Motivul nivelului scăzut de dezvoltare a competențelor cognitive la elevi constă în însușirea superficială de către aceștia a cunoștințelor teoretice referitoare la tematica subiectelor incluse în curriculumul disciplinar.

- Pentru ameliorarea situației este necesar:

- ca profesorii să manifeste atitudine responsabilă față de predarea materiei teoretice prevăzută în curriculumul disciplinar;

- administrația liceelor ar trebui să monitorizeze sistematic calitatea procesul educațional la disciplina de studii *Educație fizică* cu referire la realizarea componentului cognitiv;

- în lipsa manualului la educația fizică este necesară elaborarea de materiale didactice și metodologice pentru profesori și elevi pe subiectele teoretice incluse în programa curriculară de educație fizică, ciclul liceal.

Referințe bibliografice:

1. Curriculum național. Aria curriculară sport. Educație fizică. Clasele X-XII. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău 2019. -63p.
3. FIILPOV, V., SAVA, P. Educația fizică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal, Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, Chișinău, Știința, 2007. – 108 p.
4. GRIMALSCHI, T. ș.a. Educația fizică: clasele a X-a – a XII-a. Ghid metodologic pentru profesori. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, Chișinău, Univers Pedagogic, 2007. – 152 p.
5. Regulamentul privind concursurile și olimpiadele școlare. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2020, nr. 313-317, art. 1237.
6. САВА, П.А., САВА, С.П. Школьная олимпиада по физическому воспитанию // Физическая культура в школе. М., 1995, №3, стр. 72-74.

CZU: 378.147:811.111

<https://orcid.org/0000-0002-8376-3630>

<https://orcid.org/0000-0001-5166-1499>

<https://orcid.org/0000-0001-8855-6713>

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE PROFESIONALĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA STUDENȚII MEDICINIȘTI PRIN ADOPTAREA UNUI MODEL HIBRID

Angela Sîrghi,

lector universitar, doctor

USMF „Nicolae Testemițanu”

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: angela.sirghi@usmf.md

Liuba Maxian,

asistent universitar,

mun. USMF „Nicolae Testemițanu”

Chișinău, Republica Moldova

e-mail: liuba.maxian@usmf.md

Viorica Oala,

asistent universitar, drd.,

USMF „Nicolae Testemițanu”

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: viorica.oala@usmf.md

Abstract: This article examines the application and effectiveness of blended learning models in the instruction of *Medical English* within a higher medical education context. It studies how integrating online modules (video-based lectures, interactive quizzes, forums) with conventional face-to-face teaching (workshops, terminological drills, discussion sessions) may improve students' acquisition and active use of medical terminology in English, while simultaneously strengthening their professional communication skills. The study explores quality indicators such as performance gain (test-score improvements), retention rates, and learner perceptions of the hybrid format in a non-native English environment. It also proposes to assess terminology acquisition, and includes student surveys to measure satisfaction, motivation, and engagement, and highlights the pedagogical benefits (flexibility, autonomy, enhanced resource access) as well.

Keywords: blended learning; Medical English; communication competence; quality

education

INTRODUCERE

Necesitatea integrării competențelor lingvistice profesionale în limba engleză la studenții medici devine tot mai importantă în contextul globalizării și al colaborării științifice internaționale. Accesul la literatura medicală de ultimă oră, participarea la conferințe internaționale, colaborarea cu echipe multidisciplinare din alte țări și comunicarea în contexte clinice multiculturale impun utilizarea eficientă a limbii engleze ca instrument profesional și academic. Studiile arată că limba engleză reprezintă „lingua franca” a științei medicale, fiind mediul majoritar al publicațiilor, manualelor și comunicării internaționale [3]. Mai mult, cunoașterea terminologiei medicale în limba engleză nu reflectă doar un vocabular specializat, ci constituie fundația pentru competențe complexe de comunicare profesională: prezentarea cazurilor clinice, lectură și susținere de lucrări științifice, documentare și traducere de rapoarte, dar și comunicarea directă cu pacienți sau colegi internaționali.

În contextul în care multe facultăți de medicină continuă să utilizeze predarea tradițională, față-în-față [6], pentru disciplinele de limba engleză și terminologie medicală, apar însă numeroase provocări: durata limitată a orelor de curs, ritmul diferit al studenților în învățarea limbii, lipsa flexibilității resurselor, și dinamica rapidă a domeniului medical care impune actualizare continuă. În plus, în cazul studenților non-nativi de engleză, variabilitatea nivelului lingvistic inițial poate conduce la decalaje semnificative în dobândirea terminologiei și a abilităților de comunicare.

Prin urmare, adoptarea unui model hibrid (blended learning) – care combină predarea tradițională față-în-față cu componente online interactive (videolecții, quizuri, forumuri de discuție) – poate reprezenta o soluție eficientă pentru adaptarea la nevoile diverse ale studenților, pentru sporirea autonomiei în învățare și pentru îmbunătățirea calității procesului educațional. Metoda hibridă permite flexibilitate temporală și spațială, acces la resurse actualizate, oportunități de colaborare digitală și revizuire repetată a conținutului terminologic, simultan cu practicile participative și feedback-ul direct din workshop-uri [1, 4].

MATERIAL ȘI METODĂ

Studiul s-a desfășurat în cadrul disciplinei „Limba engleză” destinată studenților anului I ai Facultății de Medicină din cadrul USMF „Nicolae Testemițanu” (2024-2025). În vederea implementării unui model hibrid (blended learning) s-a selectat o grupă experimentală și una de control, fiecare cu un număr similar de studenți, toți ne-nativi de limba engleză, dar având profiluri lingvistice comparabile la început de semestru.

Grupa de control a urmat metoda convențională de predare: lecții față-în-față, cu prezentări de terminologie, texte specializate, exerciții de comunicare și vocabular în limba engleză, dialoguri doctor-pacient simulate, fișe de lucru și testare standard [2]. Grupa experimentală a beneficiat de un model hibrid, compus din două componente principale:

- 1) predare față-în-față – lecții săptămânale cu activități de comunicare profesională, discuții de cazuri terminologice, simulări în limba engleză;
- 2) învățare online – module digitale interactive accesate prin platformă de e-learning (SIMU), care includeau video lecții privind tematica medicală, quiz-uri interactive de autoevaluare, resurse terminologice (glosar medical digital) [5].

Proporția între activitățile față-în-față și cele online a fost stabilită la aproximativ 50 % pentru ambele tipuri de activități, pe parcursul semestrului.

Instrumentele de colectare a datelor au cuprins: (a) un test de terminologie medicală în limba engleză aplicat la începutul semestrului (pre-test) și același tip de test aplicat la final (post-test) pentru a măsura progresul studenților; (b) un chestionar de satisfacție, motivație și implicare aplicat studenților din grupa experimentală, cu întrebări despre experiența lor în modelul hibrid; (c) date de participare la activitățile online – număr de quiz-uri finalizate, număr de interacțiuni în forumuri, timp de acces la module.

Tabel 1. Distribuția activităților față-în-față, a activităților online și instrumente de evaluare/participare

Nr	Activități față- în-față	Activități online	Instrumente de evaluare / participare

1	Introducere curs: prezentare obiective Tema 1. Introducere în corpul uman (<i>Introduction into human body</i>) Workshop: comunicare doctor-pacient (<i>Taking patient's history</i>)	Accesare video lecție: „Watch Human Body 101/National Geographic” Quiz interactiv I – terminologie/ vocabular; forum de discuții	Pre-test de terminologie medicală monitorizare forum instrumente digitale: Quizizz/Wayground, Padlet, Youtube
2	Tema 2. Sistemul osos (<i>The skeletal system</i>) Workshop: comunicare doctor-pacient (<i>Asking about chief Complaints</i>)	Accesare video lecție: „Introduction to the Skeletal System in 7 minutes”; glosar digital; Quiz interactiv II; studiu de caz	Număr de vizualizări video; participare forum; Quiz II; feedback studiu de caz
3	Tema 3. Sistemul muscular (<i>The muscular system</i>) Workshop: comunicare doctor-pacient (<i>Giving instructions and polite requests</i>)	Accesare video lecție: „The Muscular System Explained in 6 minutes”; resurse complementare online Forum peer-review: prezentările colegilor	Monitorizare acces resurse Observații; Implicare forum
4	Tema 4. Sistemul nervos uman (<i>The human nervous system</i>) Workshop: comunicare doctor-pacient (<i>Gathering background information Part I</i>)	Accesare video lecție: „Central Nervous System” reflecție online Quiz interactiv III; studiu de caz	Număr de vizualizări video; participare forum Quiz III; feedback studiu de caz
5	Tema 5. Ce este sângele? (<i>What is blood?</i>) Workshop: comunicare doctor-pacient (<i>Explanation and planning</i>)	Accesare video lecție: „What is Blood ?” Resurse complementare online; Forum peer-review	Monitorizare acces resurse; Observații implicare forum
6	Tema 6. Sistemul cardiovascular (<i>The cardiovascular system</i>) Workshop: comunicare doctor-pacient (<i>Open and closed questions</i>)	Accesare video lecție: „Human Circulatory System” Quiz interactiv IV; studiu de caz	Număr de vizualizări video; participare forum; Quiz IV; feedback studiu de caz
7	Tema 7. Sistemul respirator (<i>The respiratory system</i>) Workshop: comunicare doctor-pacient (<i>Gathering background information Part II</i>)	Accesare video lecție: „STD 07_Science-Respiratory System” Resurse complementare online; Forum peer review	Monitorizare acces resurse; Observații implicare forum
8	Tema 8. Sistemul digestiv (<i>The digestive system</i>) Workshop: comunicare doctor-pacient (<i>Showing sympathy to the patient</i>)	Accesare video lecție: „The Digestive Process” Quiz interactiv IV; studiu de caz	Număr de vizualizări video; participare forum; Quiz V; feedback studiu de caz
9	Sesiune de recapitulare; Simulare comunicare	Quiz final	Quiz final; chestionar satisfacție
10	Evaluare post-test; Feedback	Acces liber la toate modulele online pentru revizuire	Post-test; chestionar motivare/implicare

Implementarea modelului a fost monitorizată pe toată durata semestrului, cu ajustări periodice ale modulelor online (de ex., actualizarea quiz-urilor, adăugarea de forumuri tematice) în funcție de feedback-ul inițial al studenților. Pentru asigurarea condițiilor comparabile, ambele grupe au avut

acces la aceleași materiale de bază (manuale, fișe de lucru) și durata totală de instruire a fost egală.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Analiza datelor s-a realizat astfel: datele cantitative (scoruri pre-test/post-test, indicatori de implicare online) au fost supuse analizei statistice – comparare a mediilor între grupa de control și grupa experimentală, test de semnificație (t-test) pentru determinarea diferențelor semnificative.

Tabel 2. Tabel comparativ pentru pre-test și post-test pentru grupa experimentală și grupa de control

Grupa	Pre-test (media) (100 p)	Post-test (media) (100 p)	Creștere medie
Grupă experimentală (blended learning) (17 studenți)	54.8 ± 9.6	78.9 ± 8.4	+24.1 ± 7.3
Grupă de control (tradițională) (18 studenți)	55.2 ± 10.1	66.7 ± 9.2	+11.5 ± 6.9

La începutul semestrului, valorile medii ale scorurilor pre-test au fost relativ apropiate între cele două grupe (54.8 pentru grupa experimentală și 55.2 pentru grupa de control), ceea ce indică un nivel de competență inițial comparabil și confirmă faptul că ambele grupe au pornit de la același nivel de cunoștințe terminologice. După aplicarea intervenției didactice, rezultatele post-test arată o creștere substanțial mai mare în grupa experimentală – media scorurilor a crescut la 78.9 puncte (±8.4), în timp ce grupa de control a înregistrat o medie de 66.7 puncte (±9.2). Creșterea medie de +24.1 puncte pentru grupa experimentală, comparativ cu +11.5 puncte pentru grupa de control, demonstrează eficiența superioară a modelului hibrid în dezvoltarea competențelor de terminologie medicală în limba engleză.

Pentru a identifica nivelul de satisfacție, motivație și implicare al studenților care au participat la modelul de învățare hibridă (blended learning), a fost elaborat și aplicat un chestionar anonim. Instrumentul a inclus cinci itemi formulați pe o scară de la 1 – „deloc” până la 5 – „foarte mult”, urmărind percepțiile studenților privind utilitatea, eficiența și atractivitatea activităților integrate (online și față-în-față). Răspunsurile obținute au permis evaluarea gradului de acceptare a modelului, precum și a impactului său asupra motivației și participării active la procesul de învățare.

Tabel 3. Rezultatele chestionarului de satisfacție, motivație și implicare (scara de răspuns 1-5)

Nr	Item (întrebare)	Media	Interpretare
1	Sunt mulțumit(ă) de modul în care modelul hibrid a facilitat învățarea terminologiei medicale în limba engleză.	4.6 ± 0.5	Nivel înalt de satisfacție generală față de modelul de învățare.
2	Activitățile online (quiz-uri, forumuri, video) m-au motivat să studiez constant pe parcursul semestrului.	4.4 ± 0.7	Motivație intrinsecă ridicată generată de componenta digitală.
3	Îmbinarea lecțiilor față-în-față cu activitățile online a fost eficientă pentru înțelegerea și reținerea termenilor medicali.	4.7 ± 0.4	Percepție pozitivă asupra integrării activităților online și față-în-față,
4	M-am simțit implicat(ă) activ în procesul de învățare datorită resurselor interactive și colaborării în grup.	4.5 ± 0.6	Grad ridicat de implicare activă
5	Consider că modelul hibrid ar trebui menținut și extins pentru alte discipline de specialitate.	4.8 ± 0.4	Acceptare și preferință majoritară pentru continuarea modelului.

Rezultatele chestionarului evidențiază un nivel ridicat de satisfacție, motivație și implicare în rândul studenților care au participat la modelul de învățare hibridă. Valorile medii situate între 4.4 și 4.8 indică o percepție pozitivă asupra eficienței combinației dintre activitățile online și cele față-în-față, precum și o susținere majoritară pentru continuarea și extinderea modelului în cadrul altor discipline.

Indicatorii de calitate educațională evaluați au inclus creșterea medie a scorurilor la test

(post-test minus pre-test), gradul de participare la modulele online, nivelul de satisfacție al studenților și feedback-ul privind utilizarea modelului hibrid în pregătirea terminologică și comunicativă.

CONCLUZII

Studiul a demonstrat că adoptarea unui model hibrid (blended learning) în predarea limbii engleze medicale contribuie semnificativ la formarea competenței de comunicare profesională a studenților mediciști. Integrarea resurselor digitale interactive cu activitățile tradiționale față-în-față a condus la o îmbunătățire semnificativă a performanței terminologice, reflectată prin creșterea medie a scorurilor la testul post-intervenție în grupa experimentală comparativ cu grupa de control.

Rezultatele chestionarului de satisfacție, motivație și implicare reflectă o atitudine general pozitivă a studenților față de modelul implementat, evidențiind un nivel ridicat de motivație intrinsecă și implicare activă. Studenții au apreciat în special flexibilitatea temporală și spațială oferită de mediul digital, posibilitatea de a învăța în ritm propriu, accesul facil la resurse educaționale actualizate și diversificate, precum și caracterul colaborativ al activităților online.

În ansamblu, rezultatele evidențiază că modelul hibrid (blended learning) favorizează învățarea activă, consolidarea terminologiei medicale și dezvoltarea abilităților de comunicare profesională într-un context non-nativ de limbă engleză. Implementarea acestui model poate fi considerată o strategie pedagogică eficientă și sustenabilă pentru modernizarea procesului de instruire lingvistică în învățământul medical superior.

Referințe bibliografice:

1. BONK, C.J., GRAHAM, C.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives. Local Designs, published by Pfeiffer, USA, 2006. 586 p. ISBN 978-0-7879-7758-0
2. CAZAC, V. English for Medicine "Nicolae Testemitanu" State University of Medicine and Pharmacy, Chisinau: Garomont-Studio, 2023. 255 p. ISBN 978-9975-162-53-1.
3. EȘANU-DUMNAZEV, D. Formarea competenței de comunicare în limba străină a studenților mediciști, Autoreferat al tezei de doctor în științe pedagogice. Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației. Chișinău, 2017. 30 p.
4. ȘEVCIUC, M., ȘÎRGHI, A. Blended learning in the context of lifelong learning, In: Series of monographs dedicated to the 75th Anniversary of Zakarpatty Institute of Postgraduate Pedagogical Education "Continuous education: Current discourses". Publishing House of University of Technology, Katowice, Poland, 2022, p. 31-40, ISBN 978-83-963977-3-7
5. STANLEY, G. Language Learning with Technology. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 254 p. ISBN 978-110-7628-80-9
6. VIZENTAL, A. Metodica predării limbii engleze. Iași: Polirom, 2008. 340 p. ISBN 978-973-46-0954-3

CZU: 371.13:[37.018.43:004]

<https://orcid.org/0000-0002-7744-6794>

FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE PENTRU O PEDAGOGIE DIGITALĂ REZILIENTĂ ȘI INOVATOARE

Mihai Stratan,

profesor, magistr,

Centrul de Excelență în Energetică și Electronică

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: mihai.stratan.88@gmail.com

Abstract: Continuous professional development for teachers is being reconfigured to meet European standards, emphasizing how technology can facilitate authentic education and the personalization of learning. Strategic documents in the Republic of Moldova mark a stage where ICT is viewed as a catalyst for a modern, resilient, and future-oriented school. In the current vision of digital education, teacher competence is no longer an isolated technical skill, but a multidimensional ensemble that merges technology with pedagogy and ethics. It is articulated across six fundamental

areas: professional engagement, quality digital resources, digital pedagogy, digital assessment, digital inclusion, and Artificial Intelligence literacy. To anchor these theoretical ideas in educational reality, I conducted a survey-based analysis among teaching staff. The survey results regarding teachers' preferences for continuous training methods highlighted a clear desire to transition toward micro-credentials. However, the continuous training process for teachers faces a series of multidimensional barriers. Overcoming these obstacles, which can hinder teacher professional development in the digital field, requires a vision that places the teacher at the center, providing not only the necessary tools but also the required time and methodological support. The continuous professional development of teachers for a resilient and innovative digital pedagogy represents the foundation for the stability of the educational system.

Keywords: digital education, digital learning, pedagogical resilience, continuing teacher training, systemic digital transformation.

Intoducere. Actualmente, tehnologiile și aptitudinile digitale capătă un rol tot mai important. Educația digitală este abordată de majoritatea statelor dezvoltate drept prioritate educațională națională, devenind mult mai mult decât un obiect de studiu. În peisajul educațional contemporan, digitalizarea nu mai reprezintă un set de instrumente complementare, ci însăși construcția pe care se sprijină solid actul de învățare. Un factor sau un impediment major pentru implementarea cu succes a educației digitale este reprezentat de gradul divers de înțelegere a necesităților [9].

Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027), elaborat de Comisia Europeană, stabilește o viziune comună asupra unei educații digitale de înaltă calitate, incluzive și accesibile în Europa. Acesta își propune să ajute sistemele naționale de educație și formare să se adapteze la era digitală. Planul face și o concretizare în fapt că educația digitală se referă la utilizarea instrumentelor, tehnologiilor și conținutului digital pentru a sprijini predarea, învățarea și evaluarea. Aceasta include totul, de la cursuri online și platforme interactive de învățare până la săli de clasă virtuale și aplicații educaționale [1]. Planul de acțiune prezintă o viziune strategică și 14 acțiuni pentru a promova învățarea digitală de calitate și incluzivă ca răspuns la COVID-19 și pentru a asigura viitorul sistemelor educaționale europene.

Moldova dispune de documente strategice specializate, dar provocarea majoră vizează aplicabilitatea lor, precum și în ce masură aceste documente răspund capacității de implementare și realităților din domeniu. Planul de acțiuni privind digitalizarea în domeniul educației conține o serie de acțiuni pentru perioada de implementare 2024 -2027, pe 4 priorități strategice: 1. Dezvoltarea competențelor digitale; 2. Dotări Digitale; 3. Sisteme și Resurse Digitale; 4. Conținuturi Digitale [9]. Proiectul Școala Model are inclusiv scopul de diminuare a decalajului de educație digitală dintre mediul urban și cel rural, dar și accesul la tehnologii digitale mai mari pentru copiii din toate regiunile țării. Crearea Centrului național de predare și învățare la distanță pentru instituțiile care au lipsă de profesori, stipulate în Plan, va contribui la diminuarea acestui decalaj.

Într-o lume marcată de ascensiunea rapidă a Inteligenței Artificiale și a tehnologiilor, conceptul de pedagogie digitală depășește simpla alfabetizare tehnologică, migrând către o paradigmă a rezilienței și inovației.

Reziliența pedagogică în mediul digital presupune capacitatea cadrelor didactice de a naviga cu agilitate prin schimbările tehnologice, transformând provocările digitale în oportunități de învățare, totodată, fără a compromite calitatea actului educațional. Pe de altă parte, inovația nu rezidă în tehnologia propriu-zisă, ci în modul în care cadrul didactic reușește să regândească/remodeleze scenariile didactice pentru a stimula gândirea critică, imaginația și creativitatea elevilor.

În acest context, formarea continuă a cadrelor didactice devine pilonul central al transformării relevante și actuale pentru procesul educațional rapid ca niciodată, propulsat accelerat de inovații tehnologice. Aceasta transformare trebuie privită ca un proces de dezvoltare a unei „mentalități digitale” (digital mindset).

Prezentul articol propune o reflecție asupra posibilităților de reconfigurare a formării continue, punând accent pe necesitatea profesorului de a deveni un arhitect al experiențelor de învățare hibride, capabil să integreze tehnologia în mod etic, critic și, mai ales, creativ.

Un punct de cotitură esențial în discursul educațional actual din Moldova îl reprezintă tranziția definitivă de la „educația de urgență” din perioada post-pandemie către o transformare digitală sistemică. Dacă în faza de criză tehnologia a fost un „colac de salvare”, utilizat pentru a menține continuitatea procesului de predare-învățare-evaluare, astăzi, conform Strategiei de dezvoltare „Educația 2030”, aceasta devine un element structural, menit să sporească calitatea și echitatea învățământului. Această tranziție implică instituționalizarea inovației, devenind o politică de stat. Strategia „Educația 2030” vizează crearea unui întreg sistem care include platforme de management al învățării, resurse educaționale deschise și un cadru normativ care să valideze învățarea hibridă [4].

În etapa actuală, accentul se mută, de la utilizarea aplicațiilor de videoconferință în perioada educației de urgență, pe competențe pedagogice digitale complexe. Formarea continuă a cadrelor didactice este reconfigurată pentru a răspunde standardelor europene (DigCompEdu), punând accent pe modul în care tehnologia poate facilita educația autentică, personalizarea învățării. Aceasta înseamnă că cadrele didactice nu sunt instruiți doar să folosească un anumit software, ci să dezvolte o capacitate de adaptare (reziliență) care să le permită să integreze orice instrument nou (cum ar fi Inteligența Artificială) într-o manieră pedagogică corectă.

Documentele strategice naționale către o transformare sistemică („Educația 2030” [4], Programul de politici privind digitalizarea în domeniul educației pentru anii 2024-2027) [10], Programul de implementare a Strategiei de transformare digitală 2025–2027 [8], Planul de acțiuni în domeniul educației digitale 2024-2027 [9] marchează etapa când TIC nu mai sunt privite ca o soluție de avarie, ci ca un catalizator pentru o școală modernă, rezilientă și orientată spre viitor, unde profesorul nu este un simplu utilizator de tehnologie, ci arhitectul principal al acestei noi realități educaționale. Evoluția competențelor digitale în rândul cadrelor didactice înregistrează azi recerea spre o transformare digitală sistemică. Această presupune abandonarea intervențiilor de urgență în favoarea unei strategii coerente, în care tehnologia devine parte organică a proiectării didactice.

Acest proces este ghidat de documentul strategic „Educația 2030”, care stipulează clar că digitalizarea nu este un scop în sine, ci un mijloc de a asigura reziliența sistemului în fața provocărilor viitorului [4]. Strategia pune accent pe crearea unui „ecosistem educațional digital performant”, care necesită cadre didactice capabile nu doar să utilizeze instrumente TIC, ci să le integreze conform standardelor europene descrise în cadrul DigCompEdu (Redecker C., 2017) [5].

Această tranziție sistemică implică trecerea de la simpla utilizare a ecranelor în sala de clasă la implementarea unor modele pedagogice inovatoare. Conform raportului UNESCO (2023) [6] privind tehnologia în educație, o pedagogie digitală rezilientă trebuie să fie centrată pe elev, utilizând tehnologia pentru a personaliza procesul de învățare și pentru a reduce inechitățile, nu pentru a le accentua. Astfel, formarea continuă a profesorilor trebuie să vizeze dezvoltarea capacității de a evalua critic impactul instrumentelor digitale asupra dezvoltării cognitive a elevului.

Mai mult, transformarea sistemică actuală din Moldova se aliniază la directivele Planului de Acțiune pentru Educația Digitală 2021-2027 al Comisiei Europene, care subliniază că „profesorii au nevoie de încredere și competență pentru a utiliza tehnologia în mod eficient” [1]. În acest sens, posibilitățile oferite de noile resurse educaționale deschise (RED) permit o reconfigurare a rolului profesorului: din transmițător de informație, acesta devine un facilitator al învățării într-un mediu hibrid, echipat cu instrumente care permit monitorizarea progresului în timp real.

În viziunea actuală a educației digitale, competența profesorului nu mai este o abilitate tehnică izolată, ci un ansamblu multidimensional care fuzionează tehnologia cu pedagogia și etica. „Cadru European pentru competența digitală a profesorilor DigCompEdu se adresează educatorilor de la toate nivelurile de educație, de la învățământul preșcolar până la învățământul superior și educația adulților, inclusiv educația și formarea generală și profesională, educația adresată celor cu nevoi speciale și contextelor de învățare non-formale. Acesta își propune să pună la dispoziție un cadru general de referință creatorilor de modele de competență digitală, adică Statelor Membre, guvernelor regionale, agențiilor naționale și regionale relevante, organizațiilor educaționale și organizațiilor de formare profesională publice sau private. Cele 22 competențe digitale sunt organizate pe 6 domenii și trei sfere, evaluate pe 6 nivele – Începător (A1), Explorator (A2), Integrator (B1), Expert (B2), Lider (C1)

și Pioner (C2)” [15, p. 8].

Conform cadrului european DigCompEdu [16], (Redecker C., 2017) [5], competența digitală a cadrului didactic se articulează pe aceste șase domenii fundamentale, adaptate astăzi provocărilor tehnologiilor emergente:

1. *Implicarea profesională* care vizează capacitatea cadrului didactic de a utiliza tehnologiile digitale pentru interacțiunea cu colegii, elevii și părinții, dar și pentru propria dezvoltare continuă. Un aspect esențial este utilizarea rețelelor de învățare personalizată (PLN) și a platformelor de colaborare cloud.

2. *Resursele digitale de calitate* este o competență a profesorului de a modifica și crea Resurse Educaționale Deschise (RED), respectând în același timp drepturile de autor și licențele deschise (Creative Commons).

3. *Pedagogia digitală* reprezintă nucleul competenței și se referă la gestionarea și orchestrarea intervențiilor didactice digitale, trecând de la o pedagogie centrată pe profesor la una bazată pe colaborarea elevilor.

4. *Evaluarea digitală* ca tehnologie pentru a colecta de către profesor date în timp real despre progresul elevilor, oferind un feedback imediat și personalizat (European Commission, 2021) [1].

5. *Incluziunea digitală* care prevede că profesorul trebuie să utilizeze tehnologia pentru a asigura accesibilitatea tuturor elevilor, inclusiv a celor cu cerințe educaționale speciale, prin utilizarea tehnologiilor asistive și prin adaptarea conținuturilor digitale pentru a nu lăsa pe nimeni în urmă. Dincolo de utilizarea tehnologiei pentru predare, profesorul are rolul de a-i învăța pe elevi cum să utilizeze tehnologia. Aceasta include alfabetizarea informațională, siguranța online, comunicarea digitală și crearea de conținut digital de către elevi.

6. *Alfabetizarea în Inteligența Artificială* (AI Literacy). Profesorul rezilient trebuie să înțeleagă funcționarea algoritmilor de IA, să îi utilizeze pentru eficientizarea planificării didactice și să ghideze elevii în utilizarea etică și critică a acestor instrumente, prevenind plagiatul și dezinformarea (UNESCO, 2023) [7].

Metodologia cercetării. Pentru a ancora ideile teoretice în realitatea educațională, am realizat o analiză de tip sondaj pe un eșantion de 100 de cadre didactice, vizând două dimensiuni: nevoia de personalizare a formării digitale specifice și barierele percepute în calea pedagogiei inovatoare. În calitate de instrument a fost aplicat un chestionar, folosind platforma Google Forms, folosită des în mediul academic, întrucât profesorii au oportunitatea de a o utiliza la crearea testelor. Lucrul cu formulare Google (Google Forms) are multe avantaje și ai nevoie doar de ceva timp pentru a crea un sondaj și pentru a colecta răspunsurile de care ai nevoie.

În era pedagogiei digitale inovatoare, modelul tradițional de formare continuă, adesea rigid și bazat pe cursuri de lungă durată cu conținut generic, este înlocuit de un ecosistem de învățare agil. Transformarea digitală sistemică, conform Strategiei „Educația 2030”, impune trecerea de la o formare de masă la una personalizată, centrată pe nevoile specifice ale cadrului didactic.

Rezultate și discuții. Rezultatele sondajului pe domeniul preferințele cadrelor didactice pentru modalitățile existente de formare continuă au evidențiat o dorință clară de trecere spre microcalificări. Datele obținute evidențiază că profesorii (65%) resimt nevoia unor intervenții punctuale care să le rezolve problemele imediate (ex: „cum integrez IA în evaluare”), în detrimentul cursurilor tradiționale teoretice lungi.

Tabelul 1. Preferințele profesorilor pentru modalitățile de formare continuă (%)

Model de formare	%	Motivație principală
Micro-calificări (module scurte)	65%	Economie de timp, aplicabilitate imediată.
Cursuri acreditate tradiționale	15%	Acumulare de credite oficiale.
Comunități de practică (învățare între egali)	12%	Schimb de bune practici, sprijin colegial.
Studiu individual/Tutoriale online	8%	Autonomie totală, ritm propriu.

Apariția calificărilor parțiale (sau a micro-calificărilor) reprezintă un răspuns direct la

necesitatea cadrelor didactice de a dobândi competențe digitale specifice într-un timp scurt, fără a parcurge un întreg ciclu de recalificare. Acest fapt este însemnat de majoritatea respondenților, accentuând economia de timp, aplicabilitatea imediată. Cursurile acreditate tradiționale nu sunt apreciate de cadrele didactice în deplina valoare. Doar 15% din participanți au ales această formă de formare care le oferă acumulare de credite oficiale. Sprijinul colegial, schimbul de bune practici între egali este ales de 12% cadre didactice. Profesorii devin rezilienți atunci când învață colaborativ, schimbând idei și soluții digitale. Apariția posibilităților de a obține formare în domeniul digital în format online a fost apreciată pozitiv în 8% răspunsuri.

Conform recomandărilor Consiliului Uniunii Europene (2022), micro-calificările permit profesorilor să acumuleze „blocuri” de competențe care sunt recunoscute, specifice și actuale. Microcalificările, ca programe de studiu de sine stătătoare sau ca set de microcalificări, reprezintă o formă de inovare didactică și pedagogică relevantă și actuală pentru Republica Moldova. O primă definiție acceptată în plan european este cea conform căreia microcalificările sunt certificări ale unor volume reduse de învățare (European project MICROBOL, 2022), al căror scop este de a oferi cursanților cunoștințe, abilități și competențe specifice (în context de responsabilitate și autonomie), prin care să răspundă nevoilor societale, personale, culturale sau ale pieței muncii, la un moment dat [3, p. 6].

Deși digitalizarea oferă oportunități fără precedent pentru inovare, procesul de formare continuă a cadrelor didactice se lovește de o serie de bariere multidimensionale care pot frâna tranziția către o pedagogie digitală rezilientă.

Tabelul 2. Principalele bariere în calea pedagogiei inovatoare

Barierele	%
Lipsa timpului pentru planificare digitală	30
Lipsa unor micro-calificări flexibile	25
Tehno-stresul (teama de a nu greși în fața elevilor)	20
Infrastructură neadecvată la clasă	15
Lipsa resurselor digitale în limba română	10

Înțelegerea acestor obstacole este esențială pentru proiectarea unor programe de suport cu adevărat eficiente. O simplă privire peste rezultatele colectate demonstrează că formarea continuă este adesea percepută ca o sarcină suplimentară, adăugată unui program didactic dens. Lipsa timpului pentru planificarea digitală este indicată în 30% cazuri. Faptul că 30% invocă lipsa timpului ca barieră principală confirmă teza conform căreia transformarea sistemică trebuie să prevadă „timp pentru inovație” în cadrul normei de muncă. Totodată, reziliența este afectată de teho-stres (20%), ceea ce sugerează că formarea trebuie să includă obligatoriu o componentă de suport psihologic și mentorat.

Menționăm că, în Moldova, conform strategiei „Educația 2030”, o provocare majoră rămâne integrarea timpului de formare în norma de muncă a profesorului. Atâta timp cât învățarea digitală este realizată în timpul liber al cadrului didactic, aceasta va fi percepută ca o povară, nu ca o oportunitate de creștere profesională [4]. Multe cursuri de formare continuă sunt încă livrate într-un format standardizat, care nu ține cont de nivelul inițial de competență al profesorului sau de specificul disciplinei predate. Lipsa unor micro-calificări flexibile, remarcate de 25% din cadrele didactice, care să permită profesorului să aleagă exact ceea ce are nevoie pentru activitatea sa imediată, duce la scăderea motivației de participare.

Tehno-stresul este una dintre cele mai semnificative bariere de natură psihologică – 20% din respondenți au remarcat. Astfel, tranziția rapidă către instrumente complexe (precum Inteligența Artificială, devenirea ei ca partener pedagogic) poate genera anxietate și sentimentul de incompetență profesională, fenomen cunoscut sub numele de teho-stres. Mulți profesori resimt o presiune constantă de a „ține pasul” cu tehnologia, ceea ce poate duce la epuizare (burnout) în absența unei formări care să pună accent pe starea de bine digitală (UNESCO, 2023) [7].

O barieră sistemică frecventă este „fetișizarea tehnologiei”, credința nemotivată în procurarea mijloacelor tehnologice și amplasarea lor în clasă, ceea ce face investiția masivă în echipamente (tablete, table interactive) fără un suport metodologic echivalent. Infrastructură neadecvată la clasă este menționată în răspunsurile a 15% din pedagogii chestionați, subliniind că fără o formare

axată pe pedagogia digitală (cum să predai diferit cu ajutorul tabletei), tehnologia rămâne un simplu substitut. După cum menționează Redecker C. (2017) [5], acest substitut este costisitor pentru instrumentele tradiționale, nereușind să producă inovația dorită.

Nu au rămas fără mențiunea cadrelor didactice nici barierele legate de locația geografică a instituției de învățământ. O mică parte din ei, 10% din cadrele didactice, au subliniat că, deși infrastructura s-a îmbunătățit, există încă discrepanțe între instituțiile școlare urbane și cele rurale. Aceasta afectează nu doar elevii, ci și posibilitățile profesorilor de a pune în practică competențele dobândite în cadrul cursurilor de formare, generând frustrare și demotivare profesională.

Concluzii. Digitalizarea în educație nu constă doar în a ține pasul cu tehnologia, dar și în motivarea potențialului uman. Formarea continuă a cadrelor didactice pentru o pedagogie digitală rezilientă și inovatoare nu mai reprezintă un obiectiv sectorial, ci fundamentul stabilității sistemului educațional. Tranziția de la utilizarea reactivă a tehnologiei la o transformare sistemică, asumată prin documente strategice, demonstrează că succesul digitalizării nu depinde de volumul echipamentelor achiziționate, ci de calitatea pregătirii umane care le însușește.

Depășirea barierelor multidimensionale, care pot frâna formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul digitalizării, necesită o viziune care să pună în centru profesorul, oferindu-i nu doar instrumente, ci și timpul și suportul metodologic necesar pentru a experimenta și a inova fără teamă de eșec. O analiză a posibilităților actuale evidențiază faptul că reziliența profesorului se construiește printr-un model de formare agil, care valorizează micro-calificările, învățarea colaborativă în comunități de practică și personalizarea parcursurilor de dezvoltare profesională. Livrarea conținutului în unități mici, specifice reduce „tehnostresul” și permite integrarea învățării în programul zilnic al profesorului. Învățarea colaborativă între egali, unde profesorii inovatori devin mentori pentru colegii lor este promovată activ prin proiectul MEC „Clasa Viitorului”, transformând instituția de învățământ într-o organizație care învață. Combinarea sesiunilor sincrone (webinare, ateliere) cu studiul individual pe platforme de tip Moodle sau Google Classroom, de asemenea, este un model actual de formare a competențelor digitale.

Flexibilitatea traseului profesional permite cadrelor didactice, conform autorefecției, să aleagă exact modulele de care au nevoie pentru a-și completa profilul de competențe digitale. Apariția Inteligenței Artificiale (IA) necesită formare imediată, nu peste un ciclu de ceva timp îndelungat. O micro-calificare în „Utilizarea IA pentru evaluarea formativă” este mai utilă și mai urgentă decât un curs general de TIC. Astfel, profesorul modern devine un arhitect al experiențelor de învățare, capabil să utilizeze Inteligența Artificială și resursele digitale pentru a asigura o educație echitabilă și de calitate.

Personalizarea formării reprezintă „standardul de aur” al formării. Cadrul didactic își asumă rolul de subiect activ al propriei formări, alegând resursele care răspund provocărilor identificate în sala de clasă, astfel că nu mai este doar un utilizator de platforme, ci și un creator de resurse educaționale deschise. Pentru Republica Moldova, investiția în competențele digitale ale profesorilor este cea mai sigură cale de a transforma provocările tehnologice într-un veritabil avantaj competitiv pentru generațiile viitoare, asigurând o incluziune reală și un succes educațional durabil.

Guvernul Republicii Moldova, împreună cu MEC și partenerii săi, au demarat numeroase proiecte și inițiative menite să asiste instituțiile de învățământ în adoptarea transformării digitale, prin implementarea unor soluții inovatoare în predare, evaluare și administrare educațională. Aceste demersuri facilitează procesul de modernizare a instituțiilor de învățământ, promovând utilizarea eficientă a tehnologiilor contemporane.

Programul de implementare a Strategiei de transformare digitală 2025–2027, parte a Strategiei naționale de transformare digitală a R. Moldova 2023–2030 (aprobată prin HG nr. 650/2023), definește măsurile esențiale pentru atingerea țintelor de digitalizare [8]. Această inițiativă integrează Strategia de Transformare Digitală 2023–2030, care trasează vectorii principali ai progresului digital în țară, incluzând acțiuni specifice pentru digitalizarea sistemului educațional, precum și susținerea dezvoltării sectorului tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) și a startup-urilor inovatoare.

Programul de politici pentru digitalizarea educației în perioada 2024-2027, dezvoltat de Ministerul Educației și Cercetării în parteneriat cu UNICEF Moldova, definește patru axe principale

[10]: formarea competențelor digitale, echiparea cu dispozitive TIC și tehnologii asistive, crearea sistemelor informaționale, precum și producerea de resurse și conținuturi digitale. Inițiativa se armonizează cu obiectivele digitale educaționale ale Uniunii Europene și este integrată în proiectul „Inovații digitale în educația Republicii Moldova”, susținut financiar de Parteneriatul Global pentru Educație și gestionat de UNICEF.

De la lansarea proiectului Future Classroom Lab în Moldova în 2017, cu scopul de a dezvolta spații educaționale inovatoare pentru experimentarea metodelor digitale de învățare, și până la inaugurarea Centrului Național de Inovare Digitală în Educație „Clasa Viitorului” la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, în 2019, transformarea digitală a educației s-a deplasat în acest epicentru [12]. Aceste schimbări educaționale, pun accent pe un spațiu specializat pentru învățarea digitală și explorarea tehnologiilor noi. Aici, atât elevii, cât și profesorii beneficiază de acces la echipamente moderne precum ochelari VR, roboți educaționali, drone și imprimante 3D, transformând centrul într-un laborator de testare a inovațiilor educaționale unde tehnologia devine parte integrantă a procesului zilnic de învățare.

Proiectul „Transformarea educației din Moldova prin inovare digitală și învățare STEAM” a Fundației pentru DEZVOLTARE din Moldova, finanțat de USAID, Guvernul Suediei și UKAid (2024-2025) [11] este o inițiativă care sprijină școlile în procesul lor de transformare digitală și are drept scop consolidarea sistemului educațional din Moldova prin îmbunătățirea infrastructurii TIC, dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și crearea unor medii de învățare inovatoare, centrate pe elev.

În spiritul eforturilor MEC de modernizare a sistemului de învățământ, Centrul pentru Jurnalism Independent (CJI) a lansat inițiativa de digitalizare a tuturor manualelor de Educație pentru media (septembrie, 2025) – pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, în limbile română și rusă [14]. Grație unui efort comun al CJI, al autoarelor manualelor și al unei echipe dedicate de dezvoltatori IT, platforma digitală Educație pentru media este în prezent accesibilă publicului larg: <https://emi.cji.md/>. Prin lansarea platformei digitale Educație pentru media, CJI contribuie activ la modernizarea sistemului educațional din Republica Moldova. Inițiativa de digitalizare a manualelor susține inovația și oferă profesorilor un sprijin real în misiunea lor: să-i învețe pe elevi cum să învețe, folosind instrumente cu care ei rezonază și în care se regăsesc. Important este că manualele digitale nu reprezintă versiunea PDF, ci oferă resurse audio și video, sarcini interactive și jocuri educative, quizuri și aplicații de învățare, exerciții și activități practice, precum și feedback instant, contribuind astfel la o învățare mai eficientă și mai personalizată.

Pentru a spori competențele digitale în instituțiile de învățământ din Moldova, MEC, în parteneriat cu UNICEF și ESTDEV, a inițiat programul „Digital Accelerator” (noiembrie 2025), un demers esențial în modernizarea digitală a sistemului educațional. Inițiativa pune accent pe autoevaluare și mentorat, permițând instituțiile să evalueze stadiul actual de digitalizare și să definească, în colaborare cu dascălii, părinții și elevii, obiectivele prioritare de progres [13]. Prin aceste inițiative, Ministerul, alături de UNICEF și cu finanțarea Parteneriatului Global pentru Educație, reînnoiește devotamentul față de un sistem educațional contemporan, echitabil și inovator, armonizat cu prioritățile Strategiei „Educație 2030” și Planului de digitalizare a educației 2024-2027.

Republica Moldova face încă un pas important către o societate digitală modernă, competitivă și inclusivă, pregătită să valorifice pe deplin potențialul tehnologiilor digitale în beneficiul tuturor cetățenilor și economiei naționale.

Referințe bibliografice:

1. European Commission. (2021). Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting education and training for the digital age. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan>
2. European project MICROBOL 2020-2022. Micro-credentials linked to the Bologna Process Key Commitments. <https://www.eua.eu/our-work/projects/eu-funded-projects/microbol.html>
3. Elaborarea și implementarea programelor de calificare parțială (microcalificare) (Ghid practic). Centrul Educațional PRO DIDACTICA, proiectul OIM „Ocupare incluzivă și productivă în

- Moldova», în colaborare cu MEC, finanțat de SECO, Elveția. Chișinău, 2025.-44 p.
https://mec.gov.md/sites/default/files/ghid_practic.pdf
4. Strategia de dezvoltare „Educația 2030”, aprobată prin Hotărârea Guvernului 114/2023 și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova (2023).
<https://www.usch.md/wp-content/uploads/2025/07/STRATEGIA-de-dezvoltare-Educatia-2030-din-2023.pdf>
 5. REDECKER, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Joint Research Centre, JRC107466. Publications Repository. European Commission. ISBN 978-92-79-73718-3 (print) , 978-92-79-73494-6; ISSN 1018-5593 (print), 1831-9424 (online) <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
 6. UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO Publishing. ISBN 978-92-3-100609-8.-526 p.
<https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology>
 7. UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Miao, Fengchun; Holmes, Wayne. ISBN: 978-92-3-100612-8.- 44 p.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
 8. 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
<https://mded.gov.md/guvernul-a-aprobat-programul-de-implementare-a-strategiei-de-transformare-digitala-2025-2027/>.
 9. 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.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/1237_din_03.09.2024.pdf
 10. Programul de politici privind digitalizarea în domeniul educației pentru anii 2024-2027. Ministerul Educației și Cercetării în colaborare cu UNICEF MOLDOVA.
<https://mec.gov.md/ro/content/prioritatile-strategice-privind-digitalizarea-domeniului-educatiei-discutate-cu-expertii>
 11. 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.
<https://proeducatie.md/transformarea-educatiei-din-moldova-prin-inovarea-digitala-si-invatare-steam/>
 12. <https://pinmagazine.ro/revolutionarea-educatiei-in-moldova-initiativa-clasa-viitorului/>
 13. <https://mecc.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-si-cercetarii-unicef-si-estdev-lanseaza-programul-digital-accelerator>
 14. <https://mediacritica.md/digitalizarea-educatiei-media-un-proces-complex-dar-esential-pentru-performanta-in-nvatamant/#:>
 15. [https://conferinte.stiu.md/sites/default/files/evenimente/traditii_vol1_ed_13_2024%20\(4\)_1.pdf](https://conferinte.stiu.md/sites/default/files/evenimente/traditii_vol1_ed_13_2024%20(4)_1.pdf)
Aurelia BEȚIVU. 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.]; colegiul de redacție: Valentina Prițcan [et al.]. – Bălți : [S. n.], 2025. p.6-12. ISBN 978-9975-50-356-3; ISBN ISBN 978-9975-5-357-0.
 16. https://eos.ro/wpcontent/uploads/2022/10/eos_cadrul_european_pentru_competenta_digitala_a_profesorilor_-_digcompedu_fin_002.pdf Cadrul European pentru competența digitală a profesorilor DigCompEdu.

MEDIEREA SOCIALĂ - O ABORDARE ÎN PROMOVAREA INCLUZIUNII EDUCAȚIONALE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Valentina Stratan,

conferențiar universitar, doctor

UPSC „Ion Creangă”, mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: vstratanmd@yahoo.com

Abstract: Social mediation, understood as an intentional process of managing relationships and interactions among educational actors (students with SEN, teachers, parents, neurotypical peers, and institutions), represents both an approach and an essential tool in promoting educational inclusion. Data from studies and projects in Moldova demonstrate that social mediation, when systematically implemented with institutional and community support, has positive effects on the inclusion of children with Special Educational Needs (SEN). This study aims to empirically investigate the role of social mediation as an integrating mechanism for promoting the educational inclusion of children with SEN in general education institutions. The results confirm the existence of differences in perception. To institutionalize mediation, it is necessary to transition from 'invisible' mediation (conducted by teachers, psychologists, and support staff) to a clearly regulated role of the school social mediator. Social mediation is not merely an accessory, but a mechanism aimed at providing high-quality inclusive education for all, as well as ensuring the success of inclusive education programs in Moldova.

Keywords: social mediation, special educational needs (SEN), integrating mechanism, educational inclusion of children with SEN, institutionalize mediation.

Introducere. Medierea este o practică foarte veche, dar a dobândit recent o importanță socială. Seminarul european de la Crêteil (2000) reprezintă o dată importantă în dezvoltarea medierii în Europa, s-a subliniat necesitatea de a reflecta asupra medierii sociale la nivel european și s-au identificat alte funcții ale medierii, pentru a nu limita definiția medierii la un model alternativ de soluționare a conflictelor. Medierea poate preveni conflictele, stabili și restabili legăturile sociale, de aceea este important să fie definită ca un proces și nu ca o procedură [2]. Procesul este adaptabil, în timp ce procedura presupune constrângeri, etape prestabilite, determinate cu precizie. Cu toate că se bazează pe reguli precise și etapele sunt inevitabile, procesul de mediere nu urmează o logică procedurală. Mediatorul stăpânește procesul și știe să-l adapteze în funcție de situație.

Medierea socială reprezintă o strategie de intervenție socială în care o terță parte neutră, denumită mediator social, acționează pentru a facilita dialogul între indivizi sau grupuri aflate în situații de conflict sau izolare, contribuind la restabilirea comunicării, la reconcilierea intereselor și la promovarea cooperării. Ea este utilizată pe scară largă pentru prevenirea marginalizării, pentru promovarea toleranței și a coeziunii sociale, regăsindu-se în contexte precum justiția comunitară, dezvoltarea locală, spațiul familial și, tot mai frecvent, în sistemul educațional.

În mediul educațional, medierea socială capătă valențe suplimentare. Aceasta nu doar sprijină rezolvarea conflictelor dintre elevi, profesori sau între familie și școală, ci și facilitează incluziunea copiilor aflați în situații de vulnerabilitate.

Fundamentarea teoretică a necesității medierii sociale în educație se poate realiza prin raportare la studii și teorii majore din domeniul psihologiei educaționale și pedagogiei sociale. *Teoria învățării sociale* (Albert Bandura) afirmă că învățarea are loc predominant prin observare, imitație și interacțiune socială („Social Learning Theory”, 1977). În contextul medierii sociale, această teorie evidențiază importanța modelelor pozitive, a relațiilor dintre colegi și a implicării mediatorului ca agent de influență în formarea comportamentelor inclusive. Medierea sprijină transferul de abilități socio-emoționale și contribuie la adaptarea școlară a copiilor cu CES prin activități de grup, mentorat

și tutelă.

Lev Vygotski a dezvoltat conceptul de „zonă proximală de dezvoltare” (ZPD), care subliniază necesitatea medierii suportului educațional între copil, colegi și adulți („Mind in Society”, 1978). În incluziunea educațională, mediatorii precum profesorii sau colegii acționează ca „scaffold” (schelă, suport), facilitând depășirea dificultăților cognitive și progresul individual. Sprijinul structurat și colaborativ reduce bariera de acces la cunoștințe pentru copiii cu CES, iar medierea devine instrument de personalizare a intervenției.

Reuven Feuerstein a introdus conceptul de „învățare mediată” (Mediated Learning Experience – MLE), care sugerează că interacțiunea intenționată dintre mediator (adult sau coleg) și copilul cu CES stimulează dezvoltarea potențialului intelectual și reziliența educațională. Prin mediere cognitivă, copiii sunt ajutați să depășească limitări, să dezvolte gândirea reflexivă și să integreze strategii personalizate de învățare. Feuerstein argumentează că orice copil este educabil dacă procesul de mediere este corect structurat și adaptat.

Integrând aceste teorii, devine clară explicația, din perspectivă științifică, de ce relația, interacțiunea și suportul personalizat sunt esențiale pentru succesul educativ al copiilor tipici, dar mai ales a celor cu cerințe educaționale speciale.

În R. Moldova, serviciul de mediere socială/școlară nu este instituit oficial, însă acest fapt nu se datorează absenței necesității, ci lipsei unei structurări sistemice. Deși o astfel de asistență există sub formă de proiecte sau servicii private, instituțiile de învățământ și părinții apelează foarte rar la acestea; în cazurile în care se intervine, rolul de mediator este preluat, de regulă, de către psiholog, pedagog sau alte persoane din cadrul instituției. Deși Legea cu privire la mediere a fost adoptată în Moldova în urmă cu mai bine de un deceniu (prima versiune în 2007, a doua, completată, în 2015) și se observă un progres în numărul litigiilor soluționate prin mediere, persistă o reticență din partea autorităților educaționale în a gestiona conflictele prin acest mecanism [12].

Odată cu tranziția sistemului educațional către învățământul incluziv, a apărut o serie de conflicte școlare generate de atitudinile față de copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) integrați în procesul de învățământ general. Această schimbare a provocat numeroase situații tensionate, în care simpla intervenție a învățătorului, a psihologului, a cadrului didactic de sprijin sau a administrației școlare se dovedește a fi insuficientă. Totodată, există cazuri în care, pentru a asigura un mediu sigur și favorabil dezvoltării și socializării depline a copiilor și adolescenților — inclusiv în situații de viață dificile (conflictul cu legea sau integrarea unui elev cu CES) — administrația școlară apelează la serviciile de mediere. Această practică este întâlnită în special în instituțiile unde managementul școlar vizează constituirea unei comunități bazate pe încredere, colaborare, dialog deschis și respect. Totuși, un obstacol major în utilizarea medierii școlare rămâne dificultatea identificării unui mediator care să dețină expertiză atât în domeniul educațional, cât și, în mod specific, în cel al incluziunii [12].

Medierea socială, înțeleasă ca proces [2] intențional de gestionare a relațiilor și interacțiunilor între actorii educaționali (elevi cu CES, profesori, părinți, colegi tipici și instituții), reprezintă o abordare și un instrument esențial în *promovarea incluziunii educaționale*. Ea acționează ca o punte de legătură între școală, familie și comunitate pentru a facilita accesul și participarea egală a tuturor copiilor la un învățământ de calitate. Conform Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (CRPD, 2006), ratificată de 173 de țări, medierea socială facilitează accesul echitabil la educație, reducând barierele sociale, culturale și instituționale.

Medierea socială se înrădăcește în paradigma educației incluzive promovată de Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994), care definește incluziunea ca un proces de adaptare a școlilor la diversitatea elevilor, indiferent de condițiile fizice, intelectuale sau sociale. La nivel european, Consiliul Europei (2017) [4] subliniază rolul școlii ca spațiu de mediere a mobilității sociale și a diferențierii, unde mediatorii (profesori, psihologi, psihopedagogi, asistenți sociali) ajută la depășirea obstacolelor inițiale de inegalitate.

În contexte internaționale, medierea socială este considerată o abordare modernă și eficientă în promovarea incluziunii educaționale. Această abordare este susținută de Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (SDG 4, ONU, 2015), care vizează educație incluzivă de calitate pentru toți. Motive pentru

a o considera și aprecia într-o asemenea manieră sunt diverse, dar toate converg spre:

- contribuția la reducerea discriminării și stigmatizării elevilor cu CES prin dialog și acțiuni de sensibilizare,
- facilitarea adaptării și participării active a acestor copii în mediul școlar, ajutând la depășirea barierelor de comunicare sau integrare,
- favorizarea cooperării între elevi cu sau fără CES (atipici/tipici), cultivând atitudini prosociale și sprijin reciproc,
- asigurarea colaborării eficiente între toți actorii implicați – profesori, specialiști, familie, comunitate, creând rețele și servicii de suport personalizate.

Studiile empirice din literatura internațională și națională demonstrează că prezența unor programe de mediere socială în instituțiile de învățământ duce la creșterea participării, a gradului de acceptare și a succesului educațional pentru copiii cu CES, făcând astfel din mediere un instrument indispensabil al pedagogiei incluzive.

Totodată, deși educația incluzivă reprezintă un imperativ etic și social al sistemelor educaționale contemporane, fundamentat pe principiul accesului echitabil la învățare pentru toți elevii, copiii cu cerințe educaționale speciale continuă să se confrunte cu bariere relaționale, instituționale și de participare socială (Avramidis et al., 2018) [1]. Raportul Consiliului Europei din 2017 [4] menționează faptul, că medierea socială e un construct teoretic și practic esențial în depășirea acestor bariere, existente între actorii cheie ai sistemului educațional: elevi cu CES, cadre didactice, părinți, colegi tipici și instituții de sprijin. Ca o confirmare, studiul lui Flecha R. (2000) [7] accentuează că spre deosebire de intervențiile individuale, medierea socială vizează reconstrucția rețelei de relații care susțin dezvoltarea și apartenența copilului în mediul școlar.

Din perspectivă științifică, acest proces se aliniază cu teoria sistemelor ecologice (Bronfenbrenner U., 1979) [3], plasând incluziunea la intersecția microsistemelor (relația profesor–elev), mezosistemelor (școală–familie) și exosistemelor (politici educaționale). Studiile demonstrează că absența medierii sociale structurate corelează cu rate ridicate de excluziune socială (Kasari et al., 2012) [8], în timp ce implementarea sa sistematică crește participarea activă și retenția școlară cu procente semnificative (Echavez et al., 2024) [6].

În esență, studiile teoretice și empirice internaționale evidențiază rolul crucial al medierii social-educaționale în promovarea incluziunii, reducerea discriminării și creșterea succesului școlar pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, dar și pentru diferite grupuri vulnerabile. Sinteza rezultatelor internaționale demonstrează că medierea social-educațională este un instrument valid și necesar pentru incluziunea efectivă, dezvoltarea competențelor sociale și crearea unui mediu educațional echitabil și sigur pentru toți copiii, indiferent de particularitatea lor.

În context național, deși cadrul legal promovează incluziunea (precum Codul Educației (2014), Programul de dezvoltare a educației incluzive pe aa. 2024–2027), implementarea medierii sociale se confruntă încă cu bariere structurale majore. În prezent, acțiunile de mediere socială rămân fragmentare, limitate adesea la comunicarea informală sau la intervenții punctuale, apărute, de regulă, doar în momente de criză sau conflict acut între familie și instituție. Intervențiile punctuale nu permit monitorizarea progresului pe termen lung al copilului cu CES. Fără un proces de mediere susținut, adaptările prevăzute în Planul Educațional Individualizat (PEI) riscă să rămână doar la nivel declarativ, fără o aplicare reală în mediul familial. Atunci când medierea rămâne la nivel de „comunicare informală”, succesul incluziunii depinde exclusiv de deschiderea personală a cadrului didactic sau a părintelui, și nu de un mecanism de suport instituționalizat. Conform studiului UNICEF Moldova (2024), barierele atitudinale rămân ridicate, ceea ce demonstrează că dialogul ocazional este insuficient pentru a schimba mentalitățile colective [11].

Cercetarea *Analiză Situațională. Raport Moldova*, realizată de Keystone Moldova și EASPD (2023) [5] evaluează capacitatea sistemului educațional de a răspunde nevoilor copiilor cu dizabilități și CES, evidențiind că incluziunea eficientă este susținută de existența unor servicii educaționale și sociale conectate, printre care și mecanisme de mediere socială la nivel de instituție și comunitate. Studiul recomandă consolidarea acestor structuri pentru a facilita accesul, adaptarea și participarea copiilor vulnerabili în mediul școlar incluziv.

Cercetarea privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES (Toma Sergiu, 2019) [10] analizează relațiile copil–copil, copil–profesor și copil–părinte ca variabile cheie în mediul educațional. Rezultatele arată că intervențiile de mediere psihosocială cu un set de activități formative și creative pentru integrarea copiilor dezinstituționalizați (activități de cooperare și reconstrucție a relațiilor colegiale, sprijinul tutorelui) sporesc adaptarea școlară, reduc anxietatea socială și favorizează sentimentul de apartenență. Una din concluziile cercetării subliniază că medierea între elevi consolidează coeziunea de grup, reduce stigmatizarea și creează un spațiu pozitiv de învățare, combinând dimensiuni cognitive, emoționale și sociale ale incluziunii.

Studiul realizat de Keystone Moldova, cu suportul financiar al Fundației Soros Moldova (2024), a reflectat accesul copiilor/tinerilor cu dizabilități intelectuale, de auz, de văz, cu tulburări de spectru autist la educația incluzivă în instituțiile preșcolare, școlile din comunitate și școlile vocaționale. Cercetarea evidențiază că intervențiile de mediere socială și implicarea echipelor multidisciplinare generează o creștere a participării copiilor cu dizabilități severe la activitățile educative, adaptând procesul de învățare la nevoile lor reale [9].

Literatura empirică recentă arată că medierea socială, mentoratul colegial, dialogul interdisciplinar și serviciile de suport adaptate sunt factori determinanți pentru succesul programelor de educație incluzivă în Moldova și la nivel global. Recomandările acestor studii subliniază necesitatea consolidării parteneriatelor între școală, familie și comunitate și dezvoltarea structurilor profesionale de mediere pentru a asigura incluziunea autentică a copiilor cu CES.

Deoarece medierea nu este întotdeauna recunoscută ca o funcție distinctă și profesionalizată în toate instituțiile de învățământ, intervențiile sunt adesea nesistematice. Acest lucru duce la o „mediere invizibilă”, realizată sub presiunea timpului de către psihologul școlar sau cadrul didactic de sprijin, care au deja atribuții suprasolicitate. Intervenția doar în situații de „incendiu” (conflict deschis) ignoră potențialul preventiv al medierii sociale. O mediere structurată ar trebui să înceapă din momentul identificării cerințelor speciale, facilitând o tranziție lină și o colaborare constantă între toți actorii implicați.

Datele studiilor și proiectele din Moldova demonstrează că medierea socială, implementată sistematic cu sprijin instituțional și comunitar, are efecte pozitive asupra incluziunii copiilor cu CES: creșterea accesului, îmbunătățirea relațiilor colegiale, scăderea discriminării și creșterea participării școlare reale. Aceste rezultate înregistrează nevoia de extindere a programelor și politicilor de mediere socială în educația națională. Pentru ca educația incluzivă în Republica Moldova să atingă standardele europene, este imperativă tranziția de la practicile informale și punctuale către un *model de mediere socială integrat*, cu atribuții clar definite și metodologii de lucru standardizate, care să asigure un suport constant și predictibil pentru copilul cu CES și familia acestuia.

Metodologia cercetării. Prezentul studiu își propune să investigheze empiric rolul medierii sociale ca mecanism integrator de promovare a incluziunii educaționale a copiilor cu CES în instituțiile educaționale generale, prin analiza percepțiilor și practicilor a 100 cadre didactice și 80 părinți, evidențiind discrepanța dintre nevoia de mediere și practicile fragmentate actuale. La baza cercetării a fost chestionarul, propus pentru ambele loturi de respondenți și plasat pe Google forms. Chestionarul a fost conceput pentru a măsura trei dimensiuni esențiale: *atitudinea* (necesitatea), *practica actuală* (cine face medierea) și *barierele percepute*.

Astfel, întrebarea *Cât de necesară considerați prezența unui mediator social/școlar pentru facilitarea incluziunii?* măsoară gradul de deschidere și validare a rolului medierii sociale. Fără o recunoaștere a necesității din partea cadrelor didactice și a părinților, nicio politică publică nu poate fi implementată eficient. Variantele de răspuns cuprindeau de la 1. Nu-i necesară; 2. Puțin necesară; 3. Neutru; 4. Necesară; 5. Foarte necesară.

Întrebarea *Cine asigură în prezent comunicarea/medierea între școală și familie în cazul copiilor cu CES?* identifică dacă medierea este o funcție asumată profesional sau una delegată informal. Aceasta evidențiază supraîncărcarea cadrelor didactice de sprijin. Au fost propuse următoarele variante de răspuns: a) Cadrul didactic de sprijin; b) Dirigintele; c) Psihologul școlar; d) Un mediator specializat; e) Nimeni în mod specific.

Întrebarea *Care este principala barieră în procesul de incluziune a copilului cu CES?* permite

mediatorului să-și definească prioritățile de intervenție. Dacă bariera este „atitudinea”, medierea va fi de tip *advocacy*; dacă este „lipsa resurselor”, medierea va fi de tip *asistență socială*. De aici și variantele de răspuns indicate: a) Prejudecățile și atitudinea celorlalți; b) Lipsa materialelor didactice adaptate; c) Deficiențele de comunicare între părinți și profesori; d) Infrastructura școlară neadecvată.

Întrebarea *Cât de des au loc întâlniri de mediere/coordonare între profesori și părinți?* determină dacă medierea este proactivă (planificată) sau reactivă (doar la conflict). Variante de răspuns: a) Săptămânal; b) O dată pe lună; c) Doar la începutul semestrului; d) Doar când apare o problemă/criză.

Întrebarea *Considerați că mediatorul ar trebui să fie o persoană externă sau un angajat al școlii?* explorează nevoia de neutralitate. Părinții tind să prefere o persoană externă pentru a asigura echidistanța, în timp ce școala preferă un angajat pentru o mai bună cunoaștere a mediului. Au fost preconizate o serie de variante de răspuns: a) Angajat al școlii (subordonat directorului); b) Persoană externă (din partea comunității/ONG/Asistenței sociale); c) Nu contează, atât timp cât este specialist.

Rezultate. Datele obținute au constatat existența următoarelor aprecieri, dar și provocări ce facilitează dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copilului cu CES prin procesul interpersonal de mediere în contexte naturale sau structurate (școală, terapie, familie). Structura de analiză a rezultatelor obținute din răspunsurile respondenților a fost aleasă pentru a reflecta obiectivele din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru aa.2024-2027, care pune accent pe *extinderea serviciilor de sprijin și pe parteneriatul cu familia*. Astfel, rezultatele întrebărilor propuse au fost grupate în trei axe de analiză:

1. Dimensiunea relațională (întrebările 1 și 5). Acestea analizează calitatea legăturii emoționale și profesionale. Rezultatele au arătat că, deși necesitatea este mare (scor 4.6+), există o teamă de subiectivism dacă mediatorul este angajatul școlii.

2. Dimensiunea funcțională (întrebările 2 și 4) evidențiază faptul că medierea în Moldova este încă limitată la intervenții punctuale (răspunsul „doar când apare o problemă” a fost dominant la lotul părinților - 68%).

3. Dimensiunea strategică (întrebarea 3) identifică „deficiențele de comunicare” ca fiind bariera principală (45% din respondenți), ceea ce justifică medierea ca mecanism central de promovare a incluziunii, mai mult decât dotarea materială.

Analiza calitativă a răspunsurilor confirmă faptul că părinții se simt adesea „în afara” procesului decizional, primind informații despre copilul lor doar informal, ceea ce validează teza studiului efectuat: *medierea trebuie profesionalizată pentru a asigura o incluziune reală*.

Percepția asupra necesității medierii sociale și recunoașterea utilității acestui mecanism a evidențiat că 72% cadre didactice și 68% părinți consideră foarte necesară prezența unui mediator social/școlar. Totodată, părinții prezintă un scor mediu mai ridicat (4.85) decât cadrele didactice (4.62), indicând o nevoie mai acută de un „avocat” al drepturilor copilului și de asistență în navigarea sistemului educațional, pe când cadrele didactice denotă o necesitate critică pentru reducerea volumului de lucru. Cadrele didactice (85%) percep mediatorul nu doar ca pe un facilitator pedagogic, ci ca pe un factor de reducere a stresului ocupațional. „*Avem nevoie de cineva care să gestioneze frustrările părinților, astfel încât noi să ne concentrăm pe predare*” (Participant).

Ce ține de practici curente - *cine realizează medierea în prezent*, rezultatele au identificat faptul că 55% din totalul de respondenți au bifat răspunsul *cadre didactice de sprijin; dirigințele* a fost semnalat de către 30% din participanți la chestionare; psihologul școlar de 10% și mediator social angajat (specializat) de 5% respondenți. Rezultatele arată că medierea este preluată de personal care are deja alte atribuții, ceea ce duce la o mediere punctuală și adesea superficială. Ambele grupuri critică faptul că medierea este limitată adesea la comunicarea informală. Practicile identificate nu sunt bazate pe o metodologie clară de soluționare a conflictelor, ci pe „abilități interpersonale” ale profesorului/educatorului/dirigintei, ceea ce face procesul de incluziune dificil de pronosticat.

Frecvența întâlnirilor de mediere/coordonare evidențiază dacă procesul este proactiv sau reactiv (doar la criză). Peste 67% dintre părinți afirmă că interacționează cu școala doar în momente tensionate, confirmând că medierea actuală este limitată la intervenții punctuale și nu are un caracter preventiv. De obicei, consideră 72% dintre părinți, că interacționează cu școala doar „în situații de

criză”, 45 cadre didactice (din 100) susțin că medierea/ coordonarea are loc doar când apare o problemă/criză. De menționat, că părinții (65%) raportează un sentiment de izolare. Ei percep medierea actuală ca fiind „partizană” (școala se apără pe sine). Analiza calitativă sugerează că părinții solicită un mediator care să fie perceput ca **neutru**, capabil să traducă limbajul PEI (Plan Educațional Individualizat) în soluții practice de viață.

Întrebarea *Considerați că mediatorul ar trebui să fie o persoană externă sau un angajat al școlii* reflectă nevoia de neutralitate vs. nevoia de integrare în echipă. Rezultatele obținute denotă, că apare un conflict de interese metodologic. Datele prezentate în Tabelul 1 demonstrează că cadrele didactice (65%) doresc un angajat al școlii pentru a facilita coordonarea rapidă în cadrul echipei multidisciplinare. Părinții (72.5%) preferă un mediator extern (de la un ONG sau Asistență socială), deoarece se simt adesea intimidăți sau dezavantajați în fața comisiilor școlare, căutând un arbitru neutru care să le protejeze drepturile.

Tabel 1. Statutul dorit al mediatorului (%)

Opțiune	Cadre didactice	Părinți
Angajat al școlii (cunoaște mediul)	65	18,75
Persoană externă (asigură neutralitatea)	20	72,5
Nu contează statutul, ci experiența	15	8,75

Aceste date numerice demonstrează că, în timp ce ambele loturi recunosc valoarea critică a medierii (Întrebarea 1), există o discrepanță majoră în practică: medierea este preponderent reactivă (Întrebarea 4), iar părinții manifestă o lipsă de încredere în „neutralitatea” instituțională, dorind un specialist extern (Întrebarea 5). Aceste rezultate susțin necesitatea realizării obiectivelor și directivelor incluse în Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru aa.2024–2027, care vizează tocmai profesionalizarea acestor servicii de suport.

Concluzii. Rezultatele confirmă, că există diferențe de percepție a medierii sociale/școlare. În timp ce profesorii văd medierea ca pe un suport logistic, părinții o văd ca pe un drept la informare și participare. Pentru instituționalizarea medierii este necesară trecerea de la medierea „invizibilă” (făcută de profesori, psihologi, cadre de sprijin) la o funcție de mediator social școlar, reglementată clar, conform Programului de dezvoltare a educației incluzive 2024-2027. Impactul medierii sociale asupra incluziunii este evident. Medierea socială nu este doar un accesoriu, ci un *mecanism* care vizează educație incluzivă de calitate pentru toți, precum și succesul programelor de educație incluzivă în Moldova. Fără un mediator care să armonizeze așteptările familiei cu resursele școlii, riscul de abandon școlar sau de excluziune în interiorul clasei rămâne ridicat.

CORM 006-2021, aprobat prin Ordinul ministrului muncii și protecției sociale nr. 11/2021, conține existența în Moldova a specialiștilor/specialistelor din domeniul juridic MEDIATOR/MEDIATOARE cu Codul ocupației 261920, dar nu și în domeniul educației.

Grație Ministerului Educației și Cercetării, UNICEF Moldova și Fundația pentru Dezvoltare din Republica Moldova în trei localități din nordul țării - Edineț, Otaci și Soroca, va fi instituită funcția de mediator educațional, pentru a asigura accesul și incluziunea educațională a tuturor copiilor, inclusiv a celor din comunitățile rome, transmite MOLDPRES [13]. Mediatorii educaționali, în colaborare cu autoritățile locale și specialiști la nivel local, vor sprijini copiii de etnie romă și familiile acestora pentru a reduce absenteismul și abandonul școlar, vor contribui la eliminarea bullying-ului și discriminării și vor consolida comunicarea dintre familii, instituții de învățământ și comunități. Mediatorii se vor ocupa inclusiv și de incluziunea copiilor romi refugiați din Ucraina, care se confruntă cu dificultăți suplimentare de integrare în instituțiile de învățământ din țara noastră.

Mediatorii educaționali vor activa pe lângă direcțiile raionale de învățământ. Inițiativa a fost discutată în cadrul unei ședințe de către reprezentanții MEC, UNICEF Moldova și Fundația pentru Dezvoltare din Republica Moldova. Proiectul-pilot face parte din inițiativa „Facilitarea accesului și menținerii copiilor în afara educației, în special din comunitatea romă, prin Mediatori educaționali”.

În concluzie, medierea socială în contextul educației copiilor cu cerințe educaționale speciale are un specific distinct față de medierea generală. Această specificitate derivă din complexitatea nevoilor copiilor, a barierelor multiple (fizice, atitudinale, sistemice) și a multitudinii de actori implicați. În medierea socială generală, obiectivul principal este adesea rezolvarea disputelor

(conflicte de muncă, civile, penale). În educația copiilor cu CES, obiectivul este fundamental diferit și mult mai amplu: crearea unui *mediu echitabil și accesibil* care să asigure participarea deplină a copilului la toate aspectele vieții școlare și sociale, *reducerea barierelor* de mediu și atitudinale, nu doar pe negocierea pozițiilor.

Medierea socială obișnuită implică de obicei două părți aflate în conflict. Medierea în contextul CES implică o rețea complexă de parteneri: o *echipă multidisciplinară*. Rolul mediatorului este de a asigura coerența intervențiilor acestor actori diverși și de a se asigura că toți lucrează în jurul Planului Educațional Individualizat (PEI) al copilului.

Barierile în incluziunea copiilor cu CES sunt adesea invizibile sau sistemice. Mediatorul abordează barierele atitudinale (prejudecăți, stereotipuri, teama profesorilor de a lucra cu CES), barierele de comunicare (limbaj de specialitate inaccesibil părinților) și barierele instituționale (lipsa resurselor materiale, legislație neaplicată). Mediatorul devine un agent al schimbării sociale. El intervine ca facilitator între școală, familie și comunitate, reducând abandonul școlar, stigmatizarea, barierele culturale sau instituționale, acționează drept punte de legătură între copii, părinți și cadre didactice, sprijinind incluziunea elevilor cu CES și elevilor din grupuri dezavantajate (romi, migranți etc.).

Relația cu părinții copiilor cu CES este un punct nevralgic al specificului medierii sociale. Părinții se confruntă adesea cu un nivel ridicat de stres, epuizare și, uneori, neîncredere profundă în sistemul de educație. Rolul mediatorului este de a reconstrui această încredere prin consiliere empatică și transformarea părinților din simpli "beneficiari" în *parteneri activi* în procesul educațional.

Medierea socială aplicată în context educațional nu este doar o practică de conciliere, ci o abordare strategică a incluziunii, bazată pe cooperare, empatie și transformare socială. Ea susține trecerea de la integrarea pasivă la participarea activă a copiilor cu CES în comunități educaționale deschise și echitabile.

Referințe bibliografice:

1. AVRAMIDIS, E., TOULIA, A., & TSIHOURIDIS, C. (2018). Teachers' attitudes towards inclusion: A review of Greek and international research. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 512–528. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1395089>
2. Verginia BRĂIESCU. SMILE – Strategii de mediere pentru inovație în managementul tranziției și leadershipul educațional. 2024. <https://virginibraescu.net/2024/04/17/strategii-de-mediare-in-managementul-si-leadershipul-educational/>
3. BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://books.google.md/books?hl=en&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=related:ktUhKv4nixoJ:scholar.google.com/&ots=yAP_R-SMfe&sig=HMA2UK63L-EJT8ObgMmxzXrdXDE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
4. CONSILIUL EUROPEI (2017). *Learning to live together*. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. Documents and Publications Production Department (SPDP), Council of Europe, June, 2017.- 62 p. <https://rm.coe.int/learning-to-live-together-council-of-europe-report-on-the-state-of-cit/1680727be5>
5. Ludmila CIOCAN. Analiză Situațională. Capacitatea sistemului de educație timpurie de a răspunde nevoilor copiilor cu dizabilități și cerințe educaționale speciale. Raport – Republica Moldova. KEYSTONE Moldova, EASPD. Chișinău, 2023.- 52p. https://www.keystonemoldova.md/wpcontent/uploads/sites/4/2023/08/ROM_Analiza_Situation_ala.pdf
6. ECHAVEZ, R., MACALANDA, J., & REYES, R. (2024). *Inclusive education in the Philippines: Barriers and enablers in the implementation of the Inclusive Education Policy Framework*.

UNICEF Philippines. <https://www.unicef.org/philippines/reports/inclusive-education-philippines>

7. FLECHA, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
[https://scholar.google.com/scholar?q=+Flecha,+R.+\(2000\).+Sharing+words.+Theory+and+practice+of+dialogic+learning.+Lanham,+MD:+Rowman++Littlefield.}+](https://scholar.google.com/scholar?q=+Flecha,+R.+(2000).+Sharing+words.+Theory+and+practice+of+dialogic+learning.+Lanham,+MD:+Rowman++Littlefield.}+)
8. KASARI, C., ROTHERAM-FULLER, E., LOCKE, J., & GULSRUD, A. (2012). Making the playground a social place: Peer-mediated interventions for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1065–1073. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1354-9>
9. Parcursul educațional al copiilor cu dizabilități severe: constrângeri și oportunități: În baza analizei sociologice a accesului la educație a copiilor cu dizabilități intelectuale, senzoriale și cu autism/Ludmila MALCOCI, Parascovia MUNTEANU, Angela CARA [et al.]; Keystone Moldova. – Chișinău: [S. n.], 2024. – 111 p. ISBN 978-9975-180-50-4 (PDF).
<https://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2024/03/Evaluarea-serviciilor-educationale-de-suport.pdf>
10. TOMA Sergiu. Adaptarea psihosocială la a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituții de învățământ general. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019.
<https://ru.scribd.com/document/438702782/cercetare-1-incluyiunea-copiilor-cu-CES-%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%8F-pdf>
11. UNICEF Moldova. (2024). Inclusion of children with special educational needs in the education system: A Comprehensive Study. www.unicef.org
12. СТРАТАН В. Социальная медиация и предупреждение подростковой беременности. Сборник научных статей по материалам III Международного фестиваля «Медиация. Молодость. Будущее!», г. Москва, Россия, Изд.дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА», 2025. – 110 с. ISBN 978-5-807954-75-5, с.10-16.
13. <https://www.moldpres.md/rom/societate/in-trei-localitati-din-nordul-tarii-va-fi-pilotata-functia-de-mediator-educational-pentru-a-facilita-integrarea-copiilor-de-etnie-roma>

CZU: 378.14:34

<https://orcid.org/0000-0001-8699-7216>

CALITATEA EDUCAȚIEI JURIDICE CA INDICATOR AL EFICIENȚEI POLITICII EDUCAȚIONALE DE STAT

Vadim Suhov,

doctor în drept

mun. Comrat, Republica Moldova

e-mail: vadim_suhov@yahoo.com

Abstract: The article examines the quality of legal education as an indicator of the effectiveness of state educational policy. The author substantiates that the quality of legal education reflects not only academic and institutional dimensions but also the value-oriented and ethical foundations of the legal profession. The analysis highlights the interrelation between national standards, international quality assurance mechanisms, and the practical training of future jurists. Particular attention is given to the Republic of Moldova's experience in implementing quality assurance principles through legal and institutional reforms. The study concludes that improving the quality of legal education strengthens the legitimacy and efficiency of the state's educational and legal systems.

Keywords: educational policy, higher education, legal education, professional competence, quality assurance, Republic of Moldova.

Introducere. Sistemul contemporan de învățământ superior traversează transformări structurale profunde, determinate atât de tendințele globale, cât și de cerințele interne ale statelor naționale. Scopul acestor transformări este asigurarea calității educației ca resursă strategică pentru dezvoltarea socio-economică. În domeniul juridic, acest aspect dobândește o importanță deosebită, deoarece calitatea pregătirii juriștilor determină nivelul culturii juridice a societății, eficiența funcționării statului de drept și încrederea cetățenilor în instituțiile statului.

Educația juridică, îndeplinind funcția de reproducere a cadrelor profesionale pentru sistemul de justiție, procuratură, avocatură și administrația publică, devine nu doar un instrument pedagogic, ci și unul politic, prin care statul își realizează principiile de legalitate, justiție și responsabilitate. Cu toate acestea, între obiectivele declarate ale politicii educaționale și nivelul efectiv al pregătirii profesionale a juriștilor se observă adesea o discrepanță, care indică necesitatea unei evaluări sistemice a interconexiunii dintre calitatea educației și eficiența politicii de stat în acest domeniu.

Relevanța cercetării este determinată de necesitatea de a reconsidera calitatea educației juridice nu doar ca o categorie pedagogică, ci și ca un indicator al performanței politicii educaționale de stat, reflectând gradul în care aceasta poate asigura pregătirea specialiștilor care să răspundă exigențelor actuale ale practicii aplicării dreptului.

Scopul prezentului articol constă în analiza calității educației juridice ca indicator al eficienței politicii educaționale de stat și în identificarea direcțiilor de perfecționare a acesteia. Pentru atingerea acestui scop, sunt stabilite următoarele obiective:

1. Clarificarea conceptului și a criteriilor calității educației juridice în contextul abordărilor teoretice contemporane;
2. Determinarea mecanismelor de interconexiune dintre politica educațională de stat și sistemul de formare a juriștilor;
3. Identificarea direcțiilor prospective de creștere a eficienței politicii educaționale prin dezvoltarea sistemului de educație juridică.

Din punct de vedere al metodologiei cercetării, studiul se bazează pe analiza sistemică, metoda comparativă și interpretarea normativă a cadrului legislativ și instituțional privind asigurarea calității educației juridice. Analiza documentară a standardelor internaționale și a actelor normative naționale este completată de metoda logică și de cea analitico-sintetică, utilizate pentru a evidenția corelațiile dintre calitatea educației juridice și eficiența politicii educaționale de stat.

Bazele teoretico-metodologice ale conceptului de „calitate a educației juridice”. Problema calității educației ocupă un loc central în științele pedagogice și de management contemporane. În contextul globalizării și al integrării spațiilor educaționale, conceptul de „calitate” capătă un caracter dublu: pe de o parte, este academic – reflectând nivelul de organizare a procesului educațional –, iar pe de altă parte, este instituțional, legat de sistemele de evaluare externă a acestuia. Documentele internaționale subliniază că asigurarea calității necesită nu doar proceduri interne dezvoltate (auto-evaluare, managementul calității), ci și instrumente externe – acreditare independentă și standarde transparente [5].

În ceea ce privește educația juridică, categoria „calitate” are o structură complexă, integrând componente cognitive, practice și valorice-etice. Pe de o parte, este vorba despre asimilarea sistemică de către studenți a cunoștințelor și competențelor necesare pentru practica aplicării dreptului; pe de altă parte, despre gradul de conformitate al pregătirii juriștilor cu exigențele practicii profesionale și ale societății, inclusiv formarea culturii juridice și a eticii. Prin urmare, evaluarea calității educației juridice nu se poate limita la măsurarea realizărilor academice: ea presupune o orientare către rezultate bazate pe competențe, adecvate pentru activitatea practică în domeniul justiției, avocaturii și administrației publice [6].

Standardele internaționale și europene stabilesc repere cheie pentru asigurarea sistemică a calității. Astfel, „Ghidurile pentru asigurarea calității în educația superioară transfrontalieră” (OECD/UNESCO) și „Standardele și ghidurile pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior” (ESG) subliniază necesitatea unor criterii transparente, a implicării tuturor părților interesate și a orientării către rezultate [5; 7]. În cadrul Procesului de la Bologna, s-a realizat o tranziție de la indicatorii formal-structurali (volumul orelor de studiu, sarcina academică) către o

paradigmă bazată pe competențe, în care accentul se pune pe capacitatea absolventului de a aplica cunoștințele în practica aplicării dreptului [6].

Mecanismele naționale de asigurare a calității implementează aceste principii prin instrumente legislative și instituționale. În Republica Moldova, actul normativ de referință este Codul Educației nr. 152 din 17 iulie 2014, care consacră principiile autonomiei instituțiilor de învățământ superior, responsabilității și transparenței [3]. Funcțiile de asigurare externă a calității sunt îndeplinite de Agenția Națională pentru Asigurarea Calității în Educație și Cercetare (ANACEC), care elaborează și implementează standarde de acreditare pentru programele educaționale de licență și masterat. Conform acestor standarde, calitatea unui program educațional este determinată printr-un set de criterii: relevanța conținutului, competența corpului profesoral, existența unui sistem intern de asigurare a calității, gradul de implicare a studenților și a angajatorilor [1; 2].

Specificitatea educației juridice constă în faptul că criteriile de calitate trebuie să ia în considerare nu doar parametrii cognitivi, ci și pe cei valorici – formarea identității profesionale și a culturii juridice a viitorului jurist. Pe lângă competențele profesionale (cunoașterea instituțiilor și normelor juridice), devin semnificative abilitățile comunicative, procedurale și etice: capacitatea de a argumenta o poziție, de a acționa în conformitate cu principiile legalității și justiției și de a interacționa cu participanții la relațiile juridice. În acest sens, pentru programele juridice este deosebit de importantă integrarea formelor de învățare orientate spre practică – clinici juridice, stagii, simulări ale proceselor judiciare – și a mecanismelor de feedback din partea mediului profesional [4].

Din punct de vedere metodologic, analiza calității educației juridice necesită combinarea abordării sistemice cu cea bazată pe competențe. Abordarea sistemică privește educația ca pe un subsistem al societății, conectat cu instituțiile statului, asociațiile profesionale și piața muncii. Abordarea bazată pe competențe, în schimb, se concentrează pe rezultatul final – capacitatea absolventului de a aplica cunoștințele și abilitățile pentru rezolvarea sarcinilor juridice [7]. Doar interacțiunea dintre cadrele normative, practicile academice interne și mecanismele externe de evaluare (acreditare, monitorizarea inserției profesionale, feedback-ul din partea angajatorilor) permite formarea unei înțelegeri holistice a calității și utilizarea acesteia ca indicator al eficienței politicii educaționale de stat [1; 2; 3; 6].

Astfel, conceptul de „calitate a educației juridice” trebuie privit într-o dimensiune integrativă: ca rezultat al interacțiunii dintre standardele internaționale și naționale, practicile instituționale ale instituțiilor de învățământ superior și exigențele profesionale ale comunității juridice. Asigurarea sa necesită un feedback constant între politica educațională a statului, mediul academic și practica activității juridice, ceea ce creează baza pentru evaluarea eficienței politicii educaționale de stat în ansamblu.

Calitatea educației juridice ca indicator al eficienței politicii educaționale de stat.

Eficiența politicii educaționale de stat este determinată de capacitatea sa de a asigura dezvoltarea durabilă a capitalului uman, conformitatea rezultatelor educaționale cu exigențele societății și prioritățile strategice ale statului. În acest context, calitatea educației juridice reprezintă nu doar un indicator pedagogic, ci și un indicator al performanței politicii de stat, reflectând gradul de succes al mecanismelor de administrare a sistemului de învățământ superior și al reglementării juridice a pregătirii profesionale a specialiștilor.

Educația juridică ocupă un loc special în structura sistemului educațional, deoarece pregătește specialiști de care depinde realizarea principiilor statului de drept, protecția drepturilor omului și funcționarea instituțiilor de justiție. Prin urmare, politica de stat în acest domeniu are nu doar o dimensiune academică, ci și una valoric-normativă: ea asigură pregătirea specialiștilor capabili să acționeze în conformitate cu principiile constituționale ale legalității, justiției și egalității în fața legii.

Politica de stat și mecanismele de gestionare a calității educației. În Republica Moldova, politica de stat în domeniul învățământului superior se bazează pe prevederile Codului Educației nr. 152/2014, care stabilește principiile autonomiei, responsabilității, transparenței și responsabilității instituțiilor educaționale [3]. În dezvoltarea acestor principii, funcționează Agenția Națională pentru Asigurarea Calității în Educație și Cercetare (ANACEC), care are rolul de a efectua evaluarea externă și acreditarea programelor, de a elabora standarde și de a monitoriza îndeplinirea indicatorilor de

calitate.

Conform acestor standarde, parametrii cheie prin care se evaluează eficiența politicii educaționale de stat în ceea ce privește programele juridice sunt:

1. Relevanța conținutului programelor educaționale – conformitatea planurilor de învățământ cu standardele profesionale și exigențele pieței muncii;
2. Competența cadrelor didactice – nivelul de calificare științifică și cultura pedagogică;
3. Capacitatea instituțională a universităților de a asigura calitatea – existența structurilor interne pentru monitorizarea și îmbunătățirea procesului educațional;
4. Feedback-ul din partea angajatorilor și comunităților profesionale – participarea reprezentanților organelor judiciare și de avocatură la evaluarea programelor;
5. Inserția profesională a absolvenților ca indicator al eficienței politicii educaționale [1; 2]. Acești parametri sunt în concordanță cu standardele europene ESG, care cer o interconexiune sistemică între obiectivele politicii educaționale, procedurile instituționale și rezultatele finale ale învățării [7]. În acest sens, calitatea educației juridice în contextul național poate fi privită ca un feedback al statului către societate – un indicator al gradului în care educația realizează prioritățile statului în domeniul dreptului, justiției și guvernării democratice.

Implementarea instituțională și practică a politicii de calitate. Implementarea practică a politicii de stat privind asigurarea calității în Moldova se realizează prin cicluri de acreditare, autoevaluări instituționale și integrarea universităților în spațiul educațional european. În ultimii ani, baza normativă și infrastructura digitală de monitorizare s-au dezvoltat activ, ceea ce permite creșterea transparenței și controlului public asupra calității serviciilor educaționale [4].

Cu toate acestea, în ciuda organizării formale a acestui sistem, persistă inconsistențe structurale. Printre acestea se numără discrepanța dintre indicatorii formali de calitate (existența standardelor, procedurilor și rapoartelor) și rezultatele reale ale formării specialiștilor în drept, care se manifestă prin pregătirea practică limitată a absolvenților pentru activități independente de aplicare a dreptului. Cercetătorii observă că „indicatorii de calitate au adesea un caracter declarativ și nu asigură o evaluare profundă a competențelor absolvenților” [6, p. 42].

Printre aspectele problematice pot fi evidențiate:

- Decalajul dintre dimensiunea academică și cea profesională a pregătirii – integrarea slabă a practicienilor (judecători, avocați, procurori) în procesul educațional;
- Resursele limitate ale universităților pentru realizarea cercetărilor aplicate în domeniul dreptului;
- Lipsa unor indicatori complecși de eficiență a politicii educaționale, care să ia în considerare impactul pe termen lung al calității educației juridice asupra nivelului conștiinței juridice și încrederii cetățenilor în instituțiile juridice.

Cu toate acestea, se observă și tendințe pozitive. În ultimii ani, Moldova implementează în mod consecvent principiile Procesului de la Bologna, intensifică interacțiunea interinstituțională între Ministerul Educației și Cercetării și organizațiile profesionale – Uniunea Avocaților, Consiliul Național pentru Asistență Juridică Garantată de Stat, Ministerul Justiției [6]. Se dezvoltă programe de învățare orientate spre practică, clinici juridice și se formează noi modele de mentorat. Toate acestea reflectă o schimbare a accentului politicii educaționale de la conformitatea formală cu standardele către dezvoltarea competențelor profesionale și a culturii comunicative a viitorilor juriști.

Calitatea educației juridice ca indicator al eficienței politicii de stat. În paradigma educațională contemporană, calitatea este considerată un indicator multidimensional, care include componente normative, organizatorice și valorice [5; 7]. La nivel normativ, aceasta reflectă gradul de implementare a mecanismelor legislative și instituționale de asigurare a calității. La nivel organizatoric, reflectă eficiența managementului și dotarea cu resurse a universităților. La nivel valoric, reflectă gradul de incorporare în practica educațională a principiilor statului de drept, justiției și responsabilității sociale.

Pentru Moldova, indicatorul calității educației juridice are o importanță strategică, deoarece prin acesta poate fi evaluat în ce măsură politica educațională de stat contribuie la formarea unei culturi juridice solide și a potențialului profesional al sistemului judiciar. Statul, în calitate de garant

al dreptului la o educație de calitate, are obligația de a asigura nu doar condițiile normative, ci și concordanța substanțială între pregătirea educațională și exigențele sociale [1; 2; 4].

Astfel, calitatea educației juridice reprezintă un indicator integrativ al eficienței politicii educaționale de stat. Aceasta reflectă gradul de armonizare între instituțiile juridice și educaționale, conformitatea mecanismelor naționale cu standardele internaționale și capacitatea sistemului de învățământ superior de a pregăti specialiști a căror competență profesională devine o materializare practică a principiilor statului de drept.

Concluzie. Problematika calității educației juridice depășește limitele discursului strict pedagogic și capătă un caracter interdisciplinar, îmbinând componente juridice, manageriale și etice. Nivelul calității pregătirii juriștilor influențează direct nu doar eficiența sistemului național de justiție, ci și sustenabilitatea instituțiilor democratice, încrederea cetățenilor în drept și în stat.

Contribuția autorului constă în formularea unei abordări integrative asupra conceptului de „calitate a educației juridice” ca indicator al eficienței politicii educaționale de stat, care reunește dimensiunea normativă (cadrele legislative și instituționale), cea organizațională (mecanismele de management al calității) și cea axiologică (formarea culturii juridice și a identității profesionale a viitorilor juriști). Această perspectivă permite o evaluare mai complexă a politicii educaționale, depășind nivelul descriptiv și accentuând funcția de feedback dintre sistemul educațional și stat.

Analiza efectuată permite afirmarea că, în condițiile actuale, calitatea educației juridice reprezintă un indicator al eficienței politicii educaționale de stat, deoarece reflectă gradul de armonizare între obiectivele proclamate în documentele strategice și rezultatele reale ale funcționării instituțiilor educaționale. În acest context, eficiența politicii se manifestă nu atât prin numărul actelor normative adoptate sau prin indicatorii formali de acreditare, cât prin capacitatea statului de a asigura dezvoltarea competențelor profesionale și deontologice ale viitorilor juriști.

Experiența Republicii Moldova demonstrează că factorul cheie pentru creșterea sustenabilă a calității educației este integrarea instituțională a eforturilor statului, universităților și comunităților profesionale. Crearea mecanismelor de evaluare internă și externă a calității, sporirea transparenței procedurilor de acreditare, implementarea formelor de învățare orientate spre practică și dezvoltarea cooperării internaționale contribuie la consolidarea încrederii în sistemul educației juridice și în misiunea sa socială.

Astfel, calitatea educației juridice poate fi privită ca un indicator strategic al maturității și performanței politicii educaționale de stat. Aceasta îndeplinește funcția de feedback între sistemul educațional și societate, reflectând capacitatea statului de a forma specialiști competenți, responsabili și etici solizi, a căror activitate devine o împlinire practică a principiilor statului de drept și supremației legii.

Referințe bibliografice:

1. ANACEC. *Ghid de evaluare externă a programelor de studii superioare de licență (ciclul I) și studii superioare integrate*. Chișinău: Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, 2022. Mod de acces: https://anacec.md/files/Ghid_licenta_18.04.2022.pdf (data accesării: 13.10.2025).
2. ANACEC. *Ghid de evaluare externă a programelor de studii superioare de master (ciclul II)*. Chișinău: Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, 2022. Mod de acces: https://anacec.md/files/Ghid_master_18.04.2022.pdf (data accesării: 13.10.2025).
3. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319–324, art. 634.
4. ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015. Mod de acces: <https://enqa.eu/index.php/home/esg/> (data accesării: 13.10.2025).
5. ETF — European Training Foundation. *Quality Assurance Fiche: Republic of Moldova*. Torino: ETF, 2021. Mod de acces: <https://www.etf.europa.eu/en> (data accesării: 13.10.2025).
6. European Commission / EACEA / Eurydice. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. DOI: 10.2797/756920.

7. OECD / UNESCO. *Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education*. Paris: OECD Publishing, 2005. Mod de acces: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35779480.pdf> (data accesării: 13.10.2025).

CZU: 376:004.9

<https://orcid.org/0000-0002-9912-6089>

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

CONDIȚIILE PSIHO-SOCIO-EDUCAȚIONALE NECESARE FACILITĂRII INCLUZIUNII ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Mihaela Toma,

profesor-educator, gradul didactic I,
doctorandă

Universitatea de Stat din Moldova, mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: tmihaela86@yun.ahoo.com

Ludmila Darii

conferențiar universitar, doctor

Universitatea de Stat din Moldova, mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: ldarii@mail.ru

Abstract: In this article, we will present theoretical aspects about ensuring psychological, social and educational conditions, in order to facilitate the inclusion of students with special educational needs in classes in mainstream education institutions. Thus, from a psychological point of view, each member of the multidisciplinary team must create psychological comfort for each student with special educational needs, to feel accepted, to have a state of well-being, so that the differences between them are not noticed. At a social level, to be involved and participate in joint educational activities, organized in the local community, by changing attitudes towards students with SEN, alongside typical students. From an educational point of view, each actor involved in the inclusion process favors an education based on the adaptation and individualization of the school environment, teaching methods, teaching aids and learning contents. These approaches to teaching students with special educational needs, if implemented in the educational process, contribute to an efficient evolution and development, and by capitalizing on the individual potential of each student. They will record academic progress, being permanently monitored, in order to be able to offer them support, depending on the special needs they claim in the instructional-educational, therapeutic and recuperative approach.

Keywords: students with special educational needs, inclusion conditions, school progress, multidisciplinary team, mass education.

În sistemul educațional general, în cadrul instituțiilor din învățământul de masă, există din ce în ce mai mulți elevi cu cerințe educaționale speciale cu diferite tipuri și grade de dizabilitate. Indiferent de felul și gravitatea acestora, tuturor copiilor, în special elevilor cu cerințe educaționale speciale le trebuie create condiții optime sub aspect psihologic, social și educațional, asigurându-se tuturor copiilor șanse egale de acces și participare la educație și dezvoltare, cu respectarea drepturilor copilului și a diversității, pentru a le facilita un proces de incluziune eficient, în raport cu nevoile speciale pe care le reclamă fiecare în parte.

În primul rând, este necesară efectuarea unei analize pentru identificarea condițiilor psihologice, sociale și educaționale existente în instituțiile din învățământul de masă și adaptarea lor conform necesităților psiho-individuale ale elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Condițiile psihologice vizează crearea unui climat emoțional favorabil la nivelul clasei, cât și atitudinile cadrelor didactice, a celorlalți actori implicați în procesul de incluziune, ce contribuie la

formarea unui mediu școlar bazat pe acceptare, respect și cooperare.

În continuare, vom prezenta o serie de obiective psihologice la care ar trebui să adere instituțiile de învățământ:

- Să creeze sentimentul de apartenență și siguranță emoțională fiecărui elev;
- Să dezvolte o mentalitate incluzivă și să cultive încredere în propriile forțe pentru toți elevii;
- Să sprijine incluziunea elevilor cu C.E.S. prin oferirea de suport și consiliere psihologică și educațională;
- Să formarea coeziune la nivelul colectivului de elevi, care acceptă diferențele dintre ei;
- Să își maximizeze stima și imaginea de sine, contribuind la reducerea anxietății în privința rezultatelor școlare obținute;
- Să faciliteze conștientizarea și internalizarea valorilor incluzive de către toți membrii comunității școlare și din comunitatea locală;
- Să îi ajute să își mențină o stare de bine emoțională bună.

Primul pas spre incluziune este crearea unui climat psihologic pozitiv în context socio-educational, unde fiecare elev se simte în siguranță, acceptat și valorizat. Cadrul didactic are un rol deosebit de important în formarea unei atmosfere de bazată pe încredere și empatie, evitând etichetarea sau discriminarea elevilor cu cerințe educaționale speciale. Acceptarea diferențelor și promovarea toleranței dezvoltă la nivelul colectivului clasei sentimentul de apartenență și reduce riscul de izolare socială. Astfel, climatul emoțional optim devine fundamentul pe care se construiește întreaga activitate educațională incluzivă [2, p.33].

Cadrele didactice trebuie să aibă atitudini pozitive și flexibile și să manifeste: empatie față de elevii cu C.E.S.; răbdare și toleranță, ținând cont de ritmurile diferite de învățare ale elevilor; încredere în potențialul de dezvoltare al fiecărui copil.

Motivația intrinsecă a cadrelor didactice și disponibilitatea de a colabora cu ceilalți membri care alcătuiesc echipa multidisciplinară contribuie decisiv la succesul procesului de incluziune, iar cadrul didactic devine un facilitator al adaptării emoționale și sociale. Totodată, furnizarea suportului psihopedagogic este esențial în sprijinirea adaptării elevilor cu C.E.S., de către cadrele didactice de la clasă în colaborare cu alți specialiști din școală, în vederea consilierii elevilor și sensibilizarea colectivului clasei. Acesta într-o anumită perioadă de timp, contribuie la formarea competențelor socio-emoționale și la dezvoltarea inteligenței emoționale prin exprimarea adecvată a emoțiilor, empatie, cooperare, gestionarea conflictelor, acceptarea diferențelor individuale. Activitățile de grup, jocurile de rol și proiectele colaborative pot contribui la formarea unei comunități școlare unite și suportive.

Adaptarea psihologică a elevului cu C.E.S. se realizează treptat, având nevoie în permanență de siguranță emoțională, feedback pozitiv și recunoaștere socială, sprijin și încurajare continuă din partea profesorului; implicarea activă în activitățile educaționale și sarcini adaptate, favorizează dezvoltarea stimei de sine și a motivației pentru învățare.

Formarea culturii școlare incluzive are loc la nivelul comunității școlare și promovează: respectul față de diversitate; solidaritatea între elevi; accesul și participarea tuturor la viața școlii, prin intermediul activităților extracurriculare comune, campaniile de informare, sensibilizare și parteneriatele cu familiile contribuie la dezvoltarea procesului de incluziune al elevilor cu C.E.S. în instituțiile din învățământul de masă. Suportul emoțional continuu este esențial în procesul de incluziune al elevilor cu C.E.S. și necesită monitorizare permanentă atât din partea specialiștilor, cât și a părinților care trebuie să urmărească evoluția emoțională a elevilor, pentru a preveni fenomenele de excludere, bullying sau etichetare și să ofere consiliere psihologică atunci când apar anumite dificultăți. Suportul emoțional constant asigură reziliența elevului și menținerea unui climat școlar armonios.

Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile din învățământul de masă presupune un set complex de condiții pedagogice, organizatorice și atitudinale care să permită participarea deplină și egală a acestora la procesul educațional, iar în continuare vom expune principalele condiții pedagogice necesare pentru o incluziune eficientă.

a. Adaptarea curriculumului și a procesului instructiv-educa

Unul dintre elementele esențiale ale educației incluzive este adaptarea curriculumului la

nevoile specifice ale elevilor cu C.E.S. Aceasta presupune:

- Elaborarea *Planului de Intervenție Personalizat (PIP) / Planului Educațional Individualizat (PEI)* pentru fiecare elev, care conține obiective specifice și modalități de intervenție personalizată;
- Selectarea conținuturilor esențiale, adaptate nivelului de dezvoltare al elevului;
- Aplicarea unor strategii diferențiate de predare, ținând cont de ritmul de învățare și de stilul cognitiv al fiecărui copil;
- Evaluarea formativă și individualizată, axată pe progresul personal, nu doar pe performanță comparativă [4, p.111]..

În cadrul cercetării noastre am constatat faptul că din cele 25 de cadre didactice participante la experimentul științific doar 2 dintre ele realizează proiectare adaptată / individualizată pentru elevii cu C.E.S., iar restul de 23 de cadre didactice elaborează proiectare didactică comună, iar rezultatele finale relevă o răsturnare de situație, favorabilă, astfel doar 2 dintre ele realizează proiectare comună, iar 23 de cadre didactice elaborează proiectare didactică adaptată / individualizată pentru elevii cu C.E.S.

b. Formarea și rolul cadrelor didactice

Cadrele didactice au un rol esențial în asigurarea incluziunii școlare. Profesorii trebuie să posede competențe pedagogice, psihologice și sociale pentru a răspunde diversității din clasă. Este necesară participarea la programe de formare continuă în domeniul educației incluzive, precum și colaborarea permanentă cu alte cadre didactice și specialiști în domeniu. Atitudinea pozitivă, empatia și deschiderea către nevoile fiecărui elev constituie condiții de bază pentru succesul incluziunii.

În urma centralizării răspunsurilor date de către respondenți am aflat că cele mai multe din tre cadrele didactice formabile prezintă un interes ridicat 72% sunt interesate de cursuri de formare continuă, iar 28% dintre ele manifestă mai puțin interes față de perfecționare.

c. Metode și strategii didactice incluzive

Incluziunea reală nu poate fi realizată fără o metodologie adaptată și vom enumera și câteva strategii eficiente:

- Învățarea prin cooperare, activități de grup, utilizarea jocului didactic și a metodelor interactive;
- Aplicarea principiului diferențierii sarcinilor și a ritmurilor de învățare;
- Folosirea resurselor vizuale, tactile și auditive;
- Oferirea unui feedback pozitiv și constructiv, axat pe progres.

d. Mediul educațional și climatul școlar

Un mediu educațional incluziv trebuie să fie accesibil, sigur și primitor. Amenajarea spațiului clasei trebuie să țină cont de particularitățile fizice și senzoriale ale elevilor. Totodată, climatul școlar trebuie să promoveze acceptarea, respectul și cooperarea, prin activități de grup, campanii de sensibilizare și proiecte comune, pentru a stimula relațiile pozitive între colegi și a preveni excluderea sau marginalizarea [1, p.78].

În cadrul experimentului științific s-au sesizat următoarele diferențe în ceea ce privește implementarea metodelor didactice, în etapa inițială: 20 de cadre didactice folosesc metode didactice generale, 3 dintre ei, particulare și 2 cadre didactice folosesc metode didactice personalizate. În timp ce, în etapa finală: 2 cadre didactice folosesc metode didactice generale, 3 dintre ei, particulare și 20 cadre didactice folosesc metode didactice personalizate.

e. Colaborarea între actorii educaționali

Educația incluzivă este rezultatul lucrului în echipă, iar în sprijinul elevilor cu C.E.S. acționează o rețea de specialiști: profesorul de sprijin, psihologul școlar, consilierul, medicul, logopedul, precum și familia elevului. Colaborarea strânsă cu părinții este esențială pentru a asigura continuitatea între mediul școlar și cel familial. Astfel, prin intermediul rezultatelor înregistrate în cadrul experimentului științific descoperim că inițial doar 3 cadre didactice relaționează frecvent cu colegii și lucrează în echipă, în vederea facilitării educației incluzive și a incluziunii elevilor cu C.E.S., 5 profesori colaborează uneori, iar 17 dintre cadrele didactice participante întemeiază rareori relații de colaborare. Totodată, în faza finală, relația de colaborare și lucru în echipă între cadrele didactice

în instituția din învățământul de masă s-a îmbunătățit, astfel că 22 dintre cadrele didactice participante relaționează frecvent cu ceilalți profesori, 1 cadru didactic rareori, iar 2 dintre ei uneori, ceea ce contribuie la facilitarea incluziunii elevilor cu C.E.S. în învățământul de masă.

Condițiile sociale, economice și culturale joacă un rol esențial în reușita procesului de incluziune a acestor elevi în mediul socio-educational, alături de elevii tipici.

Una dintre principalele condiții sociale de incluziune este asigurarea accesului egal la educație. Elevii cu C.E.S. trebuie să li se ofere șansa de a fi înscriși în școlile de masă, fără bariere birocratice sau discriminare. Aceasta presupune adaptarea mediului școlar și a procesului didactic: curriculum flexibil, metode de predare diferențiate și suport personalizat din echipei multidisciplinare.

De asemenea, este necesară existența unui climat școlar pozitiv și tolerant. Elevii cu C.E.S. trebuie să fie acceptați și sprijiniți atât de colegi, cât și de cadrele didactice. O condiție esențială o reprezintă formarea atitudinilor pozitive față de diversitate. Profesorii au un rol decisiv în promovarea empatiei, cooperării și respectului reciproc. Activitățile de grup și jocurile educative contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență și la reducerea stigmatizării.

Incluziunea educațională depinde în mare măsură de condițiile sociale și economice ale elevilor. Mulți copii cu C.E.S. provin din familii aflate în dificultate financiară, ceea ce impune intervenția statului și a comunității locale. Elevii pot beneficia de burse sociale, rechizite gratuite, transport subvenționat sau servicii terapeutice gratuite, oferite în parteneriat cu Direcțiile Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului (DGASPC). Aceste măsuri contribuie la reducerea inegalităților și la sprijinirea reală a accesului la educație.

Familia reprezintă primul factor de incluziune socială, iar o colaborare constantă între părinți și școală este vitală pentru dezvoltarea armonioasă a elevului cu C.E.S. De asemenea, implicarea comunității locale – prin ONG-uri, instituții sociale, autorități locale și biserică – consolidează rețeaua de sprijin a elevilor și promovează o cultură a acceptării și solidarității[3, p.52].

Parteneriatul educațional reprezintă un element esențial în asigurarea succesului procesului de incluziune a elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă. Acesta se bazează, pe de o parte, pe relația de colaborare dintre familie, școală și comunitate, relație care implică o cooperare strânsă între toți actorii educaționali care interacționează direct cu copilul. Fiecare component al acestei triade îndeplinește un rol fundamental în construirea unei rețele de sprijin eficient, care cuprinde cadrele didactice, personalul didactic auxiliar și nedidactic, conducerea instituției școlare, precum și colegii de clasă ai elevului.

Părinții sau reprezentanții legali ai copilului au responsabilitatea de a menține un parteneriat activ cu școala, bazat pe comunicare constantă și încredere reciprocă. Ei trebuie să informeze cadrele didactice despre dificultățile cu care se confruntă copilul, să participe la identificarea nevoilor educaționale emergente, să colaboreze în stabilirea obiectivelor individualizate și să furnizeze informații relevante despre particularitățile personale ale elevului. Numai printr-o astfel de cooperare continuă se poate construi un plan educațional adecvat și adaptat realităților fiecărui copil [5, p.38].

Concluzii

Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă nu se reduce la integrarea fizică în clasă, ci presupune o schimbare profundă de mentalitate și practici pedagogice.

Succesul depinde de cooperarea tuturor actorilor implicați, de formarea continuă a cadrelor didactice și de existența unui cadru instituțional și legislativ favorabil.

Educația incluzivă nu este doar o obligație legală, ci o expresie a respectului față de diversitate și a dreptului fiecărui copil la o educație echitabilă și de calitate.

Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă reprezintă o provocare complexă, dar și o oportunitate pentru creșterea calității educației.

Succesul acestui proces depinde de existența unor condiții psiho-socio-educative solide, o abordare centrată pe elev și prin implicarea tuturor actorilor educaționali putem transforma școala într-un spațiu în care fiecare copil contează și are șansa de a se dezvolta armonios.

Referințe bibliografice:

1. BOTH, T., ACOW, M. *Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. 4thedn. Cambridge: Index for Inclusion Network, 2016, 35 p.
2. GHERGUT, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Iași: Polirom, 2016, 58 p.
3. JIGĂU, M. *Educația incluzivă: ghid metodologic pentru profesori*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2029, 170 p.
4. PĂUN, E., POTOLEA, D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002, 232 p.
5. RUSOV, V.; ȘOVA, T., *Educația incluzivă: Ghid metodic pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*, S. n.: Bălți, 2021, 48 p.

УДК 37.013

[https://orcid id: 0000-0001-7551-5840](https://orcid.id/0000-0001-7551-5840)

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Elina Voishcheva

Cand. Sci. (Education), Associate Professor

Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation

e-mail: elina_mironova@mail.ru

Annotation: This article provides a theoretical rationale for integrating digital services and technologies into the educational process of socializing primary school students, and presents the development of a mechanism for such integration. The results of an empirical study demonstrate that the use of digital educational platforms and online project forms contributes to improved social adaptation, independence, and social engagement among primary school students. This suggests a clear conclusion about the transformative potential of digitalization for the socialization of schoolchildren, provided that digital tools are systematically and balancedly implemented into the educational process.

Keywords: socialization, digital educational environment, primary school students.

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 [8].

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 [6, 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. 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. 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 [7].

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 [9].

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 [10; 11; 12].

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, A.V. 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. 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].
7. TERKULOVA, I.N. The Digital Environment as a Pedagogical Condition for the Positive Socialization of Students in French-Speaking Countries (France, Canada). Moscow, 2019.
8. 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].
9. CHEBUNINA, O.A. Social Internet networks in the process of socialization of modern Russian youth: specific influence and social risks. Rostov-on-Don, 2019.
10. 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.
11. DAINEKO, L.V., RESHETNIKOVA, O.E. Project Method – An Effective Instrument For Developing Competencies Of Future Professionals. In: European Publisher, 2020, p. 221-230.
12. 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.

CZU: 613.29

<https://orcid.org/0000-0002-1822-7460>

ALIMENTAȚIA ȘI SĂNĂTATEA MINTALĂ

Ecaterina Zubenschi,

conferențiar universitar, doctor

UPSC "Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: ecaterinazubenschi@gmail.com

Abstract: In recent decades, healthy eating, as a priority component of a healthy lifestyle and prevention of chronic diseases, has become an important concern for specialists around the world. The central issue is how food additives influence human health. In recent decades, the WHO has warned of the alarming increase in diseases of civilization: cardiovascular diseases, osteoporosis, high blood pressure, serious liver and gallbladder diseases, multiple and varied endocrine diseases, diabetes, gout, atherosclerosis, mental illnesses, cancer, etc. In this article, we aimed to highlight only some aspects of the influence of food additives, especially toxic ones, authorized by national legislation, on human health. Let's identify the impact of food additives, used in food processing technology, on the human body. We used the informed search method, focused on studying literature in nutritional sciences, hygiene, medicine, education, and food products.

Key-words: food additives, colorants, preservatives, antioxidants, thickening stabilizers, emulsifiers, flavorings, etc.

Introducere. În evoluția dezvoltării istorice, omul a folosit dintotdeauna ingrediente naturale de păstrare a alimentelor: sare, oțet, zahăr. Pentru a da culoare erau folosite cojile de ceapă, șofrănel sau șofran etc. Carnea era prelucrată sau conservată ermetic, fiind păstrată la rece, pentru un anumit timp. Alimentele naturale n-au proprietatea de a se păstra timp îndelungat. Ele urmează a fi consumate proaspete.

Odată cu dezvoltarea industriei alimentare, s-au folosit aditivi artificiali, sintetici, creați în laboratoarele chimice. Pentru a reglementa aditivii alimentari și pentru a informa consumatorii, fiecare aditiv are un număr unic, denumit "numere E", utilizat în Europa pentru toți aditivii autorizați. Această schemă de numerare a fost adoptată începând cu anul 1953. Sistemul de numerare a aditivilor a fost perfectat și extins, fiind aprobat de către Comisia Codex alimentarius pentru identificarea internațională a tuturor aditivilor, indiferent dacă acestea sunt aprobați pentru utilizare. Țările din afara Europei utilizează numai numărul aditivului, chiar dacă acesta este aprobat sau nu în Europa[2].

E-uri sunt aditivi, adică produși chimici de sinteză, incluși în industria alimentară pentru că îmbunătățesc gustul alimentelor, le dau culoare plăcută, ajută la conservarea lor îndelungată. Litera „E” simbolizează faptul, că acești aditivi alimentari au fost testați pe animale și s-au dovedit siguri pentru consum, fiind adoptat pentru uzul internațional. Autoritatea Europeană pentru Siguranța Alimentară EFSA, menționează că toate produsele alimentare de pe piață trebuie să fie supuse unui control riguros al EFSA, pentru a exclude apariția unor produse periculoase care pot dăuna sănătății. EFSA controlează proporția de substanțe chimice din alimente care nu trebuie să depășească standardul ADI permis, ceea ce este doza maximă zilnică. Această normă stabilește cantitatea de substanțe pe care o omul o poate consuma fără a pune sănătatea în pericol [1, 14].

Aditivii alimentari sunt împărțiți în 24 de categorii dintre care cele mai răspândite sunt: edulcoranții (pentru a îndulci), coloranții (pentru a schimba sau a da culoare), acidifiantii (dau un gust ușor acid), corectorii de aciditate (cresc sau diminuează aciditatea), emulgatorii (asigură un amestec omogen între apă și grăsimile alimentare), conservanții (întârzie sau împiedică alterarea alimentelor), corectorii de gust I de miros (schimbă /îmbunătățesc mirosul și gustul alimentelor), propulsorii (unele gaze care servesc la expulzarea alimentelor din ambalaj), antioxidanții (limitează oxidarea alimentelor sensibile la contactul cu aerul). Aditivii se mai împart în aditivi artificiali și aditivi naturali (sau buni).

Cei artificiali preponderent aduc daune organismului uman printre care se numără: cele mai răspândite [6,7].

În conformitate cu legislația europeană, aditivii pot fi folosiți în produse numai dacă respectă autorizațiile care se bazează pe trei criterii de bază: aditivul alimentar nu prezintă un risc pentru sănătatea consumatorului utilizarea unei astfel de substanțe este necesară din punct de vedere tehnologic, consumatorul este informat despre aditivul alimentar introdus în produs și nu este indus în eroare[16].

În funcție de originea lor, aditivii sunt împărțiți în trei categorii de bază:

Naturali – aditivi din surse naturale, produși fără proces chimic

Sintetici – nu apar în natură, sunt făcuți în laboratoare

Naturali identici – realizați în mod artificial, dar compoziția este identică cu cea a aditivilor naturali (vezi tabelul 1 de mai jos). Deși SUA au aprobat cele mai sigure suplimente nutritive din lume, *circa 76 de milioane de americani suferă intoxicații alimentare și circa 5.000 dintre aceștia își pierd anual viața*[9, 11].

Tabelul 1. Clasificarea aditivilor alimentari periculoși sănătății

Adidivi alimentari, substanțe necesare din punct de vedere tehnologic.							
NATURALI		SINTETICI – ARTIFICIALI, CREAȚI ÎN LABORATOARE					
		Compoziția sintetică					
		Nu există în natură		Identică cu cea a aditivilor naturali			
CLASIFICAREA ADIDIVILOR ALIMENTARI							
Coloranți	Conser vanți	Regulatori aciditate		Stabilizatori de îngroșare emulgatori	Aromati zanți	Îndulci- tori	Alți aditivi
		Antioxi danți					
E100 – E199	E200 – E299	E300 – E399	E500 – E599	E400 – E499	E600 – E699	E900 – E999	E1000 – E1599
ADIDIVI FOARTE PERICULOȘI SĂNĂTĂȚII							
E100 – E199 Coloranții sunt adăugați în alimente pentru a face produsul să pară mai atractiv E100, E101, E102, E104, E110, E120, E122, E123, E124, E125, E127, E128, E129, E131, E132, E133, E140, E141, E142, E150a, E150b, E150c, E150d, E151, E153, E154, E155, E160a, E160b, E160c, E160d, E160e, E160f, E160g, E162, E153, E170, E171, E172, E173, E174, E175, E180							
E200 - E299 Conservanți adăugați în alimente pentru a prelungi prospețimea îndelungată E200, E201, E202, E203, E210, E211, E212, E213, E214, E215, E216, E217, E218, E219, E220, E221, E222, E223, E224, E225, E226, E227, E228, E230, E231, E232, E233, E234, E235, E239, E242, E249, E250, E251, E252, E250, E261, E262, E263, E270, E280, E281, E282, E283, E284, E285, E290, E296, E297							
E300 – E399 Antioxidanții influențează prelungirea duratei de valabilitate a produselor, mențin aspectul natural și gustul alimentelor, reduc procesul de rumenire enzimatică, când culoarea fructelor și legumelor devine maronie (de stricăciune) după un anume timp. E300, E301, E302, E304, E305, E306, E307, E308, E309, E310, E311, E312, E315, E316, E320, E321, E322, E325, E326, E327, E328, E329, E330, E331, E332, E333, E334, E335, E336, E337, E338, E339, E340, E341, E350, E351, E352, E353, E354, E355, E356, E357, E353, E372c, E380, E385, E390							
E400 – E499 Agenții de îngroșare, stabilizatori, emulgatori se adaugă în alimente pentru o mai bună omogenizare care în mod normal nu se omogenizează bine E400, E401, E402, E403, E404, E405, E406, E407, E410, E412, E413, E414, E415, E416, E417, E418, E420, E421, E422, E432, E433, E434, E435, E436, E440, E442, E444, E445, E450, E451, E452, E460, E461, E463, E465, 6466, E470a, E470b, E471, E472a, E472b, E472c, E472d, E472f, E473, E474, E476, E477, E479b, E481, E482, E483, E491, E492, E493, E494, E495							
E500 – E599 Regulatori de aciditate reprezintă o măsură a acidității sau alcalinității produselor, asigurând un gust mai plăcut al alimentelor acide. E500, E501, E502, E503, E504, E507, E508 E509 E511, E512, E513, E514, E515, E516, E519, E520, E521, E522, E523, E524, E525, E526, E527, E528, E530, E535, E536, E538, E541, E542, E551, E553a, E553b, E554, E555, E556, E558, E559, E560, E570, E574, E575, E576, E577, E579,							

E600 – E699 Aromatizanti , sunt aditivi predominant sintetici, îmbunătățesc aroma existentă a produselor. E620, E621, E622, E623, E624, E625, E626, E627, E628, E629, E630, E631, E632, E633, E634, E635, E636, E637, E640, E641
E900 – E999 Îndulcitori , aditivi naturali și sintetici, pentru a îmbunătăți gustul alimentelor. E904 (Shellac, șelac, rășină), secretată de insecta femelă kerria lacca / laccifer lacca, din care se obține și aditivul alimentar carmin. E912, E914, E922, E927, E930, E938 (Argon gaz), E939 (Helium gaz), E941 (Azot gaz), E942 (Oxid de azot, gaz), E948 (Oxygen, gaz), E950, E951, E952, E953, E954, E957, E959, E965, E966, E967, E999
E1000 – E1599 Alți aditivi E1100, E1101, E1102, E1103, E1104, E1105, E1200, E1201, E1202, E1404, E1410, E1412, E1413, E1414, E1420, E1422, E1440, E1442, E1450, E1520
Sursa: [12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20].

Consumarea îndelungată și repetată a substanțelor nealimentare aditivi alimentari, substanțe chimice, medicamente etc.), induc diferite sindroame. În numai patru ani, în țara noastră au fost introduși și autorizați peste 70 de aditivi toxici, înteeziși în multe țări din UE, dintre care ulterior doar 13 au fost interziși, iar alți aditivi netoxici au fost respinși. O metodă, larg folosită de unii producători pentru a falsifica informația indicată pe produsele alimentare, derutând cumpărătorii, este aceea de a nu menționa pe ambalaj indicativul exact al aditivilor folosiți. Autoritatea Națională pentru Protecția Consumatorilor și alte organisme de control ale statului au depistat în repetate rânduri că, în locul unui astfel de număr de cod, s-a trecut pe ambalaj cuvântul afânători, în locul denumirii chimice s-a folosit sintagma arome identic naturale, iar ca să nu se mai menționeze conținutul de benzoat de sodiu, salicilat, sorbat etc. a fost inscripționată noțiunea de conservanți[3,4].

Spre exemplificare, compoziția reală a unei supe instant constă în: amidon modificat, sare, pudră de tomate, sodium citrat, sodium diacetat, sirop de glucoză, ulei hidrogenat, pudră de ceapă, guar gum, sodium ribonucleotide, proteină hidrolizată vegetală, anti caking agents, yeats extracts, adipic acid, caseinat, chinolină, carmoizină, emulsionanți (disodium monofosfat, gliceril minostearat, sodium polifosfat), condimente, arome, îndulcitori artificiali și antioxidanți[14,19, 20]. ROBU Elena/Lista E-urilor interziși în multe țări ale lumii, dar autorizați în R. Moldova. Cât de mari sunt pericolele pentru sănătate 20, aug. 2021 Portalul Nr. al Diasporei ER NEWS a studiat subiectul și vă prezintă lista E-urilor (a aditivilor) autorizați de legislație în Republica Moldova, dar interziși deja în alte țări ale lumii, pentru efectele lor dezastruoase asupra sănătății umane[8, 16].

Tabelul 2. Aditivi alimentari periculoși sănătății umane, autorizați de legislația Republicii Moldova

E-uri care provoacă tulburări și boli digestive
E338, E339, E340, E341, E420, E433, E466, E621, E626, E627, E628, E629, E630, E631, E632, E633, E634, E635 provoacă inflamații intestinale, glicemie, constipații, obezitate, disfuncții digestive grave. E407, E415, E 450, E460, E 461, E463, E465, E466 – tulburări de digestie; E 220, E 221, E 222, E 223, E 224 – inflamații și boli intestinale;
E321, E320 – tulburări în metabolismul colesterolului
E154, E250, E252 – hipertensiune arterială
E420 se găsește în guma de mestecat, în sucuri îmbuteliate, în dulciuri. Provoacă disfuncții digestive. Este interzis în SUA și unele țări din UE.
E-uri care provoacă dermatite, boli dermatologice:
E104 - Galbenul de chinolină, colorant sintetic, provoacă (urticarie, rinită și astm bronșic). La copii: alergii, iritații respiratorii, erupții cutanate și hiperactivitate. Interzis în produsele alimentare, din Australia, Japonia, Norvegia și SUA.
E-155 , colorant sintetic de culoare brună. Produce sensibilitate dermică, reacții adverse la persoanele alergice la aspirină și la cele astmatice. Este interzis în Danemarca, Belgia, Franța, Germania, Elveția, Suedia, Austria, SUA, Norvegia.
E-202 , folosit în crema de pește. Permis în Uniunea Europeană, autorizat de legislația Republicii Moldova. Produce crize de astm și alergii .
E 230, E 231, E 232, E 233 – boli dermatologice;
E304 duce la ingestie, mâncărime, erupții cutanate, umflarea feței

E412 Guma Guar provoacă balonări, vomă, crampe, astm, alergii, eczeme
E-uri care provoacă afecțiuni cardiovasculare și neurologice
E311, E 312 – afecțiuni neurologice.
E322 -lecitină, antioxidant, emulgator, provoacă apariția aterosclerozei și a infarctului.
E330 duce la distrugerea smalțului dentar, apariția cariilor dentare afecțiuni cardiovasculare, renale, afecțiuni ale aparatului digestiv, diaree.
Fosfații de magneziu E 343 (I, II) , corectori de aciditate de natură organică. Determină scăderea formării osoase, influențează asupra metabolismului osos și asupra mineralizării osoase efecte nocive asupra rinichilor.
E1414 , amidon modificat, cu denumirea de fosfat de diamidon acetat. Duce la creșterea nivelului de fosfat în pereții vaselor sangvine, boli cardiovasculare, boli cronice de rinichi, tulburările de calciu și fosfor, fragilizarea oaselor (osteoporoză), rahitism la copii, întârziere în dezvoltare. Aditivii alimentari pe bază de fosfați au fost reevaluați de Autoritatea Europeană pentru Siguranța Alimentară (AES) în 2019, dar doza zilnică admisibilă nu ia în considerare expunerea la fosfat prin E1414.
E 1520 Produce depresie, neurotoxic SNC, cardiotoxic
E-uri care provoacă tulburări emoționale, de comportament și de personalitate
E102 – Tartrazina, acceptat de legislația Republicii Moldova, afectează ficatul, provoacă tumori, probleme grave ale celulei hepatice, cancer. Provoacă la copii: sindromul ADHD agresivitate, tulburări de comportament și de personalitate, tulburări cognitive, de atenție, de învățare. Interzis în Suedia, Elveția, Anglia, Olanda, Norvegia, SUA, Austria.
Roșu ponceau 4R – E124: Prin ingerare, acest aditiv crește, acumulând cantitatea de aluminiu din organism. Duce la apariția ADHD-ului la copii, tulburări de atenție. E124 poate fi găsit în dulciuri, mezeluri, alimente semipreparate. În anumite țări este interzis în alimentele destinate copiilor sub 3 ani. În Franța, Rusia, SUA, Marea Britanei este interzis din cauza potențialului crescut cancerigen.
E131 , colorant sintetic cancerogen. La adulți produce vertij, amețeli, probleme respiratorii, tensiune arterială scăzută și alergii Are efecte cancerigene, afectează ficatul, rinichii, provoacă alergii severe, accidente vasculare, distrugerii cromozomiale, etc. <i>La copii provoacă dermatită, mâncărimi, urticarie, greață, hipotensiune arterială, alergii, tulburări de respirație, hiperactivitate, (ADHD), deficit de atenție, rar - soc anafilactic.</i> Interzis în Australia, SUA, Canada, Norvegia. Autorizat în Republica Moldova[21].
E 173 , colorant argintiu de aluminiu, mineral artificial, neurotoxic. Este utilizat doar pentru decorarea unor produse de cofetărie. <i>Persoanele bolnave de rinichi pot acumula aluminiu.</i> Provoacă osteoporoză, boala Alzheimer și Parkinson. Este interzis în Australia.
E211 modifică ADN-ul uman, induce sindromul de hiperactivitate și deficiență de concentrare. Perturba structura celulelor AND, influențând dezvoltarea congenitalului de boli genetice. Dezvoltă celule canceroase, cauzând leucemie. Consumul de benzoat de sodiu, E 211 duce la severe tulburări hepatice. Provoacă anemie (lipsa hemoglobinei).
E252 provoacă hiperactivitate, inflamarea rinichilor, anemie, dureri abdominale, vărsături, puls neregulat, hipertensiune, risc de dezvoltare a cancerului
E 340 împiedică asimilarea altor substanțe minerale (pe termen lung, reduce echilibrul natural al calciului și fosforului din organism), provoacă probleme digestive hiperactivitate, hipertrofia paratiroidelor, a calculilor renali, calcificărilor aortei.
E341i, fostat regulator de aciditate; E450 – difosfați sintetici, stabilizatori de alimente. Acești aditivi provoacă la copii ADHD. Consumul excesiv al lor duce la scăderea nivelurile de calciu, creșterea nivelului de hormoni paratiroidieni, un regulator important al nivelului de calciu, provoacă osteoporoza, tulburări metabolice.
E-uri care provoacă distrugerii, mutații cromozomiale:
E110 produce distrugerii cromozomiale , accidente vasculare, digestive, tumori respiratorii și renale. E 110: Acest aditiv se găsește în băuturile răcoritoare de culoare galbenă, în înghețată și în multe dulciuri ce au culoare galben-portocalie.
E120 – carminul , colorant roșu strălucitor, obținut din sarea de aluminiu a acidului carminic, acid produs de anumite insecte cum ar fi coșenila roșie și coșenila poloneză. Insectele coșenile, specie de gândac din America de Sud, uscate și zdrobite pentru obținerea acidului carminic. Este adăugat în iaurturi, brânzeturi și alte produse lactate, sucuri cu o nuanță roșie, gumă de mestecat, șerbet, înghețată, gemuri, jeleuri, marmelade, bomboane și dulciuri, articole de panificație, florile artificiale, produse cosmetice, vopsea,

cerneală de culoare roșie. Carminul induce mutații genetice, leziuni cromozomiale , alergii, astm, rinite, cancer, tumori tiroidiene. La copii provoacă hiperactivitate ADHD, deficiențe de concentrare, tulburări neurocomportamentale.
E171 - Dioxid de Titan (Titanium Dioxide), colorant alimentar folosit în cremele de cafea, glazură de torturi, copturi, pâine albă, sosuri, lapte, iaurt, smântână, înghețată, bomboane, caramele, dulciuri, deserturi, produse de patiserie, cozonaci, supe, bulionuri, paste tomate, înghețată, guma de mestecat și în toate tipurile de făinuri și pulberi comestibile non bio. <i>Provoacă alergii, inflamații respiratorii, pneumonii rinite, astm, tumori epiteliale benigne (adenoame) pulmonare, tumori tiroidiene, intoxicații, fibroame, necroză, fibroza hepatică, sindrom de citoliză afectarea dermului, miocardului, splinei, inflamații interstițiale, probleme ale tractului digestiv, poduce cancer. Dioxidul de titan produce genotoxicitate mutagenice.</i> Interzis în UE, din cauza genotoxicității. E 171 este utilizat în Republica Moldova, în numeroase suplimente și alimente, în produsele de patiserie, deserturi, bomboane, înghețată, gumă de mestecat, pastă de dinți, rujul de buze, geluri de duș, inclusiv cele destinate copiilor, este element de bază în cremele de protecție solară, etc., prezent, în peste 4000 de medicamente și aproape 7000 de produse cosmetice susceptibile de a fi ingerate. Profesorul Maged Younes, președintele Grupului științific al Autorității Europene pentru Siguranța Alimentară (EFSA) susține că aditivul E171 se acumulează în organism deteriorând ADN-ul, genetic al celulelor, provocând cancer.
E320 (BHA) aditiv cancerigen, toxic pentru sistemele endocrin și de reproducere
E316 produce mutații la nivelul ADN-ului.
E249 , nitrit de potasiu, are efect foarte periculos pentru copii. Nitritul de potasiu E 249 produce mutații în cazul tuturor categoriilor de persoane și malformații în cazul fătului . Diminuează capacitatea sângelui de a transporta oxigen. Respirație greoaie, amețală, dureri de cap, greață, vomă, boli de rinichi, cancer.
E284 este toxic pentru organism, afectând în special funcțiile rinichilor și sistemul reproductiv. Are un impact deosebit de negativ asupra sănătății copiilor
E-uri cancerigene
Adaosuri de E-uri foarte cancerigeni: E102, E120, E122, E123 , E124, E131, E133, E142, E153, E210, E211, E212, E213, E214, E215, E216, E217, E220, E221, E222, E223, E224, E226, E232, E239, E250, E251, E252, E311, E312, E330, E407, E450, E510, E513E, E527 , E621, E952
E250, E251 duce la formarea compușilor cancerigeni. Este interzis în Norvegia, Suedia, Canada și parțial în Germania. Autorizați în UE și în Republica Moldova
E407 provoacă ulcer și cancer. Interzis în UE în laptele praf pentru copii.
E951 provoacă oboseală, amețeli, dureri de cap, diabet, tumori cerebrale, scleroza multiplă, malformații , etc.
Ciclamat – E952: Se găsește în băuturi, biscuiți, napolitane, gemuri, conserve, produse de patiserie, cofetărie. Produce cancer. Este interzis în SUA, Anglia, Germania.
Sursa: [4,5,9,10,11,18]

Exemple de e-uri toxice prezente în produsele alimentare.



Figura 1. Aditivi alimentari toxici organismului uman, în produsele alimentare

În cercetarea pe care am inițiat-o, am încercat să identific solicitările elevilor în consumarea produselor alimentare. În cercetare au fost implicați 53 de elevi ai claselor a IV-a ai liceului din m. Chișinău. Am folosit chestionarul semistrukturat, alcătuit din următoarele 5 întrebări:

Tabelul 3. Rezultatele chestionării elevilor privind consumul de alimente preferate

Nr de elevi – 53. Răspunsuri primite:		Nr de răspunsuri %	
1.	Pe ce a-ți cheltui 200 de lei, dacă i-ați avea? Ce ați cumpăra de acești bani?		
	1.a. Pizza, înghețată	24	45,3
	1.b. Plăcinte, sucuri	5	9,4
	1.c. Bomboale, ciocolate, sucuri	7	13,21
	1.d. N-aș cheltui, aș face rezerve	3	5,7
	1.e. M-aș duce la film, teatru	2	3,8
	1.f. Le-aș strânge pentru cadouri	8	15,09
	g. Nu știu ce-aș face la moment	4	7,5
2.	Ce-ți place să mănânci cel mai mult? (bifează până la 5 răspunsuri) =450		
	a. Produse lactate Total 55 răsp. $\times 100:450=12,2\%$	55	12,2%
	a.1. lapte, iaurt	23	43,4
	a.2. smântână	13	24,5
	a.3. brânzeturi	19	35,8
	b. Produse din carne	129:	28,7%
	b.1. carne proaspătă, gătită acasă	27	50,9
	b.2. crenvuște, salade	29	54,7
	b.3. carne afumată	31	58,5
	b.4. salamuri	42	79,2
	c. Produse din pește $(49 \times 100:450)= 10,9\%$:	49	10,9%
	c.1. pește proaspăt, gătit acasă	21	39,6
	c.2. pește sărat	11	20,8
	c.3. pește afumat 839,5	17	32,1
	d. Fructe $(217 \times 100:450)=48,2\%$:	217	48,2%
	d.1. de pomi fructiferi (mere, prășade, prune...)	33	62,3
	d.2. pomușoare (căpșune, afine, zmeură..)	51	96,2
	d.3. fructe exotice	52	98,1
	d.4. fructe uscate, semincioare	44	83,0
	e. de toate	37	69,8
3.	Unde preferi să te alimentezi? (până la 3 răspunsuri) 159 – 300%		
	3.a. Acasă	49	92,5
	3.b. La bunici	50	94,3
	3.b. În ospetie	14	26,4
	3.b. În localuri publice	46	86,8
4.	De unde părinții procură alimente?		
	4.a. din magazine alimentare	52	98,1
	4.b. de la piață	18	34,0
	4.c. de la bunici de la țară	19	35,85
5.	Dacă ai vedea un om, ce bei face, având bani?		100%
	5.1. I-aș oferi o parte din bani	21	39,6
	5.2. Aș trece pe alături	14	26,5
	5.3. Nu știu	18	33,9

Profesorul N. Opopol menționează că globalizarea rapidă a producției de alimente și a comerțului cu acestea a sporit probabilitatea incidentelor internaționale cu implicarea produselor alimentare contaminate. Ca răspuns la un număr tot mai mare de probleme cu produse alimentare, guvernele își intensifică eforturile pentru sporirea siguranței alimentelor din țările lor

Concluzii: În goana după profit, cu efort minim depus, corporațiile alimentare internaționale și cele naționale recurg la diferite metode pentru a-și promova produsele alimentare, prelucrate cu diferiți aditivi, otrăvind hrana consumatorului.

Organisme modificate genetic, gripa aviară, pesta porcină africană, covidul, incendiile clandestine a fermelor, interzicerea creșterii și sacrificarea animalelor și a păsărilor (din motive inventate cu anumit interes), înființarea fermelor de creștere a insectelor și a viermilor, oule, orezul, carnea sintetică, pământuri luate cu forța sau cumpărate, sunt arme contemporane de genocid uman.

Cercetările oamenilor de știință din diferite domenii, au demonstrat, că majoritatea aditivilor alimentari otrăvesc hrana alimentară, provocând dezvoltarea diferitor patologii: dermatite, infecții intestinale și parazitare, tulburări endocrine, osteoporază, cancer osos, afecțiuni respiratorii, tulburări emoționale, de comportament și de personalitate, tulburări psihice, mutații cromozomiale, malformații, diferite tipuri de cancer, anemii, cardiopatii, boli renale etc.

Prin urmare, este foarte important să citim eticheta produselor alimentare pe care le dorim să le consumăm. Să nu folosim polufabricate. Să gătim acasă, folosind produse naturale. Neprocurarea alimentelor din magazine și marketuri, sunt doar simple metode de luptă la moment, cu aceste nelegiuii. Ar trebui de încurajat oamenii de la sate să întrețină animale și păsări, pentru hrană și vânzare, de susținut agricultura națională fermierii din țară să crească semințe sănătoase, să nu acceptăm autorizarea oricărui aditiv nociv, periculos sănătății umane. Să informăm copiii să folosească în alimentație hrană naturală, să ducă un stil de viață sănătos.

Referințe bibliografice:

1. BRANEN, A. L., DAVIDSON P. M., SALMINEN S. (2002) Food Additives 2nd ed. Marcel Dekker, Inc. New York, USA.
2. FLORISTEAN, V. (2014) Aditivi alimentari. Editura „Ion Ionescu de la Brad” Iași, ISBN 978-973-147-150-1.
3. GHENDOV-MOȘANU, Aliona. Compuși biologic activi de origine horticolă pentru alimente funcționale: Monografie. Univ. Tehn. a Moldovei, Fac. Tehnologia Alimentelor. – Chișinău: 2018. – 236 p.: ISBN 978-9975-45-531-2. [663.93/.94+664.6+634]:547.9. Disponibil: https://cris.utm.md/bitstream/5014/1076/1/Compusi_biolog_activi_Horticola_DS%20%282%29.pdf
4. LAWTON, Graham. Această carte ți-ar putea salva viața: știința de a trăi mai mult și mai bine. trad.: Ana Ionesei. - București: Edit. Niculescu, 2021- 29p. ISBN 978-606-38-0565-3
5. ORĂNESCU, Elena. Aditivii alimentari-necesitate și risc, Editura SemnE, 2005, București, 293-295.
6. OSTROFEȚ, Gheorghe, CROITORU Cătălina, CIOBANU Elena, TIHON Aliona. Igiena generală. Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie "Nicolae Testemițanu", Chișinău: Medicina, 2021 (Print-Caro) – ISBN 978-9975-82-154-4. Vol. 4 : Curs de igiena alimentației. – 2021. – 307 p. ISBN 978-9975-82-210-7.
7. POPESCU, Loti. Stil de viață sănătos: Un Ghid de Educație pentru Sănătate. Constanța: Editura Muntenia, 2010. 223 p. ISBN 978-973-692-297-8
8. ROBU, Elena/ Lista E-urilor interziși în multe țări ale lumii, dar autorizați în R. Moldova. Disponibil: https://www.youtube.com/watch?v=M_NK5q65pwQ&ab_channel=%D0%A1%D0%9E%D0%AE%D0%97.%D0%90%D1%83%D0%B4%D0%B8%D0%BE%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8
9. SMITH, J. HONG-SHUM L. (2011) Food Additives Data Book 2nd ed., Wiley Blackwell Inc., USA
10. STAN, Raluca. Aditivi alimentari produși naturali și de sinteză, Edit. Printech, 2007, pag.84
11. ФЕДОСЕЕВА, Марина В. Пищевые добавки и их влияние на организм человека. Тамбовское областное государственное автономное профессиональное Аобразовательное учреждение «Промышленно-технологический колледж», Мичуринск, 2016. 15с.
12. Aditiv alimentar. Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Aditiv_alimentar

13. Ceconsum.eu. Disponibil: <https://ceconsum.eu/lista-celor-mai-nocivi-aditivi-alimentari/>
14. Dietă și stil de viață sănătos marți, 05.11.2019. Disponibil: <https://gymbeam.ro/blog/e-uri-sau-aditivi-alimentari-reprezinta-intr-adevar-un-pericol/>
15. E-urile din alimente – Lista neagră a substanțelor chimice care otrăvesc alimentele Disponibil: <https://www.casa-unirea.ro/e-urile-din-alimente-lista-neagra-a-substantelor-chimice-care-otravesc-alimentele/>
16. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 836 din 2023 cu privire la modificarea Hotărârii Guvernului nr. 229/2013 pentru aprobarea Regulamentului sanitar privind aditivii alimentari Disponibil: <https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/nu-836-ms-https://infocons.ro/lista-e-uri/2023.pdf>
17. Precizări cu referire la noile prevederi normative privind aditivii alimentari. Publicat: 22.12.2023. ANSP – Agenția Națională de Sănătate Publică. Disponibil: <https://ansp.md/precizari-cu-referire-la-noile-prevederi-normative-privind-aditivii-alimentari/>
18. <https://naturalia.ro/aditivii-alimentari-si-potentialul-lor-toxic-asupra-organismului/>
19. <https://stiri.md/article/social/lista-e-urilor-interzisi-in-multe-tari-ale-lumii-dar-autorizati-in-r-moldova>
20. https://www.youtube.com/watch?v=M_NK5q65pwQ&ab_channel=%D0%A1%D0%9E%D0%AE%D0%97.%D0%90%D1%83%D0%B4%D0%B8%D0%BE%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8
21. <https://stiri.md/article/social/lista-e-urilor-interzisi-in-multe-tari-ale-lumii-dar-autorizati-in-r-moldova>

УДК 378.147:796.42

<https://orcid.org/0000-0003-4632-0651>

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЛЯ ТРЕНЕРОВ ПО ФИТНЕССУ

Афтимичук О.Е.

доктор хабилитат пед. наук, профессор
Институт физического воспитания и спорта
Государственного университета Молдовы
г. Кишинев, РМ
e-mail: aftolig@gmail.com

Abstract. The level of coordination development determines the success of a trainer in many fitness disciplines, where the final outcome is determined by the level of technical preparedness.

This article presents the components of a fitness trainer's coordination training that enable them to perform their professional work at a high level. Particular attention is given to specialized perceptions, the development of which forms the basis for the development of coordination skills.

Keywords: fitness trainer, coordination skills, professional training

Все виды фитнеса, использующие музыку, элементы танца и единоборств, являются сложно-координационными. Их своеобразие определяется органическим соединением физической культуры и искусства, присутствием творческого компонента и фактора новизны, единством движений и музыки. Фитнесс в отличие от спорта не имеет рискованных и травмоопасных элементов. Он синтезировал все лучшее, что накопилось в практике и теории оздоровительной гимнастики, танцев, спортивных единоборств, силовых видов спорта. При этом не последнее место занимают координационные способности, составляющие основу профессионально-двигательной деятельности тренера любого из видов физической культуры и спорта [2]. Особенно это относится к тем видам, где используются музыка и танец, к примеру, аэробика, тай-бо, зумба, являющихся одними из подобных видов физической

культуры.

Специфика профессиональной деятельности тренеров по различным видам фитнеса аэробики отличается особой широтой отношений субъект-объект-субъектного характера, где в качестве объекта выступает двигательная деятельность. В этом аспекте процессуальная сторона данной деятельности отличается оптимальной координацией составляющих педагогической техники на всех ее иерархических уровнях. Выпадение хотя бы одной из этих составляющих влечет за собой разрушение всего контура данной деятельности. Представленное положение объясняет сложность построения деятельности фитнес тренера, заключающегося в том, что наряду с умениями комплексной координации [4] необходимо обладать и такими личностными качествами как кратковременная и оперативная память, чувство ритма, на базе которого воспитывается двигательная координация, а также способность к профессионально-дидактической коммуникации. Все это вместе и составляет интеграцию психомоторных качеств. У будущих фитнес тренеров, обладающих высоким уровнем показателей перечисленных качеств, значительно быстрее формируются умения профессиональной деятельности во всех ее аспектах [3].

Двигательная координация является одним из наиболее существенных составных элементов двигательной подготовки. Высокий уровень ее развития является фундаментом успехов не только в спорте, но и в любой профессиональной деятельности: трудовой, актерской, циркового искусства, танца и т.д. Естественно, что степень развития координации определяет положительный результат и в профессиональной деятельности тренера по многим видам фитнеса, где окончательный результат его работы обуславливается уровнем технической подготовленности.

Спортивная практика показывает, что спортсмены мирового класса в свои тренировочные программы включают координационные упражнения, воздействующие на специфические координационные способности, для того чтобы улучшить процессы экономизации техники, сознательно акцентировать опорные ее компоненты как гармонизирующее средство, компенсирующее однообразие тренировок „на выносливость” [9]. Одновременно с этим, анализ имеющейся литературы по проблеме профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры не отразил моменты целенаправленного воспитания координационных способностей у будущих тренеров. Вероятно, это вызвано тем, что в различных видах спортивно-физкультурной деятельности предъявляются объективно разные координационные требования, как спортсмену, так и тренеру.

Основными *задачами* координационной подготовки в физкультурной и спортивной деятельности являются [8]:

- систематическое овладение новыми двигательными действиями, совершенствование и адекватное применение их в вариативных условиях тренировки и соревнований;
- развитие общих и специфически проявляемых координационных способностей: способностей к дифференцированию пространственных, силовых и временных параметров движений, приспособлению и перестроению двигательных действий, ориентированию, быстрому реагированию, ритму, равновесию, согласованию, а также способности к произвольному расслаблению мышц и других, которые особенно важны для соответствующих видов спорта;
- развитие психофизиологических функций (сенсорных, перцептивных, мнемических, интеллектуальных), связанных с развитием общих и специфических координационных способностей.

Частными задачами координационной подготовки, которые в определенной мере совпадают с задачами физической подготовки спортсмена, являются совершенствование вышеперечисленных координационных способностей в сочетании с развитием кондиционных способностей (силы, скорости, выносливости, гибкости).

Вышеизложенное можно определить и как подготовку тренеров по фитнесу поскольку их профессиональная деятельность сочетается со всеми компонентами и характеристиками

двигательной деятельности.

При развитии и совершенствовании координационных способностей следует придерживаться наиболее известных положений методики тренировки данных качеств. Одним из них является систематическое и последовательное овладение новыми общими и специальными упражнениями и создание на их основе более сложных форм двигательной координации. По мере овладения двигательными действиями необходимо постепенно повышать требования к точности и скорости [10], а позднее к экономичности и целесообразности их использования в различных видах фитнеса.

Важным теоретико-методическим положением координационной подготовки является систематическое использование специальных координационных упражнений, направленных на развитие важнейших для данного вида деятельности координационных способностей. Такими способностями для тренера по фитнесу являются *чувство ритма* (основа построения координации: по О.Е. Афтимчук, М.-Л. Фаур [1]), *чувство темпа*, *ориентация в пространстве*, *сенсомоторная координация* (зрительно-двигательная, слухо-двигательная), а также *вестибулярная устойчивость*.

Управление движениями связано с временными параметрами. Они находят свое выражение в темпе и ритме движений. Часто в литературе подобные понятия подменяют друг друга, хотя в действительности это различные характеристики движений. *Темп* характеризует количество однотипных движений в единицу времени. Поэтому существуют понятия о *высоком*, *среднем* и *низком* темпе (хотя правильнее говорить – *быстрый*, *умеренный* и *медленный* темп: по О. Афтимчук [3]). В основном о темпе идет речь тогда, когда время движения и интервалы между движениями постоянные. *Ритм* же может характеризовать не только постоянство, но и изменчивость как интервалов между движениями, так и времени самих движений или отдельных его фаз. Например, когда одно движение производится быстро, а другое, находящееся с первым в связке, медленно или когда фазы одного и того же движения занимают разные промежутки времени.

Воспроизведение ритма связано с оценкой временных интервалов. В связи с этим говорят о таких специализированных восприятиях, как *чувство времени* и *чувство ритма*. Чувство времени представляет собой некое взаимодействие анализаторных систем (*кинестетической*, *зрительной* и *слуховой*) в процессе выполнения двигательных действий и деятельности, что в целом определяет понятие *сенсомоторной координации* [5]. В спортивной практике под чувством ритма понимают способность точно воспроизводить заданный ритм двигательного действия или адекватно варьировать его в связи с изменившимися условиями. Чувство ритма выражается в точном воспроизведении направления, скорости, ускорения, частоты и других характеристик движений. Ритм отражает степень точности прилагаемых усилий, чередование фаз напряжения и расслабления.

Вестибулярная устойчивость представлена чувством равновесия, то есть способностью сохранять вертикальное положение тела вопреки возмущающим внешним воздействиям. Выделяют статическое и динамическое равновесие тел. Первое определяется при неподвижном положении тела, второе – в процессе движения. Л.Д. Назаренко [6] рассматривает равновесие как многокомпонентное двигательно-координационное качество, в которое входят:

- рациональное расположение звеньев тела;
- минимизация количества степеней свободы движущейся системы;
- дозировка и перераспределение мышечных усилий для преодоления инерционных сил;
- пространственная ориентация.

Ориентация в пространстве определяется чувством пространства и связана с восприятием, оценкой и регулированием пространственных параметров движений: расстояния до какого-либо объекта (цели), размеров площадки или препятствий, амплитуды, направления, формы движения и т.п. Важную роль в развитии чувства пространства играет направленное воздействие в процессе физического воспитания на функции систем анализаторов [7].

Последние две составляющие координационных способностей демонстрируют профессиональное поведение специалиста на занятиях по оздоровительной аэробике. Степень их развития будет определять уровень практико-методической подготовки тренера-преподавателя. Это проявляется в специфике выполнения упражнений в аэробном режиме при достаточно интенсивной нагрузке, а также применении методико-дидактических принципов в организации и проведении занятий, что требует совершенствования вестибулярного аппарата тренера.

Поскольку большое количество видов фитнеса ведется под музыкальное сопровождение, являющегося доминантой в определении, как интенсивности выполнения упражнений, так и нагрузке в целом, специалисту этой области необходимо обладать *музыкальным чувством* и *музыкальной памятью*, тонко чувствовать законченные музыкальные фразы с тем, чтобы правильно строить двигательные фразы и целые композиции.

Таким образом, координационные способности являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности тренера по фитнесу. Следует больше внимания уделять воспитанию данных способностей в специализированных вузах, поскольку, как показывает практика, курсы и семинары, организованные фитнес учреждениями для подготовки инструкторов и тренеров по различным видам фитнеса, не осведомлены о базовых началах их развития, что является основой всего процесса воспитания двигательных способностей.

Библиография:

1. АФТИМИЧУК, О.Е.; ФАУР, М.-Л. Двигательно-ритмовой компонент профессиональной деятельности учителя физического воспитания и пути его формирования. В: Probleme științifice în domeniul învățământului și sportului: Materiale conferinței științifice ale doctoranzilor. Ediția III. Chișinău: INEFS, 2002, p. 147-148.
2. АФТИМИЧУК, О.Е. Кинестетическая деятельность учителя в системе урока физического воспитания. В: Politici de promovare a culturii fizice și sportului în RM: Materiale seminarului teoretico-științific. Chișinău: INEFS, 2004, p. 92-100.
3. АФТИМИЧУК, О.Е. Ритм. Музыка. Общение: Монография. Chișinău: Valinex SRL, 2017.
4. АФТИМИЧУК, О.Е. Ритм дидактической деятельности специалиста физической культуры в образовательном процессе: Монография. Chișinău: Valinex, 2019.
5. ИЛЬИН, Е.П. Психомоторная организация человека: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
6. НАЗАРЕНКО, Л.Д. Содержание и структура равновесия как двигательного координационного качества. В: Теория и практика физической культуры, 2000, № 1, с. 54.
7. КУРАМШИН, Ю.Ф.; ДВЕЙРИНА, О.А. Координационные способности и методика из развития. В: Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. Москва: Советский спорт, 2003, с. 146-165.
8. ЛЯХ, В.И. Координационно-двигательное совершенство в физическом воспитании и спорте: история, теория, экспериментальные исследования. В: Теория и практика физической культуры, 1995, № 11, с. 16-24.
9. ЛЯХ, В.И. О концепциях, задачах, месте и основных положениях координационной подготовки в спорте. В: Теория и практика физической культуры, 1999, № 5, с. 40-46.
10. ПИДОРЯ, А.М.; ГОДИК, М.А.; ВОРОНОВ, А.И. Основы координационной подготовки спортсменов. Омск, 1992.

УДК 378.147:004

<https://orcid.org/0000-0002-5258-5253>

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ ФИЛОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Баширова Д.О.

доктор философии, гл. преподаватель

Бакинский Славянский Университет, г. Баку, Азербайджан

e-mail: dilber.beshirli@gmail.com

Abstract: The article examines innovative approaches to training philologists in the era of digital education. It discusses how digital technologies—such as online platforms, multimedia tools, and artificial intelligence—transform traditional language and literature teaching. Special focus is given to corpus linguistics and digital literacy, which equip students with analytical and ethical digital skills. The integration of humanities knowledge with modern technologies shapes a new type of philologist ready for the challenges of the 21st century.

Keywords: digitalization of education, philological training, innovative technologies, corpus linguistics, digital literacy, interdisciplinary approach.

Современная система высшего образования переживает значительные трансформации под влиянием цифровизации. Это особенно заметно в гуманитарных науках, где традиционные методы преподавания постепенно уступают место инновационным технологиям, способным формировать новые компетенции будущих специалистов. Подготовка филологов в условиях цифровой эпохи требует не только глубокого знания языка и культуры, но и умения применять цифровые инструменты для анализа, интерпретации и распространения текстов.

Цифровизация образования открывает перед филологами широкие возможности для профессионального развития, делая процесс обучения более гибким, интерактивным и ориентированным на практические навыки. Она позволяет интегрировать традиционные методы преподавания с современными технологиями, создавая пространство, где студент становится активным участником образовательного процесса, а не пассивным слушателем.

Одним из ключевых направлений инноваций является внедрение цифровых образовательных платформ и интерактивных сред, которые обеспечивают постоянную связь между преподавателем и обучающимися, а также доступ к учебным материалам в любое время. Такие платформы, как *Moodle*, *Google Classroom*, *Zoom*, *Edmodo* и другие, позволяют не только организовывать лекции и семинары в онлайн-формате, но и проводить тестирование, оценивание, обмен документами и совместную работу над проектами [3].

Использование этих инструментов создает гибкую модель обучения, в которой сочетаются очные и дистанционные формы взаимодействия, что особенно актуально для студентов, совмещающих учебу и профессиональную деятельность. Кроме того, цифровая среда способствует индивидуализации образовательного процесса, позволяя каждому студенту осваивать материал в собственном темпе, возвращаться к сложным темам и получать персонализированную обратную связь от преподавателя.

Такая форма организации обучения формирует у студентов не только глубокие предметные знания, но и важные метакомпетенции XXI века – самостоятельность, ответственность, критическое мышление и навыки цифровой коммуникации. В результате выпускники-филологи становятся более адаптивными, способны эффективно использовать цифровые ресурсы для научных исследований, преподавания и профессионального самовыражения [5, с. 49].

Одним из наиболее значимых инновационных направлений в современной подготовке филологов является использование корпусной лингвистики и цифровых баз данных, которые

радикально меняют подход к анализу языка и текста. Корпусная лингвистика предоставляет возможность работать с большими объемами языкового материала, систематизировать и интерпретировать лингвистические данные на основе статистических и компьютерных методов.

Работа с лингвистическими корпусами – такими как *Национальный корпус русского языка*, *Sketch Engine*, *British National Corpus* и другие – помогает студентам освоить современные методы количественного и качественного анализа текстов, выявлять закономерности функционирования языковых единиц, их частотность, сочетаемость и контекстуальные особенности. Это не только углубляет понимание языка как динамической системы, но и развивает у студентов аналитическое и исследовательское мышление.

Кроме того, корпусный анализ позволяет применять инструменты цифровой гуманитаристики (Digital Humanities), включая программное моделирование текстов, визуализацию данных и машинное обучение, что делает филологические исследования более объективными и воспроизводимыми. Работа с такими цифровыми ресурсами способствует развитию навыков обработки данных, критического осмысления результатов и повышает качество научных работ [1].

Таким образом, корпусная лингвистика становится связующим звеном между традиционной филологической школой и современными технологическими подходами. Такой междисциплинарный формат обучения объединяет гуманитарное и цифровое знание, формируя у будущих филологов широкое системное видение языка и готовность к исследовательской и аналитической деятельности в условиях цифровой трансформации образования и науки.

Современная подготовка филологов невозможна без активного применения мультимедийных и интерактивных технологий, которые значительно расширяют границы традиционного образовательного процесса и делают его более динамичным, наглядным и доступным. Эти технологии способствуют созданию образовательной среды, где знания усваиваются не только через текст, но и посредством аудио-, видео- и визуально-графических материалов, что особенно важно для формирования языковой и культурной компетенции.

Использование подкастов, видеолекций, виртуальных экскурсий и онлайн-библиотек превращает процесс обучения в интерактивное взаимодействие между студентом и учебным материалом. Подкасты позволяют студентам воспринимать речь носителей языка, развивая слуховое восприятие и произносительные навыки. Видеолекции и онлайн-курсы предоставляют возможность изучать язык и литературу в удобном темпе, а виртуальные экскурсии по музеям, литературным местам и культурным центрам создают эффект «погружения» в языковую среду. Онлайн-библиотеки и архивы, в свою очередь, дают доступ к редким текстам, старинным изданиям и мультимедийным источникам, которые ранее были доступны лишь ограниченному числу исследователей [4].

Особое место в образовательной практике занимает развитие искусственного интеллекта и автоматизированных систем перевода, таких как *DeepL*, *Google Translate* и специализированные лингвистические программы. Они позволяют анализировать тексты с точки зрения лексической, синтаксической и семантической структуры, а также выполнять автоматическую проверку грамматики, стиля и переводов. Это открывает новые горизонты для изучения языка, моделирования лингвистических процессов и работы с большими данными (*big data*) в гуманитарной сфере.

Таким образом, интеграция мультимедийных технологий в подготовку филологов способствует формированию цифровой компетентности, креативности и исследовательской самостоятельности студентов. Она делает образовательный процесс не только более увлекательным и интерактивным, но и соответствует вызовам современного общества, где владение цифровыми инструментами становится неотъемлемой частью профессионального мастерства филолога.

Особое внимание в инновационной модели подготовки филологов уделяется формированию цифровой грамотности, которая становится неотъемлемой частью

профессиональных компетенций современного специалиста-гуманитария. Цифровая грамотность включает не только умение работать с технологиями, но и способность осознанно, критически и этично использовать цифровые ресурсы для получения, анализа и распространения информации.

Будущие филологи должны уметь критически оценивать источники информации, распознавать достоверные и недостоверные данные, анализировать медиатексты и интернет-контент с точки зрения языковых, культурных и идеологических особенностей. Эти навыки особенно актуальны в эпоху информационного перенасыщения и распространения фейковых новостей, когда способность различать факты и интерпретации становится важной частью академической и гражданской ответственности.

Не менее значимой задачей является создание и распространение собственного контента с соблюдением норм авторского права и академической этики. Филологи должны понимать принципы лицензирования, цитирования и использования открытых образовательных ресурсов (Open Educational Resources), а также уметь применять эти знания в преподавательской и научной деятельности. Это способствует формированию культуры ответственного взаимодействия с информационным пространством.

Кроме того, цифровая грамотность предполагает умение использовать цифровые инструменты для исследовательской и педагогической деятельности – от онлайн-платформ для преподавания до программ для анализа текстов и визуализации данных. Владение такими технологиями делает преподавание языка и литературы более интерактивным и современным, а научные исследования – более точными и доказательными [2].

Таким образом, современный филолог становится не только хранителем культурного и языкового наследия, но и активным участником цифрового общества, способным интегрировать гуманитарное знание с технологическими инновациями. Это формирует новый тип специалиста – филолога-исследователя, обладающего как классическим гуманитарным мышлением, так и современными цифровыми компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности в XXI веке.

В условиях стремительного развития цифровых технологий и трансформации образовательного пространства подготовка филологов приобретает новое содержание и новые формы организации. Цифровизация образования не просто внедряет современные технические средства в учебный процесс, но и переосмысливает саму концепцию филологического образования, ориентируя её на формирование компетенций, соответствующих требованиям XXI века.

Инновационные подходы, основанные на использовании цифровых платформ, интерактивных технологий, корпусной лингвистики и искусственного интеллекта, формируют у студентов-филологов широкий спектр навыков – от аналитического и исследовательского до коммуникативного и цифрового. Такой подход делает процесс обучения не только более эффективным, но и глубоко практико-ориентированным, что особенно важно в эпоху глобализации и информационной открытости.

Современный филолог должен уметь ориентироваться в цифровом информационном пространстве, работать с большими объемами данных, критически воспринимать информацию и создавать собственный контент с соблюдением этических и правовых норм. Это требует развития цифровой грамотности, медиакомпетентности и исследовательского мышления. В то же время инновационные технологии не должны подменять гуманитарное содержание образования, а, напротив, служить инструментом его углубления, сохранения и распространения [5, с. 51].

Особую роль в формировании профессиональной идентичности будущего филолога играет интеграция традиционной гуманитарной подготовки с новыми цифровыми методами. Такой синтез позволяет не только сохранять культурное наследие и академическую преемственность, но и адаптировать гуманитарные науки к условиям современной цифровой цивилизации. В результате создается новая модель специалиста – филолог нового поколения, который сочетает в себе глубокое знание языка и культуры с умением использовать цифровые

технологии для научных, педагогических и творческих целей.

Таким образом, инновационные подходы в подготовке филологов в условиях цифровизации образования открывают перспективы для развития междисциплинарного мышления, укрепления исследовательской культуры и повышения качества гуманитарного образования. Они способствуют формированию специалистов, способных не только понимать и анализировать язык как культурный феномен, но и активно участвовать в развитии цифрового гуманитарного пространства, становясь связующим звеном между классической наукой и современными технологиями.

Итогом таких преобразований становится новая парадигма филологического образования, в которой гуманитарное знание не противопоставляется технологическому прогрессу, а органично в него интегрируется, создавая основу для устойчивого развития науки, культуры и общества в целом.

Библиография:

1. BLINOVA, O. V. (2021). *Digital Transformation of Philological Education: New Opportunities and Challenges*. Moscow: Russian State University for the Humanities.
2. DUDENEY, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies: Research and Resources in Language Learning*. London: Routledge.
3. Mc CARTHY, M., & O'KEEFFE, A. (2010). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London: Routledge.
4. WARSCHAUER, M. (2011). *Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media*. New York: Teachers College Press.
5. ZAITSEVA, E. N. (2020). *Innovative Approaches in Linguistic and Philological Education in the Digital Age*. *Journal of Modern Education Studies*, 12(4), 45–53.

УДК 371.3:004.9

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

РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА В ОНЛАЙН-СЕРВИСАХ С ПОДДЕРЖКОЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Великова Т.Г.

доктор пед. наук, доцент.

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: velicovatania@gmail.com

Abstract: The article examines the development of educational content using online services supported by artificial intelligence (AI). The author analyzes modern digital tools that enable teachers to create presentations, interactive materials, visual resources, lesson plans, and assessments with reduced time and effort. Special attention is given to platforms such as Canva, SlidesGo, HeyGen, Quizlet, and Kahoot, which integrate AI-based functions for generating and transforming learning materials. Based on practical experience, the article highlights the pedagogical advantages of AI-assisted tools, possible limitations, and important considerations for educators. The study concludes that the integration of AI into online content-creation services significantly expands the methodological possibilities of teachers and contributes to the digital transformation of education.

Keywords: artificial intelligence, AI tools, digital educational content, online services, content generation.

Введение. Образовательный контент играет значимую роль в педагогической деятельности. Последние десять лет отмечается особый интерес к разработке онлайн контента, ввиду бурной цифровизации образовательного процесса после COVID-19. Педагоги

используют презентации, электронные книги, интерактивные упражнения, интеллект-карты, карточки, интерактивные рабочие листы, викторины, опросы, квесты, онлайн тесты, электронные доски и др. Образовательный контент позволяет сделать электронные курсы в Moodle и GoogleClassroom интерактивными и интересными для студентов. Огромное количество исследований посвящено отдельному онлайн сервису или программному продукту для разработки образовательного контента. Так, например, автором настоящей статьи были представлены педагогическому сообществу научные работы [1], [2], [5], [6], [7] и др. В данной статье автор делает акцент на разработку образовательного контента в онлайн-сервисах с поддержкой искусственного интеллекта.

Результаты исследования

На протяжении многих лет автором настоящей научной статьи внедрялись образовательные технологии при обучении студентов, слушателей курсов. Опыт разработки образовательного контента является достаточным, чтобы делать определённые выводы относительно того, насколько ощутимым является интерес разработчиков к внедрению искусственного интеллекта в уже существующие онлайн сервисы. Сегодня очень много сервисов, которые помогают переработать контент, представить его в другом виде, структурировать по требуемым критериям. Бывает, что нужно подготовить презентацию, но времени на её подготовку являются недостаточными. В этом случае можно прибегнуть к инструментам для разработки презентаций на базе ИИ. К таким инструментам относятся сервисы: Gamma, SlidesGo, Skywork.ai и др.

«В сервисе Canva имеется огромное количество шаблонов для разработки образовательного контента. Важным является то, что внедрение инструмента Искусственный интеллект, в частности, инструмент Волшебный текст позволяет переписать написанное, исправить орфографию, добавить больше текста, сократить текст, сделать текст смешнее или оформить его более формально, посыпать "волшебной пылью". Оформление контента стало более быстрым и менее трудозатратным» [1].

«Помимо этого, в Canva имеется связь с приложениями, такими, как AI Voice, который генерирует голос для презентаций. В процессе генерации необходимо ввести текст, который необходимо озвучить, выбрать голос (среди языков имеется английский, русский, румынский, польский, словацкий, турецкий и др.). После выбора голоса будут доступны следующие опции, указывающие кто может озвучить текст. Так, при выборе румынского языка указано, что озвучивать текст будет Alina, а при выборе английского (Великобритания) – Dave (платная подписка), Henry, Jo, Steph. Здесь же в Canva имеется возможность создать аватара в приложении Krikey AI Animate и сгенерировать QR код на базе AI в приложении Gen QR и ещё огромное количество других приложений: HeyGen AI Avatars, D-ID AI Avatars, Job And Resume AI, Logo Maker, Gen Logo, Создатель диаграмм на основе ИИ и др. Можно аватаров сгенерировать и в сторонних сервисах: D-ID, HeyGen AI»[1].

В сервисе HeyGen, например, можно сгенерировать аватара отдельного, а также выбрать шаблон для подготовки видеопрезентации с созданным аватаром, который будет объяснять студентам новый материал. Пример такого аватара представлен на Рис. 1, Рис. 2.

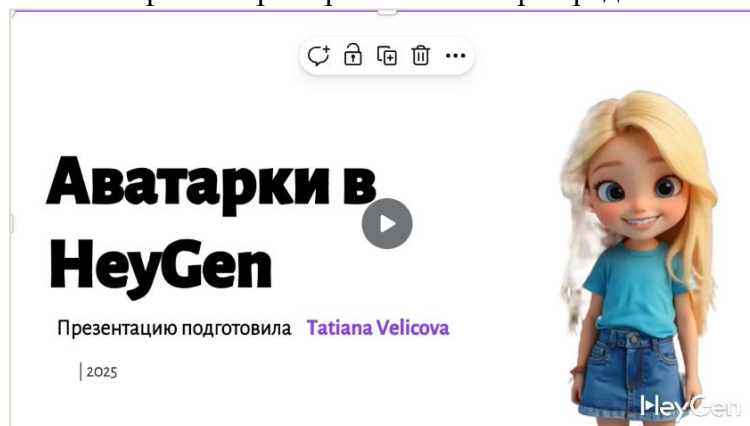


Рис.1. Пример видеопрезентации с аватаркой в HeyGen

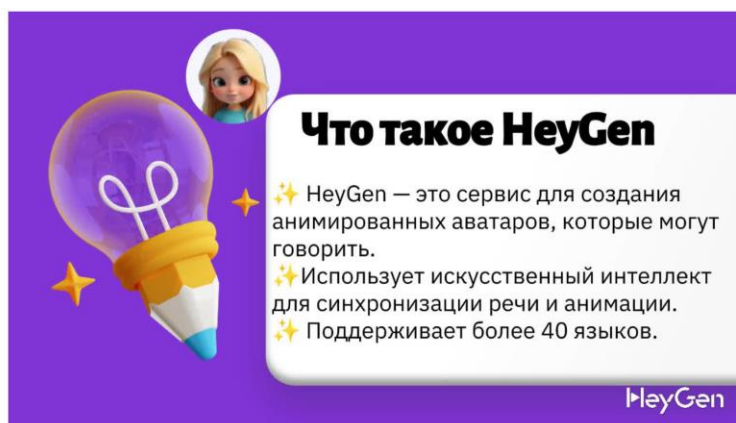


Рис.2. Пример аватарки, встроенной в видеопрезентацию

В работах [3, 4, 5] автор настоящей статьи раскрывает и другие инструменты, такие как ChatGPT, Perplexity, Copilot, Whimsical.com, Mymap.ai, Leonardo.Ai, DALL·E, Miro, Synthesia, которые помогают разрабатывать образовательный контент (интеллект карты, картинки для презентаций и электронных книг и др.), используя искусственный интеллект.

Далее автором будет сделан анализ сервиса Slidesgo. На сайте <https://slidesgo.com> имеется инструмент AI Presentation Maker (ИИ-конструктор презентаций), который позволяет создавать слайды за считанные секунды, при разработке можно выбрать тему и стиль, указать количество слайдов (8-12 или 12-24). Сервис сам подберёт картинки, предложит текст к слайдам. Текст можно прочитать, отредактировать напрямую или переписать с помощью ИИ, если он не совсем правильный. Презентация будет доступна для скачивания в формате MS Power Point. Можно при описании темы написать, чтобы сервис сгенерировал презентацию по определённой теме. Рекомендацией выступает анализ сгенерированных изображений, поскольку изображения могут быть с искажениями. Здесь же на сайте <https://slidesgo.com/ai> имеется доступ к дополнительным бесплатным ИИ инструментам для образования. Разработчики предлагают трансформировать свой процесс преподавания с помощью простых в использовании бесплатных инструментов искусственного интеллекта для педагогов. Как выше автор настоящей статьи уже писал, имеется инструмент AI Presentation Maker (ИИ-конструктор презентаций), который позволяет создавать слайды за считанные секунды, при разработке можно выбрать тему и стиль.

Генератор ледоколов ИИ. Этот инструмент подойдёт для всех возрастов - детей, подростков, студентов и взрослых, как отмечают сами разработчики. Он создаёт увлекательные и персонализированные айсбрейкеры (или игры-ледоколы) — это специальные упражнения или короткие игры на 10-15 минут, чтобы вовлечь всех в разговор и наладить контакт. Для генерации такого контента достаточно выбрать аудиторию и количество участников, всё остальное сделает ИИ. Сервис обещает превратить неловкое молчание в увлекательную беседу без усилий.

Генератор билетов с использованием ИИ. Данный инструмент поможет завершить свои занятия с помощью генератора контрольных вопросов на основе ИИ. Он подойдёт при разработке образовательного контента для любого класса (тогда, когда студенты находятся на практике) и создаст индивидуальные контрольные вопросы для проверки усвоения материала учащимися. Для этого достаточно ввести ключевые моменты урока и далее сервис предлагает наблюдать, как ИИ генерирует содержательные вопросы или задания. Это увлекательный и интерактивный способ оценить прогресс и улучшить успеваемость школьников в классе.

Генератор планов уроков на основе ИИ. Сервис предлагает забыть об утомительном планировании уроков, поскольку предлагаемый разработчиками генератор планов уроков на базе ИИ позволит упростить задачу. Для этого необходимо выбрать класс и предмет, а затем описать тему. Как утверждают сами разработчики, независимо от того, осуществляется преподавание очно (с физическим присутствием), удалённо или в смешанной (гибридном формате) среде, этот инструмент создаст подробные планы уроков, соответствующие

потребностям. Подходит для детей от дошкольного возраста до университета ввиду того, что можно осуществить динамичное и эффективное обучение. Очень важно знать, что сервис не обеспечит генерирование планов уроков по структуре, которая рекомендуется к использованию в Республике Молдова, по этой причине педагог может сгенерировать план урока, но его нужно адаптировать и привести к требуемому стандарту.

Конвертер PDF в PPT с помощью AI. Поможет создать презентации из уже существующих, имеющихся документов. Для этого необходимо загрузить контент, выбрать стиль и конвертировать далее в PDF или PowerPoint.

В сервисе Quizlet также есть умный ассистент, который помогает создавать модули. Помогает превратить записи в карточки, при вводе темы и подробного пояснения того, что изучается в теме, можно сгенерировать модуль (Рис.3).

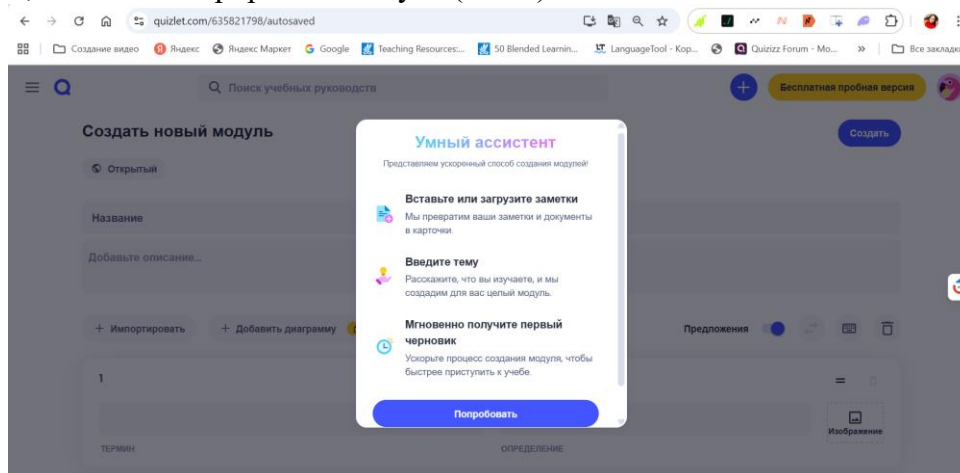


Рис.3. Умный ассистент в Quizlet

В онлайн сервисе Kahoot также имеется разработка контента на базе ИИ – Kahoot Generator (AI assisted), но эта опция является доступной только при оформлении платной подписки (Рис.4). На официальном сайте Kahoot имеются подобные инструкции того, как использовать инструменты искусственного интеллекта в Kahoot [8].

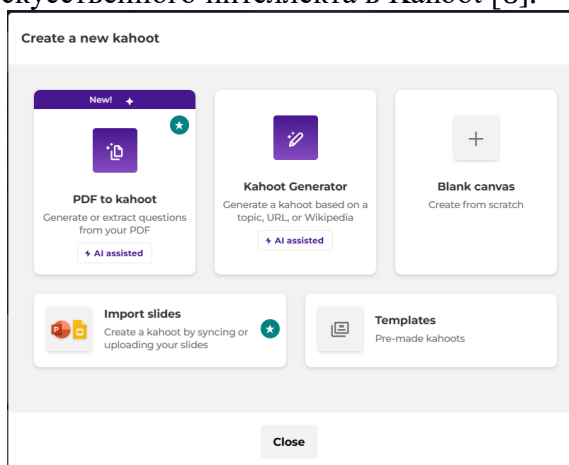


Рис.4. Функционал Kahoot, включающий Kahoot Generator

Несмотря на то, что многие сервисы обновляются и вводятся определенный функционал (на бесплатном или платном тарифе), в котором возможна генерация образовательного контента, имеются сервисы, которые не имеют таких возможностей несмотря на то, что являются мощными, одним из таких сервисов является сервис LearningApps, анализ которого имеется в работе [1]. Возможно, это связано с тем, что разработчики не готовы ещё к полной адаптации своих продуктов к внедрению искусственного интеллекта, имеется нехватка средств или специалистов в этом направлении. Можно предположить, что специалисты такого уровня будут очень востребованы в ближайшей перспективе и количество сервисов, в которых будет функционал генерирования

контента на базе ИИ будет увеличиваться.

Вывод: Использование онлайн-сервисов с поддержкой искусственного интеллекта значительно ускоряет и упрощает разработку образовательного контента. Инструменты Canva, SlidesGo, HeyGen, Quizlet и Kahoot расширяют возможности педагогов, обеспечивая быстрое создание презентаций, заданий и визуальных материалов. Однако не все платформы имеют ИИ-функционал, как в случае с LearningApps. Интеграция ИИ в образовательные сервисы развивается неравномерно и требует ресурсов и специалистов. В перспективе рост подобных инструментов будет способствовать дальнейшей цифровой трансформации образования.

Библиография:

1. BRAICOV, ANDREI; VELICOVA, TATIANA; POPIL, GHENADII. Методические аспекты использования приложения «Learningapps.org» для разработки интерактивных учебно-методических материалов. În: Acta et commentationes. Științe ale Educației. Revista științifică, Universitatea de Stat din Tiraspol, Nr.2(16), Chișinău, 2019, p. 52-60. (0,42 с.а.). ISSN 1857-0623
2. CEAVDARI, VLADIMIR; VELICOVA, TATIANA; SUCMAN, ANNA. DEVELOPING INSTANT INTERACTIVE IN-CLASS FEEDBACK THROUGH THE USE OF ICT. ARA Journal of Sciences, nr. 4 (2021), ARA Publisher International Academic Press p.165-170. https://www.americanromanianacademy.org/files/ugd/754172_a75e26b7694c4b1aac12b2d21dea1017.pdf
3. ВЕЛИКОВА, ТАТЬЯНА. Цифровизация бизнеса через использование инструментов на базе ИИ. В: Материалах I Международной научно-практической конференции им. Д.М. Пармакли “Современные вызовы и перспективы в экономике”. Comrat, Universitatea de Stat din Comrat, Экономический факультет, Научно-исследовательский центр "Прогресс" им. Д. М. Пармакли, 2025, p. 276-281. ISBN 978-9975-83-339-4 <https://kdu.md/images/Files/materialy-i-mezhdunarodnoy-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-im-d-m-parmakli.pdf>
4. ВЕЛИКОВА, ТАТЬЯНА; АДЭСКОЭЛИЦЕЙ, АДРИАН. Развитие критического и креативного мышления в бизнесе через AI, визуализацию данных и сервисы для активного взаимодействия и совместного анализа. В сб.: X Национальной научно-практической конференции "Проблемы и вызовы экономики региона в условиях глобализации", Комрат, 2024, с. 277-284 (0.34 с.а.), ISBN 978-5-86654-223-9. <https://kdu.md/images/Files/x-natsionalnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-problemy-i-vyzovy-ekonomiki-regiona-v-usloviyakh-globalizatsii-2024.pdf>
5. ВЕЛИКОВА, ТАТЬЯНА. Инструменты на базе искусственного интеллекта для бизнеса. В сб.: IX Национальной научно-практической конференции "Проблемы и вызовы экономики региона в условиях глобализации", Комрат, 2023, с. 204-209 (0.3 с.а.), ISBN 978-9975-83-277 9. <https://kdu.md/images/Files/ix-nacionalnaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-sbornik-statej-2023.pdf>
6. ВЕЛИКОВА, ТАТЬЯНА. Вовлечение обучаемых в образовательный процесс посредством интерактивных технологий на примере сервисов Wooclap и Ahaslides. В сб: Международной научно-практической конференции "Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования", Комратский государственный университет, Факультет национальной культуры, Комрат, 6 декабря 2024, 2025, с. 105-112 (0.32 с.а.), ISBN 978-9975-83-337-0, DOI: 10.5281/zenodo.15259731 https://www.researchgate.net/publication/393637899_Vovlecenie_obucaemyh_v_obrazovatelnyj_prrocess_posredstvom_interaktivnyh_tehnologij_na_primere_servisov_Wooclap_i_Ahaslides
7. ВЕЛИКОВА, ТАТЬЯНА. Способы организации доставки электронного образовательного контента в условиях цифровой трансформации. În: Conferința științifică internațională. Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației, Volumul VIII, Partea 1. Cahul: USC, 4 iunie, 2021. с. 302-309 (0,47 с.а.), ISSN 2587-3563 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/302-309_2.pdf
8. How to use Kahoot! AI tools <https://support.kahoot.com/hc/en-us/articles/17152945038355-How-to-use-Kahoot-AI-tools> (Дата обращения: 29.10.2025)

УДК 378

<https://orcid.org/0000-0002-5141-8074>

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРОГРАММЫ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE

Воевода Е.В.

доктор педагогических наук, профессор

МГИМО МИД России

г. Москва, РФ

e-mail: elenavoevoda@yandex.ru

Abstract: The diversity and accessibility of information on the Internet, and the use of digital educational platforms that allow for the placement of large volumes of text, audio, and video content, have created a problem in selecting material for the aspect “linguistic and cultural studies” within the discipline “Foreign Language”: the content of textbooks is replete with secondary, detailed information that does not correspond to the language level of students. In this regard, it is relevant to address the problem of selecting linguistic and cultural studies material for educational purposes. The article aims at identifying didactic principles for selecting content for a linguistic and cultural studies course hosted on the Moodle platform. The author explores how each didactic principle influences the selection of teaching material and contributes to the development of a digital programme on linguistic and cultural studies.

Keywords: principle, content, resource platform, selection of educational material, digital textbook.

Лингвисты и педагоги давно говорят о неразрывной связи языка и культуры и о необходимости преподавать иностранный язык в контексте культуры, что способствует пониманию менталитета представителей иной культуры и эффективной подготовке к межкультурной коммуникации. В связи с этим, на гуманитарных факультетах университетов выделяется такой аспект обучения иностранному языку, как страноведение страны изучаемого языка. Как отмечают О.В. Валько и А.В. Новоклинова, «в рамках предмета параллельно усваиваются знания двух видов: систематизированный блок знаний о стране и культуре изучаемого языка и собственно языковые знания, поскольку <...> обучение осуществляется на иностранном языке» [4]. Однако отбор содержания страноведческого материала разнится – от описания географического положения, традиций и обычаев до исторических обзоров развития страны в контексте культуры.

Доступная в Интернете страноведческая информация различного характера (статьи, учебные и научно-популярные тексты, аудио и видеозаписи выступлений политиков, актеров, документальные и художественные фильмы и т.п.) позволяет разнообразить учебные материалы, но при этом нередко возникает проблема перегруженности учебных пособий несущественными деталями и прямым заимствованием необработанных текстов, не адаптированных к языковому уровню студентов, а также несистематизированным представлением материала. Использование в учебных целях ресурсных цифровых платформ, в частности – Moodle, дает возможность преподавателям создавать учебные программы, заменяющие электронные учебники, которые 15-20 лет назад размещали на дисках. Платформа Moodle позволяет оперативно обновлять материалы, выстраивая их последовательно и системно (в отличие от Google Classroom, где возможно лишь рандомное размещение материалов) и реализовывать формат смешанного обучения (blended learning). Ввиду этого возникает необходимость изучения проблемы отбора страноведческого материала для учебных целей, что определяет *актуальность исследования*.

Цель статьи – выявление дидактических принципов отбора содержания страноведческого курса, размещаемого на платформе Moodle.

Дидактические принципы, сформулированные Я.А. Коменским, являются той основой, на которой зиждется обучение [7, с. 64]. Как справедливо отмечает А.В. Гвоздева, несмотря на то, что со времени публикации «Великой дидактики» прошло более трех с половиной веков, основные принципы – наглядности, доступности, прочности усвоения знаний, систематичности, последовательности, связи теории и практикой – не утратили своего значения [6], но были существенно расширены в рамках цифровой дидактики [3] и лингвострановедения [10]. Исследования, посвященные дидактическим принципам, востребованы в XXI веке: теоретическому и практическому применению принципа научности посвящены работы Р.И. Абдурахмонова [1], А.М. Гайфутдинова [5], А.В. Гвоздевой [6] и М.Д. Даммер [8]. Акцентируется внимание на том, что «система дидактических принципов – это система дидактических требований, правил, которые должны быть соблюдены субъектами учебно-познавательной деятельности для того, чтобы достичь максимума результатов» [1, с. 286], при этом авторы подчеркивают, что соблюдение дидактических принципов принципиально важно для составителей учебников и учебных пособий.

Отбор содержания обучения является принципиальным вопросом, с которым сталкиваются преподаватели, разрабатывающие учебные материалы. Рассмотрим на каких принципах основано содержание учебного пособия и учебной программы (далее – Программа) на платформе Moodle по страноведению Великобритании (Great Britain: Culture Across History), разработанной Е.В. Воеводой и М.В. Тимченко, в Московском государственном институте международных отношений на факультете Международных экономических отношений. Пособие и программа взаимосвязаны и состоят из трех разделов («Англия в Средние века», «Английский Ренессанс», «Британия: Новое время»), каждый из которых, в свою очередь, включает три тематических занятия. Это соотносится с *принципом историзма*, который, как отмечает Е.Н. Дятлова, подчеркивает, «необходимость определять этапы (периоды, стадии, фазы, состояния) развития исторического явления, процесса, а также устанавливать их последовательность, выявлять диалектику общего и единичного в ходе их смены и движения» [9]. Принцип историзма применяется не только при отборе текстового материала, но и при составлении заданий: например, при изучении темы «Британские острова до норманнского завоевания Англии» студенты выполняют несколько упражнений, в том числе, просматривают учебное видео, а затем выполняют задание в Программе (с компьютерной проверкой) на расстановку исторических событий в правильном хронологическом порядке – это способствует систематизации изученного материала. Опора на принцип историзма позволяет студентам проследить процессы политико-экономического и социокультурного развития страны в динамике – от древней истории до наших дней – и проводить исторические параллели.

Принцип научности «требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук» [5, с. 182], поэтому отбор материала построен на основе достоверных исторических фактов, положений истории экономических учений, теории культуры и лингвокультурологии.

Учебное пособие включает тематический основной и дополнительный текстовый материал, вопросы для обсуждения к каждому разделу, глоссарий и кросс-культурный комментарий на русском языке к каждой теме (главе). Необходимо обратить внимание на соблюдение *принципа доступности* — предлагаемый студентам оригинальный учебный языковой материал должен быть доступен с точки зрения языкового уровня обучающихся, что требует его предварительной обработки, а иногда и адаптации. Студенты изучают материал пособия самостоятельно, а на уроке проводится контроль его усвоения. Программа на платформе Moodle расширяет знания студентов за счет дополнительных оригинальных текстов, представленных в виде лексико-грамматических упражнений, аудио и видеозаписей с последующим обсуждением. Эти задания частично выполняются в аудитории, а затем – в Программе, где происходит их компьютерная проверка. По каждой теме и по каждому разделу студенты выполняют тесты на множественный выбор. Таким образом реализуются дидактические *принципы повторяемости* материала и *прочности* его усвоения.

Принцип систематичности и последовательности проявляется в том, что материал в Программе выстроен системно и последовательно: «при реализации принципа систематичности и последовательности, знания, умения и навыки приобретаются и формируются в системе, в определенном порядке, когда каждый элемент логически связывается с другим, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового» [7, с. 64]. В соответствии с указанным принципом, каждая тема содержит сведения о политико-историческом и экономическом развитии изучаемой страны, о развитии её культуры – языка, образования, науки, литературы, живописи и архитектуры, музыки. Таким образом при отборе материала учитывается *принцип общекультурной направленности* курса, предполагающий раскрытие потенциала лингвокультурологии в сочетании с социокультурными изменениями в жизни общества.

В соответствии с *принципом социоцентризма* происходит концентрация внимания студентов на связи языка с жизнью общества: показано, как социальные изменения изменяют и формируют язык. Поэтому при отборе материалов лингвострановедческого характера необходимо содержательно наполнять курс информацией о социальных факторах, влияющих на жизнь общества и развитие языка. По окончании изучения раздела студентам предлагаются темы для самостоятельной работы над обзорными докладами-презентациями, в которых обобщается и систематизируется изученный материал. Участие и взаимодействие студентов в учебном процессе, выполнение самостоятельной проектно-поисковой работы создают условия для реализации *принципа сознательности и активности*.

При отборе страноведческого материала необходимо соблюдать *принцип необходимости и достаточности*, в соответствии с которым учащимся должна быть предоставлена учебная информация в объеме не ниже минимума, предусмотренного Рабочей программой по дисциплине, и не более достаточного объема, позволяющего составить достаточно полное представление об изучаемых явлениях и событиях. Перегруженность учебного пособия и Программы фактами и сложными языковыми явлениями ведет к снижению мотивации к изучению иностранного языка.

Ф.Н. Апиш обращает внимание не то, что повышению мотивации способствует соблюдение *принципа профессиональной направленности обучения*: «учебный материал должен быть информационно богатым, достаточно сложным и должен включать такую информацию, усвоение которой позволило бы обучаемым осуществлять «перенос» знаний в профессиональную деятельность» [2, с. 195]. В связи с этим, при отборе материала для будущих экономистов-международников делается акцент, как на вопросы внутренней и внешней экономической политики Англии, так и на позицию страны в международных отношениях.

В условиях цифровой трансформации обучения традиционный *принцип наглядности*, предложенный Я.А. Коменским, сегодня рассматривается шире – как *принцип полимодальности (мультимедийности)*. «Возможности традиционной наглядности существенно расширяются за счет инфографики, в том числе самостоятельно формируемой обучающимися в ходе освоения нового материала, при разработке учебных проектов, в индивидуальной и командной самостоятельной работе» [3, с. 51-52]. Программа на платформе Moodle включает в себя не только уже упоминавшиеся музыкальные, аудио и видеофрагменты, но также и презентации с иллюстративным материалом. Таким образом, цифровые технологии «оживляют» учебный материал, делают его более разнообразным и интересным.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что отбор страноведческого материала для Программы на платформе Moodle, осуществляется на основе традиционных и современных дидактических принципов: историзма, научности, доступности, повторяемости, прочности усвоения, систематичности, последовательности, сознательности и активности; общекультурной направленности, социоцентризма, необходимости и достаточности, профессиональной направленности обучения, полимодальности (мультимедийности). Это позволяет дидактически корректно выстраивать цифровое учебное пособие, эффективно

сочетая его с печатным учебным пособием в формате «смешанного обучения».

Библиография:

1. АБДУРПХМОНОВ, Р.И. О некоторых вопросах определения сущности, содержания и предназначения дидактических принципов // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. 2014. № 4 (60). С. 285-191.
2. АПИШ, Ф.Н. Проектирование содержания учебного материала и формирование мотивации учебной деятельности студента // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. № 4. С. 193-195.
3. БЛИНОВ, В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю., Биленко П.Н., Дулинов М.В., Кондаков А.М. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / Под научной редакцией В.И. Блинова / Издательский дом «Дело», Москва, 2020. – 110 с.
4. ВАЛЬКО, О.В., НОВОКЛИНОВА, А.В. Современные тенденции в преподавании страноведческих дисциплин в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN622.pdf>
5. ГАЙФУТДИНОВ, А.М. Формирование дидактического принципа научности и доступности в истории отечественной педагогики (1935–2006) // Казанский педагогический журнал. 2009. № 9-10. С. 180-186.
6. ГВОЗДЕВА, А.В. Дидактические принципы в концепции интегративного подхода к дифференцированному обучению // Знание. Понимание. Умение. 2007. № 3. С. 34-38.
7. ГРОЗЯН, Н.Ф., ПРУДНИКОВА, Т.И. Дидактические принципы Я.А. Коменского: принципы реализации в современной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 63-66.
8. ДАММЕР, М.Д. Роль принципа научности в формировании содержания обучения // Вестник ЮУрГУ. 2012. № 4. С. 30-33.
9. ДЯТЛОВА, Е.Н. Повышение качества преподавания истории на неисторических специальностях и направлениях подготовки посредством системной реализации принципа историзма // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2024. № 4. С. 74-102.
10. МИКОВ, В.Ю. Принципы отбора лингвострановедческой и лингвокультурной информации о стране изучаемого языка в рамках межкультурной лингводидактической имагологии // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 53-61.

УДК 37.01

<https://orcid.org/0000-0002-5017-4493>

**ЦЕЛЕЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ**

Горбунова М.Б.

кандидат пед. наук, доцент

Академия образования (докторант)

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: nova_2007@mail.ru

Abstract: The article discusses the issues of "fine-tuning" the system of independent assessment of the quality of education and its strategic management. The author identifies three main groups of goal-value orientations, taking into account the subject of the study. The first group of goal-value orientations of independent assessment determines the development of the quality of education as a spiritual asset of culture; the second group is related to the development of the quality of education as an emergent property of the education system; the third group of orientations concerns the

procedures of independent assessment.

Keywords: goal-value orientations, value bases, objectives, quality of education, independent assessment.

Характер человеческой жизнедеятельности в первой четверти XXI века свидетельствует о выработке новых стратегий цивилизационного развития. Трансформационные процессы затрагивают все сферы общественной жизни, в том числе и образование. Феномен «качество образования» наполняется новыми смыслами; корректируются его «базисные настройки» – не редко как результат резонирования на происходящие в мире события глобального масштаба (COVID-19, военные конфликты, генеративный искусственный интеллект и т.д.). Свидетельством важности для общества (мирового сообщества) проблем качества образования является система его оценки. Одним из самых надежных способов оценивания представляется независимая оценка качества образования (НОКО), которая благодаря квалифицированным подходам способна своевременно выявлять возникающие в сфере образования угрозы и риски, содействуя принятию обоснованных и эффективных управленческих решений в области образовательной политики.

Показателем зрелости самой НОКО являются ее ценностные основания и целевые установки, а именно их внутренняя согласованность, соответствие уровню общественного развития, наличие инновационной устремленности в будущее. Выбор ценностей и целей НОКО определяет практичность и стратегичность всех оценочных программ и процедур, служит одним из основных гарантов управляемости качеством образования, а также самой системой внешнего оценивания.

Цель статьи – определить целеценностные ориентиры НОКО, показать их роль в развитии качества образования, государства, системы оценивания на пороге второй четверти XXI века.

Определение целеценностных ориентиров требует раскрытия сути ценностных оснований и целевых установок НОКО.

Ценностные основания НОКО – это смысловое поле, направленность оценочной деятельности как ответ на вопрос «во имя чего?», «ради чего?» оценивать качество образования, организовывать независимое оценивание. Разделяя позицию Л.В. Баевой, отметим, что ценностное основание, помимо прочего, – это и вопрос собственного смысла объекта, явления, объясняющего его сущность [1, с. 16].

Считаем правомерной дифференциацию ценностных оснований НОКО с учетом объекта оценки (качества образования) и самой процедуры оценивания. Исходя из понимания качества образования в двух аспектах (социокультурном, позволяющем рассматривать качество образования как духовный актив культуры, и педагогическом, определяющем феномен как эмерджентное свойство системы образования), выделим следующие ценностные основания НОКО:

- гармония в триаде «Природа–Человек–Культура» (эмоциональная связь человека и природы, ответственное отношение к взаимодействию с природными экосистемами, мирное и конструктивное социальное взаимодействие, предупреждение технократической зависимости человека и манипуляции его сознанием);

- самобытность личности (персональная духовная практика человека, позволяющая ему осмысленно относиться к любым явлениям / проявлениям жизни, развивать внутреннюю свободу и ответственность в условиях экологических, техногенных, экзистенциальных и иных вызовов XXI века);

- развитие национальной / мировой системы образования (совершенствование образования (в части кадровых, научно-методических, материально-технических, финансовых и иных ресурсов), использование актуальных образовательных технологий как перманентное инвестирование в будущее человечества, обеспечение роста человеческого капитала, открытие возможностей для изменения/повышения социального статуса посредством

образования);

– конкурентоспособность личности / государства (способность личности / государства эффективно реализовывать имеющийся потенциал, ставить и достигать инновационные цели, создавать «конкурентные преимущества», преодолевать «конкурентные упущения» [3, с. 387]).

Применительно к процедуре оценивания ведущими ценностными основаниями НОКО являются:

– объективность данных (соответствие результатов независимого оценивания реальному состоянию качества образования, исключение предвзятости в процессе оценивания и интерпретации полученных данных);

– доверие Заказчика НОКО (позитивная уверенность Заказчика (общества, организации, отдельной личности и т.д.) в надежности независимой оценки, соблюдении при проведении НОКО этических и профессиональных норм);

– созидательный эффект (расширение положительного опыта в обеспечении качества образования и применении НОКО, содействие принятию конструктивных управленческих решений в сфере образования по результатам независимого оценивания, укрепление / упрочение обратной связи между организаторами НОКО и Заказчиками, развитие спроса на НОКО).

Перечень ценностных оснований не является исчерпывающим, вместе с тем в нем отражены ведущие ценностные основания НОКО, содействующие как устойчивому развитию качества образования, так и социокультурному и экономическому развитию государства.

Несмотря на значимость определения ценностных оснований, без целеполагания и целедостижения система ценностей не может стать «живой» и действенной. Важен своевременный перевод социальных проблем с языка ценностей на язык целей [3, с. 19]. Емкий и четкий образ «цели» найден А.Л. Доброхотовым: «Цель – идеальный или реальный предмет сознательного или бессознательного стремления субъекта; финальный результат, на который преднамеренно направлен процесс» [2, с. 403].

В нашем представлении **целевые установки НОКО** – это *программируемое* в опоре на актуальные ценностные основания *будущее* качества образования и процедуры независимого оценивания. Это активные силы НОКО, задающие движение и определяющие его финальность.

Постановке целей соответствует комплекс характеристик: видение конечного результата, разработка программы действий, определение затрат на достижение, определение объективных показателей достижения и др. Таким образом, целевые установки актуализируют способность системы вырабатывать управленческое отношение к будущему. Опираясь на ценности, целеполагание дает им «жизнь», переводя с уровня деклараций в сферу практических действий с учетом конкретных социокультурных реалий.

В таблице 1 представлены возможные варианты целевых установок согласно ведущим ценностным основаниям НОКО.

Таблица 1. Ценностные основания и целевые установки НОКО

Элементы НОКО	Ценностные основания НОКО	Целевые установки НОКО
Предмет оценивания: качество образования как духовный актив культуры	Гармония в триаде «Природа – Человек – Культура»	В содержании НОКО находят отражение идеи совершенствования человеческой жизнедеятельности при условии гармоничного сосуществования человека, технологий и природы, недопущения программ по саморазрушению человечества
	Самобытность личности	Все компоненты НОКО (по мере возможности) содействуют раскрытию смыслов человеческого существования, развитию у субъектов образовательных отношений духовных устремлений быть

		людьми, укреплению внутренней необходимости самих себя
Предмет оценивания: качество образования как эмерджентное свойство системы образования	Развитие национальной / мировой системы образования	Программами НОКО поддерживается баланс между национальным и глобальным, реализуются идеи цифровизации, непрерывности, практико-ориентированности, инклюзии
	Конкурентоспособность личности / государства	В фокусе внимания НОКО оказываются современные мировые тенденции, способность системы образования работать «на опережение», действовать в условиях неопределённости, создавать репутационные и конкурентные преимущества
Процесс оценивания: оценочная деятельность	Объективность данных	В НОКО используется чёткая критериальная база, валидный инструментарий; к организации и проведению диагностических процедур привлекаются внешние специалисты / эксперты
	Доверие Заказчика НОКО	В НОКО используются прозрачные процедуры и механизмы (соответствующие высоким стандартам качества), обеспечивается конфиденциальность персональных данных; Заказчику НОКО предоставляются все запрашиваемые данные, полученные в ходе количественной и качественной обработки результатов
	Созидательный эффект	Итогом НОКО выступают рекомендации по совершенствованию качества образования, принятию обоснованных управленческих решений (соответствующих условиям, характеристикам и возможностям объекта оценивания и учитывающих имеющийся положительный опыт), рост квалифицированного и обоснованного спроса на проведение НОКО

Ценности (ценностные основания) определяют цели (целевые установки), после чего последние находят конкретизацию в задачах, планах, правилах, функциях, процессах, процедурах, средствах, иных элементах управления.

В контексте нашего исследования, важно отметить, что «одни и те же ценности порождают разные цели» [3, с. 23], что означает веер возможного целеполагания. Вместе с тем при определении целевых установок НОКО необходимо учитывать нелинейный характер формулирования целей. Всегда существуют допуски и ограничения, возможности и условия среды, влияние иных целей и ценностей в образовании, а также других сферах общественной жизни.

Таким образом, **целеценностные ориентиры НОКО** – это определяющий концепт системы оценивания, отражающий интеграцию ее ценностных оснований и целевых установок.

Целеценностные ориентиры НОКО образуют три группы, связанные:

1) *с развитием качества образования как духовного актива культуры* (ценностные основания – гармония в триаде «Природа–Человек–Культура», самобытийность личности);

2) *с развитием качества образования как эмерджентного свойства системы образования* (ценностные основания – развитие национальной / мировой системы образования, конкурентоспособность личности / государства);

3) *с процедурами независимого оценивания* (ценностные основания – объективность

данных, доверие Заказчика НОКО, созидательный эффект).

Библиография:

1. БАЕВА, Л.В. Ценностные основания бытия. Вестник Оренбургского государственного университета, 2003, № 5, с. 15–19.
2. ДОБРОХОТОВ, А.Л. Философия культуры. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016.
3. ПРИГОЖИН, А.И. Цели и ценности: Новые методы работы с будущим. Руководителям. Консультантам. Коучам. М.: ЛЕНАНД, 2025.

УДК 37.013.42; 378.14

<https://orcid.org/0009-0004-8009-9617>

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Грязнов К.С.

Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования
г. Москва, РФ

e-mail: gryaznovks@yandex.ru

Abstract: The article reveals the methodological potential of the content of academic disciplines as a system-forming element in the formation of students' civic identity. Based on the synthesis of systemic, axiological and competence-based approaches, a theoretical model for the integration of the civic-patriotic component into higher education has been developed. A system of special principles (enlightened patriotism, axiologization, professionalization) implemented through interactive teaching methods is proposed.

Keywords: educating training, civic identity, content of education, quality of education.

В контексте модернизации высшего образования, соответствующей приоритетам стратегического планирования Российской Федерации, качество образования определяется не только уровнем сформированности компетенций, но целостным личностным развитием студентов, включая гражданскую идентичность, как интегративный компонент образовательных результатов. С позиций современной педагогической науки формирование гражданской идентичности студентов представляет собой целенаправленный процесс ценностно-смыслового становления личности, осуществляемый через системную интеграцию воспитательного компонента в содержание учебных дисциплин. Методологической основой данного процесса выступает синтез системного, аксиологического и компетентностного подходов, позволяющий трансформировать образовательный контент в инструмент педагогического воздействия, направленный на развитие гражданского самосознания и профессионально-личностной идентификации.

Практическое воплощение обозначенных подходов требует создания целостной системы дидактического обеспечения, интегрирующей образовательные и воспитательные компоненты.

Методологический каркас процесса формирования гражданской идентичности студентов в учебно-воспитательном процессе, наряду с общедидактическими принципами, образуют специальные принципы: просвещенного патриотизма (формирующего профессионала с целостным мировоззрением, любящего свою страну, уважающего культурное многообразие, хранящего традиции своего народа, семейные ценности), аксиологизации (обеспечивающей ценностное отношение к будущей профессии, понимание ценности профессии для общества, государства и его граждан), профессионализации и интегративности (формирующей комплексное представление о сфере будущей

профессиональной деятельности, основах и принципах самоидентификации на основе интеграции разных знаний) [9]. Практическая реализация этих принципов достигается через системное использование интерактивных методов обучения (кейс-метод, деловые игры, дискуссии), погружающих студентов в контекст профессионально и воспитательно значимых ситуаций. В ходе анализа таких ситуаций, поиска решений на основе знания гражданских прав и обязанностей, традиционных российских ценностей и норм профессиональной этики, коллективного обсуждения и проектной деятельности у студентов развивается критическое мышление [14], способность к диалогу и аргументации, что, в совокупности, и формирует осознанную, зрелую гражданскую идентичность.

Основным механизмом реализации указанных принципов выступает дидактически преобразованное содержание учебных дисциплин, которое обеспечивает формирование когнитивно-ценностного компонента гражданской идентичности через специальное проектирование учебного материала, насыщенного гражданско-патриотическими смыслами и профессиональными ценностями. Содержание изучаемых дисциплин является инструментом формирования не только высококвалифицированного специалиста, но и воспитания личности, гражданина, нравственного человека [15]. Теоретико-методологической основой воспитания и формирования гражданской идентичности студентов через содержание учебных дисциплин являются системный, аксиологический (ценностный), компетентностный, культурно-исторический, цивилизационный, социокультурный и диалогический подходы.

С позиций системного подхода содержание учебной дисциплины представляет собой целостную систему, интегрирующую предметные знания, ценностные ориентации и способы деятельности, целенаправленно проектируемую для достижения конкретных воспитательных результатов [6; 7].

Согласно аксиологического (ценностного) подхода (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.М. Розин, М.Н. Фишер, П.Г. Щедровицкий и др.) содержание каждой дисциплины должно содержать в себе ценностный потенциал (истина, добро, красота, справедливость, профессиональная честь, гражданская ответственность и т.д.), который должен быть выявлен и донесен до студента [8; 17].

В соответствии с компетентностным подходом содержание дисциплин формирует не только знания, но и целостные компетенции, включающие ценностно-смысловые ориентации. Например, формируя компетенцию «способность к работе в команде», мы воспитываем толерантность, коммуникабельность и уважение к коллегам [3; 12; 19].

Культурно-исторический (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) и цивилизационный (А.И. Колесникова, Г.Б. Корнетов, Л.А. Степашко и др.) подходы в педагогике на основе цивилизационно-культурологической парадигмы развития высшего образования позволяют раскрыть содержание дисциплин через призму уникального исторического пути, культурных достижений и роли страны в мировом значении, сохраняя историческую память [2; 5; 16], помогая осознавать происходящие в мире межкультурные противоречия, оказывать сопротивление в информационных войнах [10]. Студент отождествляет себя как наследника и продолжателя определенной культурно-исторической традиции и российской цивилизации.

С позиций социокультурного подхода (Е.В. Бондаревская, М.Л. Вайсбурд, О.М. Осиянова, Ю.Е. Прохоров и др.) содержание образования детерминруется социальными нормами, ценностями и институтами, выполняющими личностно-формирующую функцию [1]. В процессе освоения учебных дисциплин у студентов формируется понимание конструктивной роли правовых, экономических и социальных механизмов в становлении гражданского общества, что способствует осознанию своей гражданской идентичности [13].

В соответствии с диалогическим подходом (М.М. Бахтин, В.И. Исаев, М.С. Каган, В.И. Слободчиков и др.) гражданская идентичность формируется в диалоге – с прошлым (через исторические тексты), с настоящим (через дискуссии о современных проблемах) и с будущим (через проектирование) [4; 18]. Это позволяет избежать навязывания догм и способствует осознанному выбору студентов.

Основными принципами воспитания студентов через содержание изучаемых дисциплин выступают:

- *принцип ценностной ориентации содержания*, предполагающий трансляцию учебного материала в аксиологическом ключе, где историческое знание раскрывается через призму патриотизма, гражданственности и рефлексии исторического опыта, филологическое образование реализуется через усвоение гуманистических идеалов и эстетических ценностей, а технические дисциплины ориентированы на формирование инженерной этики и ответственности за результаты профессиональной деятельности;
- *принцип проблемности и диалогичности* основан на создании в процессе обучения проблемных ситуаций, не имеющих однозначного решения (этические дилеммы в медицине, социальная ответственность бизнеса в экономике), что активизирует ценностно-смысловой поиск, способствует развитию критического мышления и формированию собственной мировоззренческой позиции студентов;
- *принцип связи с жизнью и профессиональной деятельностью* предполагает дидактическое насыщение содержания дисциплин примерами из реальной профессиональной практики, демонстрирующими последствия как профессионально компетентных, так и этически несостоятельных решений, что формирует профессиональную честь и гражданскую ответственность будущих специалистов;
- *принцип толерантности и поликультурности* реализуется через интеграцию в содержание гуманитарных и технических дисциплин компонентов, направленных на формирование уважения к культурному разнообразию, иным мировоззренческим позициям и традициям в условиях современного многополярного общества.

Наряду с вышеперечисленными общими принципами воспитания студентов через содержание учебных дисциплин необходимо сформулировать и специфические принципы воспитания, обеспечивающие формирование гражданской идентичности студентов. К ним относятся:

- *принцип патриотической определенности и критической рефлексии*, реализующийся через формирование содержанием учебной дисциплины уважения к стране и её истории на основе объективного анализа достижений и противоречивых страниц прошлого и настоящего, что способствует становлению зрелого, рефлексивного патриотизма [11];
- *принцип правовой грамотности и социальной ответственности*, согласно которому знание прав и свобод должно быть неразрывно связано с пониманием гражданских обязанностей и ответственности перед согражданами и государством;
- *принцип поликультурности и гражданской солидарности* ориентирован на формирование общероссийской гражданской идентичности в условиях многонационального и многоконфессионального общества, основанной на признании культурного разнообразия и идее единства равноправных народов как сограждан Российской Федерации;
- *принцип проективной активности* предполагает, что становление гражданской идентичности осуществляется через активную учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность, моделирующую реальные социальные процессы и направленную на конструктивное участие в развитии гражданского общества России.

Таким образом, проектирование содержания изучаемых дисциплин должно изначально инкорпорировать вопросы моральных дилемм, правовой грамотности, социальной ответственности, гражданственности, национально-государственной и гражданской идентичности, а также ответственности за последствия решений, принимаемых личностью в процессе профессиональной, социальной и гражданской активности. Аксиологическая природа знания проявляется не только в усвоении учебной информации и освоении фактов и

процессов в дидактических целях, но и в раскрытии их социального значения для общества, государства и граждан, формируя, тем самым, ценностно-смысловое отношение к изучаемому материалу и способствует процессу гражданского самоотождествления обучающихся.

Библиография:

1. БЕЗДЕНЕЖНЫХ, Л.В. Принципы социокультурного подхода в формировании академической мобильности у студентов педагогического вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 3 (105). С. 27-32.
2. ВАКУЛОВА, Т.В., КОВАЛЕВА, Н.С. Особенности цивилизационного подхода в исследованиях по педагогике // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 8. С. 1-19.
3. ВЕНДИНА, О.В. Формирование содержания учебной дисциплины в свете компетентностного подхода (уровень высшего профессионального образования) // Наука. Инновации. Технологии. 2009. № 3. С. 114-119.
4. ГАСОВА, О.В. Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога. Минск: БНТУ, 2017. 144 с.
5. ГУКАЛЕНКО, О.В., РУДЕНКО, В.Н. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования // Педагогика. 2003. № 6. С. 32-40.
6. КАМАЛЕЕВА, А.Р Системный подход в педагогике // Ped.Rev. 2015. № 3 (9). С. 13-23.
7. МАГАУОВА, А.С. ЖАНГУЖИНОВА, М.Е., АЛЖИГИТОВА, А.Т., АТЫМТАЕВА, Б.Е. Системный подход в педагогике // Евразийский Союз Ученых. 2014. № 5-2. С. 123-126.
8. МАСЛОВ, С.И., МАСЛОВА, Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 202-212.
9. МЕЛЬНИЧЕНКО, Д.В., ШИХОВА, О.Ф. О принципах и методах воспитывающего обучения // Технопарк универсальных педагогических компетенций: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2024. С. 172-174.
10. МОРОЗОВ, А.В. Информационно-психологическая война и её влияние на историческую память и национальную идентичность // В сборнике: Россия: тенденции и перспективы развития // Материалы XIII Международной научно-практической конференции / Отв. редактор В.И. Герасимов. М.: ИНИОН РАН, 2022. С. 627-629.
11. МОРОЗОВ, А.В. Патриотическое воспитание молодёжи как объединяющая национальная идея // Драгомировские образовательные чтения: Сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции / Отв. редактор И.И. Грачёв. Том 2. Пенза: Пензенский государственный университет, 2019. С. 173-180.
12. МОРОЗОВ, А.В. Управленческая психология. М.: Академический Проект, 2005. 288 с.
13. МОРОЗОВ, А.В. Формирование гражданской идентичности российской молодёжи в процессе её социализации // Формирование гражданской идентичности молодежи в условиях социально-экономических реалий Российского общества: материалы международной научно-практической конференции. Казань: Академия социального образования, 2017. С. 165.
14. МОРОЗОВ, А.В., САМОЙЛОВ, А.В. Условия формирования и развития навыков критического мышления учащихся старших классов // В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых // Материалы XIV Международной научной конференции / Отв. редактор А.А. Червова. Шуя, 2021. С. 37-39.
15. НЕЧАЕВ, М.П. Воспитывающий потенциал современного учебного занятия и возможности его повышения // Наука и школа. 2010. № 6. С. 85-88.
16. ОГЛОБЛИНА, Н.М., АШИМОВ Н. Россия как государство-цивилизация и цивилизационный подход как методология духовно-нравственного воспитания и образования молодежи // Дальневосточный педагогический конгресс, посвященный 300-летию Российской академии наук: сборник материалов. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2023. С. 67-75.

17. ПЛЕМЕНЮК, М.Г. Аксиологический подход в формировании содержания образования в высшей школе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 68. С. 60-68.
18. САУТКИН, А.А. Принцип диалогизма М.М. Бахтина как методологическое основание для исследования социокультурной идентичности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2014. № 3 (23). С. 16-25.
19. ШАРОНИН, В.Ю. Компетентностный подход в формировании содержания и реализации дисциплин по выбору студентов в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2005. 165 с.

УДК 378.014

<https://orcid.org/0009-0008-7515-1037>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Грязнова Т.М.

Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования

г. Москва, РФ

e-mail: tanya_dov@mail.ru

Abstract: The article analyzes the system of higher education quality assessment in Russia as a complex multi-level mechanism based on a synthesis of pedagogical and managerial approaches. It reveals a systemic methodological gap between the assessment levels, which, in the context of digital transformation, necessitates the design of a new assessment architecture that ensures digital data integration and end-to-end criteria consistency.

Keywords: quality assessment system, higher education, pedagogical diagnostics, digital transformation.

Система оценки качества высшего образования, направленная на достижение стратегических целей образовательной политики, заключающихся в обеспечении доступности качественного высшего образования и его соответствия требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и личности, представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных подсистем, методологической основой которого выступает системный анализ.

Необходимо отметить, что категориально, под понятием «качество» понимается способность удовлетворять определенные потребности в профессиональном образовании – потребности общества (государства) в специалисте и потребности личности в получении образования [6]. При этом, Е.Г. Королева и А.Е. Марон отмечают, что с позиции требований федеральных государственных стандартов качество образования принято рассматривать через диалектическое единство результативной составляющей (освоенные обучающимися компетенции) и ресурсно-организационной составляющей (созданные вузом условия для обучения) [7].

Современная система оценки качества высшего образования в России представляет собой сложный многоуровневый механизм, функционирующий на основе принципов педагогической диагностики (научности, системности, объективности, наглядности, регулярности, единства обучения и воспитания, развивающего обучения, индивидуализации, оптимальности, оперативности, последовательности и др.) и критериально-ориентированного подхода, связанного со стандартизацией высшего образования, а также детерминированный необходимостью реализации принципа непрерывного улучшения качества образования [1; 17], что предполагает систематический мониторинг и развитие (совершенствование, коррекцию) образовательного процесса [2; 10; 11 и др.].

Анализ функционирования современной системы оценки качества высшего

образования в России позволяет утверждать, что она имеет четко выраженное предназначение, заключающееся в выполнении двойственной миссии: внешней – обеспечение гарантий соответствия образовательных результатов и условий их предоставления законодательно установленным требованиям для укрепления публичной ответственности вузов и доверия российского общества [12] (внешний контроль), и внутренней для системы высшего образования – стимулирование непрерывного развития образовательных организаций через выявление точек роста и формирование культуры качества [5] на основе доверия академической среды к системе оценки качества. Данное предназначение реализуется через триединую цель функционирования системы:

- объективную верификацию соответствия образовательной деятельности федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования;
- создание устойчивых стимулов для перманентного совершенствования образовательного и управленческих процессов внутри образовательной организации;
- формирование комплексной информационно-аналитической базы для принятия управленческих решений на уровне вуза и системы высшего образования, в целом.

Для их достижения система решает конкретные задачи, включающие проведение государственной аккредитации и независимой оценки результатов обучения, организацию мониторинговых исследований и сбор обратной связи от ключевых стейкхолдеров, а также обеспечение открытости и аналитического использования собираемых данных.

С методологической точки зрения данная архитектура целей и задач современной системы оценки качества высшего образования находит свое обоснование в синтезе теоретико-методологических основ педагогической науки и современной теории менеджмента. С одной стороны, она воплощает ключевые постулаты компетентностного и системно-деятельностного подходов, где оценка смещается с контроля знаний, к анализу способности выпускника к современной профессиональной деятельности, а также принцип формирующего (развивающего) оценивания [3; 4], трансформирующий процедуры контроля в инструмент рефлексии [13] и корректировки образовательного процесса.

С другой стороны, анализируемая система основывается на интеграции двух ключевых управленческих концепций. Во-первых, это принципы всеобщего управления качеством (Total Quality Management) [15], в соответствии с которыми оценка выполняет функцию системной обратной связи в рамках циклического процесса управления «планирование – реализация – проверка – корректировка» (Plan-Do-Check-Act). В данной модели она представляет собой незаменимый элемент фазы «проверка», предоставляя данные, необходимые для обоснованного принятия решений о дальнейшем совершенствовании образовательной деятельности. Во-вторых, система реализует принципы доказательного менеджмента (evidence-based management) (доказательного подхода в управлении) как особой парадигмы взаимодействия науки и практики в образовании [14], предполагающего, что управленческие решения на всех уровнях должны формулироваться не на основе интуиции [9] и субъективном мнении лица, принимающего решение, а на результатах объективного анализа эмпирических данных, собираемых в ходе оценочных процедур.

Сбор и анализ данных о трудоустройстве выпускников, удовлетворенности внешних (государство, работодатели и профессиональные ассоциации, бизнес-сообщество, общество в целом) и внутренних (обучающиеся, профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий персонал, научные сотрудники) стейкхолдеров, а также академических результатах обучающихся создает объективную основу для стратегического планирования и проектирования изменений в высшей школе, обеспечивая, тем самым, ее устойчивое развитие и конкурентоспособность.

Структурно современная система оценки качества образования в России включает четыре взаимосвязанных уровня:

- уровень нормативной регламентации, стандартизации и контроля (Минобрнауки России, Рособрандзор), который определяет нормативную базу, образовательные

стандарты, единые требования к результатам образования, осуществляет надзорные функции через механизмы лицензирования, аккредитации и проверки, определяет механизм внешней верификации качества;

- уровень организационно-управленческого проектирования и управления, на котором образовательная организация трансформирует государственные требования в конкретные организационные механизмы, процессы и ресурсное обеспечение (программа воспитания, системы мониторинга);
- уровень образовательно-технологического проектирования фокусируется на оценке качества отдельных образовательных программ;
- индивидуальный уровень направлен на диагностику результатов образования студентов.

Такая многоуровневость обеспечивает комплексность оценки качества высшего образования, но, одновременно, порождает проблему согласованности между уровнями. С позиций педагогической диагностики, суть проблемы согласованности в многоуровневой системе оценки качества высшего образования заключается в системном методологическом разрыве, при котором разнородность критериев (например, «трудоустройство выпускников» вуза не отражает качество подготовки по отдельным образовательным программам, и др.), диагностических процедур и временных циклов оценки на разных уровнях препятствует формированию целостного представления о качестве высшего образования и его развитию, несмотря на декларируемую комплексность подхода.

Таким образом, современная система оценки качества высшего образования в России, представляя собой структурно-функциональное единство внешнего и внутреннего контроля, основанное на синтезе компетентностного, системно-деятельностного подходов, принципов педагогической диагностики и менеджмента качества (TQM, evidence-based management), тем не менее, демонстрирует системный методологический разрыв между её уровнями, что, в условиях цифровой трансформации образования, детерминирует необходимость проектирования новой архитектуры оценки, основанной на цифровой интеграции диагностических данных и сквозной критериальной согласованности [8]. Такая система должна обеспечивать:

- целостность оценки качества обучения и воспитания через взаимосвязь объективных цифровых следов деятельности (learning analytics) и экспертного анализа личностных результатов студентов;
- адаптивность оценочных процедур, реализующую принцип непрерывного улучшения через оперативную аналитику и обратную связь в гибридной образовательной среде образовательной организации;
- преодоление дисфункций моностратегического дискурса о доминировании нормативных подходов к оценке качества образования за счет использования технологий искусственного интеллекта [16] для комплексного анализа потребностей всех стейкхолдеров (государства, общества, работодателей, личности студента и др.), тем самым, трансформируя оценку из инструмента контроля в ресурс опережающего управления качеством обучения и воспитания студентов вузов.

Одними из основных дисфункций являются разрыв между оценкой качества обучения и качества воспитания студентов и неадекватность традиционных критериев оценки цифровизации образовательного процесса.

Библиография:

1. АНДРЕЕВА, Т.А., ГЛУХОВА, Л.В., ЯШИН, Н.С. Управление процессом постоянного улучшения в системе менеджмента качества // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2025. № 2 (111). С. 5-14.
2. ЕВДОКИМОВА, О.В. Педагогический мониторинг образовательного процесса в военных образовательных учреждениях высшего профессионального образования Министерства

- обороны Российской Федерации // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 915.
3. ЗЕМЛЯНСКАЯ, Е.Н. Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вузов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Том 5. Выпуск 2. С. 142-147.
4. ЗУПАРХОДЖАЕВА, С.З. Развивающее педагогическое оценивание как компонент педагогической системы // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2011. № 9. С. 566-569.
5. КНЯГИНИНА, Н.В. Внутренние системы оценки качества образования в российских университетах. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2022. 37 с.
6. ЛЕВИНА, Е.Ю. Управление качеством образования на основе принципов Дж. Джурана // Качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы: материалы 10-й Международной научно-практической конференции: в 2х частях. Часть 2. Казань: КГАСУ, 2016. С. 56-60.
7. МАРОН, А.Е., КОРОЛЕВА, Е.Г. Региональные и муниципальные практики проектирования и реализации моделей оценки качества образования // Человек и образование. 2019. № 2 (59). С. 14-19.
8. МОРОЗОВ, А.В. Трансформация образовательного пространства в условиях цифровой экономики // В сборнике: [Электронное обучение в непрерывном образовании 2019](#) // VI Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти А.Н. Афанасьева. Ульяновск, 2019. С. 338-345.
9. МОРОЗОВ, А.В. Управленческая психология. М.: Академический Проект, 2003. 288 с.
10. РЕВНИКОВА, М.Н., МОРОЗОВ, А.В. Инновационные подходы к мониторингу качества образования в эпоху цифровой трансформации // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: ЗЕБРА, 2023. С. 315-319.
11. РЕВНИКОВА, М.Н., МОРОЗОВ, А.В. Прогнозирование развития системы мониторинга качества образования в условиях цифровой трансформации // Философия образования. 2024. Т. 24. № 2. С. 38-55.
12. РУБИН, Ю.Б., СОБОЛЕВА, Э.Ю. Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 26-42.
13. САХАРЧУК, Е.И. Принципы управления качеством образования в вузе // Известия ВГПУ. 2011. № 8. С. 24-28.
14. СЕМЬЯ, Г.В., СТАНИЛЕВСКИЙ, В.В., ГАЗАРЯН, А.А., НЕКРАСОВ, А.С. Доказательный подход в управлении: доказательный менеджмент и доказательная политика // Социальная психология и общество. 2022. № 13 (1). С. 209-223.
15. СОБОЛЕВ, В.С., СТЕПАНОВ, С.А. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 2. С. 102-110.
16. ТЕРЕЩЕНКО, А.Ю., МОРОЗОВ, А.В. Влияние технологий искусственного интеллекта на современное образование // Человеческий капитал. 2024. № 4 (184). С. 104-110.
17. УСТИМЕНКО, Ю.А. Управление качеством образования в высшей школе // Актуальные проблемы теории и практики управления: сборник научных статей XII Международной научной конференции. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2023. С. 220-226.

УДК 37.013

<https://orcid.org/0009-0004-6363-2002>

ОБРАЗОВАНИЕ, ОРИНТИРОВАННОЕ НА РЕБЁНКА

Гулиева С.И.

специалист по дошкольному образованию, учитель

Бакинский Славянский Университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: quliyevasayad1@gmail.com

Abstract: Modern education is focused on creating a humanistic, accessible, and safe environment for all participants in the educational process. Particular attention is paid to children with disabilities, who require an individualized approach and support. At the same time, the digitalization of society requires the development of a culture of responsible behavior in the virtual environment among the younger generation, as well as a high level of digital literacy among teachers. These processes cannot be effective without teachers' intrinsic motivation, professional preparedness, and strong value systems.

Keywords: inclusion, digital education, pedagogical motivation, children with disabilities, value of childhood, education, information security.

В статье рассматриваются взаимосвязанные направления современного образования – инклюзивная практика, цифровое воспитание и мотивация педагогической деятельности. Отмечается, что успешная реализация инклюзивного и цифрового образования возможна только при высокой внутренней мотивации педагога и его готовности к инновационной деятельности. Раскрываются педагогические условия, способствующие сохранению самооценности детства, формированию у обучающихся социальной и цифровой компетентности, а также профессиональному росту преподавателей. Современная система образования Азербайджана претерпевает значительные изменения, направленные на создание равных возможностей для всех детей. Одним из ключевых направлений государственной политики является развитие инклюзивного образования. Дошкольный этап играет особую роль, так как именно в раннем возрасте формируются основы личности, коммуникативные и социальные навыки ребёнка.

Теоретические основы инклюзивного образования-Инклюзивное образование предполагает включение всех детей, независимо от физических, интеллектуальных, социальных или эмоциональных различий, в единое образовательное пространство. Основная цель — обеспечить каждому ребёнку возможность получения качественного образования в условиях, максимально приближенных к обычным.

В основе инклюзии лежат принципы гуманизма, толерантности, равноправия и индивидуального подхода. Международные документы, такие как «Декларация Саламанкская о принципах, политике и практике в области образования лиц с особыми потребностями» (ЮНЕСКО, 1994) и Конвенция ООН о правах ребёнка (1989), стали основой формирования национальных стратегий в области инклюзии.

Историческое развитие и нормативно-правовая база в Азербайджане- Азербайджан активно внедряет инклюзивное образование начиная с начала 2000-х годов. Принятие Закона «Об образовании» (2009) закрепило право каждого ребёнка на образование, учитывающее индивидуальные потребности.

В 2018 году Министерство образования разработало и утвердило Концепцию развития инклюзивного образования, направленную на создание инклюзивной среды во всех образовательных учреждениях страны. В 2022 году обновлённая программа «Məktəbəqədər təhsil proqramı» также закрепила положения, связанные с поддержкой детей с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивная практика как основа сохранения самооценности детства. Инклюзивное образование направлено на создание равных возможностей для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей. Оно строится на принципах гуманизма, толерантности, сотрудничества и признания уникальности каждого ребёнка. Опыт работы дошкольных организаций, реализующих инклюзивную практику, показывает, что постепенное включение детей с ОВЗ в коллектив сверстников способствует не только их социальной адаптации, но и формированию у всех участников процесса эмпатии, уважения и взаимопомощи. Эффективность инклюзивной среды обеспечивается взаимодействием специалистов: логопедов, психологов, воспитателей и родителей. Использование современных технических средств — интерактивных досок, логопедических комплексов, сенсорных комнат — позволяет индивидуализировать процесс обучения и сделать его более эмоционально комфортным. Таким образом, инклюзивная практика способствует сохранению самооценности детства, создавая условия для развития личности ребёнка в атмосфере принятия, поддержки и успеха.

Практическая реализация инклюзии в дошкольных учреждениях. На практике внедрение инклюзивного подхода требует значительных организационных, педагогических и методических изменений. В детских садах Азербайджана создаются специальные группы, где дети с различными особенностями обучаются вместе со своими сверстниками. В таких группах работают воспитатели, психологи, логопеды и дефектологи.

Особое внимание уделяется адаптации образовательной среды: оборудуются игровые зоны, создаются сенсорные комнаты, используются наглядные материалы и игровые методики. В рамках международных программ, при поддержке ЮНИСЕФ и Министерства образования Азербайджана, в ряде регионов реализуются пилотные проекты по развитию инклюзивного дошкольного образования.

Роль педагогов и междисциплинарного взаимодействия. Важнейшим условием успешного внедрения инклюзии является профессиональная подготовка педагогов. Воспитатели должны владеть современными методиками индивидуализации обучения, уметь работать с детьми с различными типами нарушений и применять дифференцированный подход.

Педагогическая деятельность в инклюзивной группе невозможна без взаимодействия с другими специалистами — логопедами, психологами, дефектологами и социальными работниками. Такая командная работа способствует более глубокому пониманию особенностей ребёнка и разработке индивидуального образовательного маршрута.

Цифровое воспитание как аспект информационной безопасности обучающихся. Активное внедрение цифровых технологий в систему образования открывает новые возможности, но одновременно требует воспитания ответственного отношения к виртуальной среде. Цифровое воспитание предполагает не только освоение технологий, но и формирование у обучающихся культуры безопасного, этичного и осознанного поведения в сети Интернет.

В образовательных учреждениях формируется система профилактической работы, включающая кураторские часы, лекции и тренинги по темам: сетевой этикет, информационная безопасность, кибермошенничество, влияние социальных сетей на личность.

Особое внимание уделяется развитию критического мышления и осознанию цифрового следа — совокупности данных, формирующих репутацию пользователя. Педагоги, владеющие цифровыми компетенциями, становятся проводниками в мире информационных технологий, помогая студентам использовать интернет-пространство для саморазвития, творчества и профессионального роста. Таким образом, цифровое воспитание является важным направлением современной педагогики, обеспечивающим информационную безопасность и личностное развитие обучающихся.

Мотивация педагогической деятельности как условие эффективного образования. Мотивация является ключевым фактором профессионального успеха преподавателя. Внутренняя мотивация включает интерес к профессии, стремление к саморазвитию, желание помогать обучающимся. Внешняя мотивация связана с социальными и экономическими условиями: уровнем заработной платы, престижем профессии, возможностями карьерного

роста.

Современные исследования подтверждают, что высокая профессиональная мотивация способствует внедрению инновационных методик, развитию инклюзивного и цифрового образования. Педагоги, обладающие внутренней мотивацией, легче адаптируются к изменениям, проявляют инициативу и творчество в работе. В образовательных организациях важно формировать систему морального и материального стимулирования, поддерживающую профессиональное выгорание и укрепляющую престиж педагогического труда. Только мотивированный педагог способен создать образовательную среду, в которой ребёнок чувствует себя защищённым, а процесс обучения становится личностно значимым.

Интеграция инклюзивного, цифрового и мотивационного подходов. Современная модель образования предполагает объединение различных направлений в единую систему. Инклюзивная практика обеспечивает равные возможности для всех обучающихся; цифровое воспитание формирует их ответственность и информационную грамотность; мотивация педагогов гарантирует качество и устойчивость образовательного процесса. Интеграция этих направлений позволяет создать образовательное пространство, ориентированное на развитие личности, сохранение детства и формирование цифровой культуры. В такой системе педагог становится не только источником знаний, но и наставником, консультантом, партнёром в процессе освоения мира.

Проблемы и перспективы развития. Несмотря на достигнутые успехи, развитие инклюзивного образования в Азербайджане сталкивается с рядом трудностей. Среди них — нехватка кадров, недостаточная материально-техническая база и слабая осведомлённость общества о значении инклюзии.

Однако государственная поддержка, международное сотрудничество и внедрение инновационных педагогических технологий создают благоприятные условия для дальнейшего совершенствования системы. В перспективе планируется расширение сети инклюзивных детских садов, внедрение курсов повышения квалификации педагогов и разработка методических пособий.

Развитие инклюзивного подхода в дошкольных образовательных учреждениях Азербайджана является важным шагом на пути к построению справедливого и гуманного общества. Инклюзия не только обеспечивает равные возможности для детей с особыми потребностями, но и способствует формированию толерантного, эмпатичного поколения. Совместные усилия государства, педагогов, родителей и международных организаций являются залогом успешного развития инклюзивной системы образования в стране.

Библиография:

1. АХУНДОВА, Л. Р. Инклюзивное образование: теория и практика. Баку: Təhsil, 2021. 256 с.
2. БАРАБАШЕВА, И.В. К вопросу о мотивации профессионального развития преподавателя иностранных языков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. С. 230–231.
3. ВОЛОСОВЕЦ, Т.В.; КУТЕПОВА, Е. Н. (ред.) Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика–Синтез, 2011. – 128 с.
4. ВЕРБИЦКИЙ, А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // *Homo Cyberus*. 2019. № 1(6). Электронный ресурс. Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 13.09.2020).
5. КОНВЕНЦИЯ ООН о правах ребёнка. Нью-Йорк, 1989. Электронный ресурс. Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 03.11.2025).
6. ЛАРИОНОВА, М.А. Профессиональная мотивация преподавателя вуза // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2010. № 4(43). С. 88.

7. МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ Азербайджанской Республики. Концепция развития инклюзивного образования. Баку, 2018. 32 с.
8. САФРОНОВА, А.Н.; ВЕРБИЦКАЯ, Н. О.; МОЛЧАНОВ, Н.А. Воспитание в цифровом пространстве: самосохранение здоровья // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 6. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28368> (дата обращения: 13.09.2020).
9. ЗАКОН Азербайджанской Республики «Об образовании». Баку, 2009. 40 с.
10. AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ. İnküziv təhsilin inkişafı Konsepsiyası. Bakı, 2018. 28 s.
11. AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASININ “Təhsil haqqında” Qanunu. Bakı, 2009. 40 s.
12. МƏКТƏВƏQƏDƏR təhsil proqramı (Kurikulum). Bakı: Təhsil Nəşriyyatı, 2022. 164 s.
13. UNICEF Azərbaycan. İnküziv təhsil layihəsi üzrə hesabatlar (2020–2023). Elektron resurs. Rejim erişimi: <https://www.unicef.org/azerbaijan> (müraciət tarixi: 03.11.2025).
14. UNESCO. *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, 1994. Electronic resource. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (accessed: 03.11.2025).
15. UNICEF Azerbaijan. *Inclusive Education Project Reports (2020–2023)*. Electronic resource. Available at: <https://www.unicef.org/azerbaijan> (accessed: 03.11.2025).

УДК 376.3:37.018.43

<https://orcid.org/0009-0009-2919-5968>

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ОТ АДАПТАЦИИ К ВОВЛЕЧЕНИЮ

Димина Н.М.

Special education needs teacher
st.Patrick's Stamullen National School
e mail: uzunnatalia235@gmail.com

Abstract: This article examines theoretical foundations and practical applications of innovative technologies in inclusive education for children with special educational needs (SEN). It highlights the shift from basic adaptation to active student participation through multisensory strategies, digital platforms and UDL principles. The teacher is presented as a facilitator who combines technology with empathetic, individualized support. Real-life cases, including an IEP for a child with autism spectrum disorder, demonstrate the effectiveness of an integrative, student-centred approach. The conclusion emphasizes the need for ongoing teacher training and the redesign of educational environments to support neurodiversity.

Keywords: inclusive education, children with SEN, multisensory learning, neurodiversity, digital tools, UDL, engagement, pedagogical support.

За последние годы в странах Европы, в том числе в Ирландии, наблюдается устойчивая тенденция к развитию инклюзивного образования и пересмотру традиционных подходов к обучению в условиях растущего многообразия учеников. Всё больше детей, испытывающих трудности в обучении по различным причинам — от языковых барьеров донейропсихологических особенностей, — становятся частью общего образовательного пространства. Это требует от педагогов гибкости, новых решений и пересмотра своих профессиональных установок.

Одной из наиболее актуальных задач становится поиск эффективных методов поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Согласно международной практике, в эту категорию входят дети с нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра, дислексией, СДВГ, а также билингвальные ученики, для которых

язык обучения не является родным. Их число стабильно растёт, и вместе с этим возрастает необходимость переосмысления методов обучения, оценки и взаимодействия в классе.

Особенно остро встает вопрос использования педагогических инноваций: технологий, программ и подходов, которые позволяют не просто «вписывать» ребёнка с ООП в систему, а строить систему вокруг него. В условиях инклюзии уже недостаточно просто адаптировать содержание — важно вовлечь каждого ученика, помочь ему почувствовать себя полноценным участником образовательного процесса.

Современное инклюзивное образование строится на принципах универсального дизайна обучения (Universal Design for Learning, UDL) — подхода, разработанного исследовательским центром CAST (США). Цель UDL — создание гибкой образовательной среды, в которой барьеры устраняются на этапе проектирования, а не в ходе коррекции. Это означает, что педагог заранее учитывает разнообразие учеников и закладывает в урок такие механизмы, которые делают его доступным для всех.

UDL основывается на трёх ключевых принципах:

- Множественные способы представления информации — использование текста, аудио, визуализации, видео, моделей и схем.
- Множественные способы выражения знаний — возможность продемонстрировать понимание через речь, письмо, рисунок, движение или цифровые формы.
- Множественные способы вовлечения — опора на интересы учащихся, элементы выбора, игровые механики и создание эмоционально безопасной среды.

Как подчёркивает CAST в своих методических рекомендациях, «обучающая среда должна быть разработана с учётом человеческого разнообразия, а не как реакция на него» [CASTUDLGuidelines, 2018]. Такой подход особенно эффективен при работе с детьми с особыми образовательными потребностями, поскольку снижает необходимость в последующей адаптации и делает обучение более предсказуемым и комфортным.

При этом роль учителя в инновационном образовании меняется: он становится не только носителем знаний, но и фасилитатором, модератором процесса. Его задача — создать условия для того, чтобы каждый ребёнок мог продвигаться в обучении своим темпом, с учётом личных интересов, сенсорных и когнитивных особенностей. Как подчёркивает британский исследователь Тони Буут, один из авторов концепции инклюзивного образования: «Инклюзия начинается не с ребёнка, а со взрослых, которые готовы изменить свою практику» [Booth&Ainscow, IndexforInclusion, 2011].

Таким образом, инновационные технологии — это не просто технические средства, а часть новой педагогической философии. Они позволяют перейти от модели «адаптации», в которой акцент делается на слабых сторонах ученика, к модели «вовлечения», где активная позиция ребёнка, его мотивация и эмоциональная включённость становятся центральными элементами учебного процесса. Такой подход создает основу для устойчивого, интересного и эффективного обучения в условиях разнообразия.

Основные группы обучающихся с ООП обладают различными образовательными потребностями, требующими индивидуальных стратегий поддержки. Дети с дислексией испытывают трудности в фонематической обработке и чтении, но нередко обладают развитым визуальным мышлением, поэтому эффективны мультисенсорные методы и пошаговое формирование навыков декодирования. Ученики с речевыми нарушениями нуждаются в артикуляционной поддержке и визуальных опорах, а дети с СДВГ — в коротких заданиях, чередовании активности и элементах движения. Билингвальные учащиеся выигрывают от визуализации, контекстных заданий и опоры на родной язык, а дети с РАС лучше учатся в условиях структурированности, визуальной предсказуемости и сенсорной регуляции. Примером является Индивидуальный образовательный план ученика Алуша (8 лет, РАС), включавший визуальное расписание, сенсорные перерывы и упрощённые инструкции, что привело к снижению тревожности и улучшению включённости. Таким образом, инновационные технологии и педагогические решения в работе с детьми с ООП должны быть гибкими и адаптируемыми, ставя в центр ребёнка, его сильные стороны и личную

образовательную траекторию.

Практические инновационные технологии и методы являются одним из важных элементов, а именно Программа UFLI Foundations. В практике работы в St. Patrick's National School (Stamullen) и Dyslexia Workshop Ireland использование программы UFLI Foundations (University of Florida Literacy Institute) показало высокую эффективность при обучении чтению и орфографии. Эта программа основана на принципах мультисенсорного подхода — ребёнок одновременно видит, слышит, произносит и пишет звуки и слова. Например, при изучении структуры CVC-слов (consonant-vowel-consonant) дети не просто читают, а «строят» слова из магнитных букв, сопровождая произнесение движением руки. Такой способ активизирует зрительные, слуховые и кинестетические каналы восприятия, облегчая запоминание.

Методика Jolly Phonics Программа Jolly Phonics сочетает движения, песни и визуальные символы для каждого звука. Это особенно помогает детям с дислексией и нарушениями речи, которые учатся связывать звук и букву через действие. Например, при изучении звука /s/ дети одновременно рисуют в воздухе «змейку», произносят звук и поют короткую рифмовку. Таким образом формируется прочная нейронная связь между слуховым и моторным опытом.

Программа Heggerty Phonemic Awareness — мощный инструмент развития фонематического слуха. Она помогает детям научиться слышать звуки, выделять начало, середину и конец слова, определять количество слогов и звуков. Ежедневные короткие упражнения — повторение, ритмическое хлопанье, сегментация и слияние звуков — значительно улучшают восприятие речи у младших школьников, особенно у тех, кто испытывает трудности с чтением или говорит на двух языках.

Программа Well-Being и эмоциональная поддержка. Работа над эмоциональной саморегуляцией через программу Well-Being играет важную роль в успешности обучения. Перед началом урока проводятся короткие дыхательные упражнения, дети учатся определять свои чувства, описывать эмоции, пользоваться «эмоциональными карточками». Это способствует снижению тревожности, улучшает концентрацию и создаёт условия для позитивного восприятия новых знаний.

Сенсорные станции и игры на внимание. Сенсорные станции, баланс-доски, игры «Funny Fingers», задания на построение и повторение паттернов позволяют детям развивать мелкую моторику и концентрацию внимания. Например, после 15–20 минут академической активности учащиеся переходят на короткую «станцию движения», где выполняют координационные задания — это помогает сбалансировать уровень энергии и вновь сосредоточиться.

Цифровые платформы и интерактивные ресурсы. Программы Twinkl и SmartyMe используются для создания индивидуальных заданий, интерактивных карточек и игровых викторин. Дети с трудностями концентрации и СДВГ особенно хорошо откликаются на визуальные и интерактивные элементы — движущиеся картинки, мгновенную обратную связь, возможность «заработать» виртуальные жетоны.

Такие технологии повышают мотивацию и позволяют ученику почувствовать успех даже при небольших шагах вперёд. Цифровые и мультисенсорные технологии значительно расширяют возможности обучения, однако они не заменяют роль учителя. Успех инклюзивного образовательного процесса основан на сочетании технологий с личным участием, эмпатией и внимательным наблюдением педагога, который способен вовремя заметить сигналы усталости, тревоги или вдохновения и корректировать процесс обучения. Современный педагог становится медиатором между ребёнком, технологиями и образовательной средой, интегрируя инновационные инструменты с учётом индивидуальных особенностей каждого ученика. В инклюзивной школе это требует персонализированного подхода, в котором технологии служат инструментом поддержки, а не заменой живого профессионального взаимодействия.

Такой подход формирует новую педагогическую культуру, где учитель выступает

архитектором обучающей среды, создающим пространство для раскрытия потенциала каждого ребёнка и укрепления уверенности в собственных силах. Наибольших результатов удаётся достигнуть при командном сотрудничестве педагога, родителей, ассистента и специалистов, обеспечивающем согласованную поддерживающую среду. Практика показывает, что систематическое и осознанное использование инновационных программ в инклюзивной образовательной среде даёт устойчивые положительные результаты для учащихся с ООП.

Наиболее значимые наблюдения из международной и собственной преподавательской практики включают:

- улучшение навыков чтения и фонематического восприятия у детей с дислексией и нарушениями речи;
- рост уверенности, самостоятельности и учебной инициативы;
- снижение уровня тревожности, повышение эмоциональной устойчивости и доверия к образовательному процессу;
- развитие коммуникативных и социальных навыков через парную и групповую работу;
- рост учебной мотивации благодаря вовлечению в игровые и мультисенсорные форматы обучения.

Например, в нашей практике работа с программой HeggertyPhonemicAwareness в первом классе привела к снижению ошибок при звуковом анализе у 80% учащихся с трудностями чтения уже через восемь недель, особенно у детей с трудностями сегментации и слияния звуков, поскольку визуальные и ритмические приёмы программы усилили слуховое внимание и закрепили навыки фонематического анализа.

Такие наблюдения подтверждаются и в международной практике. Как отмечает исследовательница Нэнси Янг (NancyYoung), автор модели “LadderofReading&Writing”: “Forstrugglingreaders, structuredandmultisensoryinstructionisnotoptional — itisessential” «Для испытывающих трудности с чтением учеников структурированное и мультисенсорное обучение — не опция, а необходимость». [Young, 2021].

В отчёте Международной ассоциации по дислексии (IDA) подчёркивается, что «чёткое, системное и мультисенсорное обучение значительно улучшает результаты в освоении грамотности у учеников с особенностями в обучении» (IDA, 2020), что подтверждает эффективность структурированных подходов. Моя собственная практика показывает, что внедрение цифровых программ, таких как SmartyMe и Twinkl, заметно повысило самостоятельность и учебную мотивацию учащихся с СДВГ, а также их инициативность и участие в командных заданиях. Инновационные технологии помогают детям с ООП воспринимать обучение как интересный, значимый и посильный процесс, переходя от модели адаптации к модели активного вовлечения. Таким образом, программы UFLI Foundations, JollyPhonics, Heggerty, Well-Being, а также платформы Twinkl и SmartyMe становятся полноценными инструментами образовательного развития, открывающими путь от «не могу» к «у меня получается».

Как писал американский педагог Джон Дьюи: «Если мы учим сегодня так, как учили вчера, мы крадём у детей завтра». Именно в этом суть современной инклюзии: мы не заставляем ребёнка соответствовать системе — мы перестраиваем систему под реального ребёнка, с его возможностями, трудностями и правом быть услышанным. Ведь Учительство — это не профессия, это миссия сопровождения, и инновации — это лишь один из инструментов, чтобы идти рядом

Библиография:

1. CAST. Universal Design for Learning Guidelines, Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, (Электронный ресурс). URL: <https://udlguidelines.cast.org>, 2018.
2. BOOTH, T., & AINSWORTH, M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education [CSIE], 2011.

3. ARMSTRONG, T. Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life. Alexandria, VA: ASCD, 2012.
4. INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION [IDA]. Effective Reading Instruction. IDA Fact Sheets. Baltimore, MD: [IDA], 2020.
5. UNIVERSITY OF FLORIDA LITERACY INSTITUTE [UFLI]. UFLI Foundations Toolkit. Gainesville, FL: University of Florida. [Электронный ресурс]. URL: <https://ufl.edu/education/ufl.edu>, 2022.
6. JOLLY LEARNING LTD. JOLLY PHONICS TEACHER'S BOOK. London: Jolly Learning. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.jollylearning.co.uk>, 2020.
7. DYSLEXIA IRELAND. EFFECTIVE MULTISENSORY APPROACHES IN READING INSTRUCTION. Dublin: Dyslexia Association of Ireland, 2023.
8. TOMLINSON, C. Inclusive Classrooms: New Pedagogical Approaches. London: Routledge, 2020
9. БЕСПАЛЬКО, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Издательский центр «Педагогическое общество России», 2005.
10. ШАМОВА, Т. И. Управление образовательными инновациями. М.: Академия, 288 с. 2010.
11. ПОЛАТ, Е. С., БУХАРКИНА, М. Ю., МОЙСЕЕВА, М. В., ПЕТРОВ, А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 352 с., 2020.

УДК378.014

<https://orcid.org/0000-0003-1405-5638>

МОДЕЛИРАНЕТО КАТО ПРОЦЕС НА ИНТЕРПРЕТИРАНЕ НА ГЕОГРАФСКО СЪДЪРЖАНИЕ ЧРЕЗ ИНТЕЛЕКТУАЛНИ КАРТИ

Драганова Т.Г.

доктор пед. наук, доцент

ВТУ „Св. св. Кирил и Методий”, гр. Велико Търново, Р България

e-mail: t.draganova@ts.uni-vt.bg

Abstract: This paper explores modeling as a process of interpretation of geographic content through intellectual maps. Examples of adapted geography and economics curriculum content at the program level are identified and presented with specific examples based on the reflexive-transformative (reflective-multisensory), perceptual-affective (creating-visually affective), and sign-symbolic (symbolizing) competencies of curricular-cognitive modeling. The advantages of developing an intellectual map through a software program are systematized and presented. Software programs for making intellectual maps are studied and presented. Selected software products created for making intellectual maps are compared and evaluated.

Key words: modelling, geography and economics, learning content, intellectual maps, software programs, competences.

Глобалното географско мислене и синтезът на географските знания осигуряват цялостта на географията на различни институционални нива, учебни равнища и методология. Съвременната география като комплексна наука е единен организъм с равновесен потенциал от природно-обществените комплекси със своя академичен авторитет, съхранени образователни традиции и дигитални трансформации [1, с. 11]. Образованието е национален приоритет, което е нормативно заявено и се реализира с конкретни принципи и цели на училищното образование, базирано на основополагащи и дидактически обусловени процеси за *обучение, възпитание и социализация* [2, с. 1-2].

Глобалното географско мислене се формира през целия жизнен цикъл на обучението по география и икономика в българското училище, подпомогнато от базисни основи, положени в

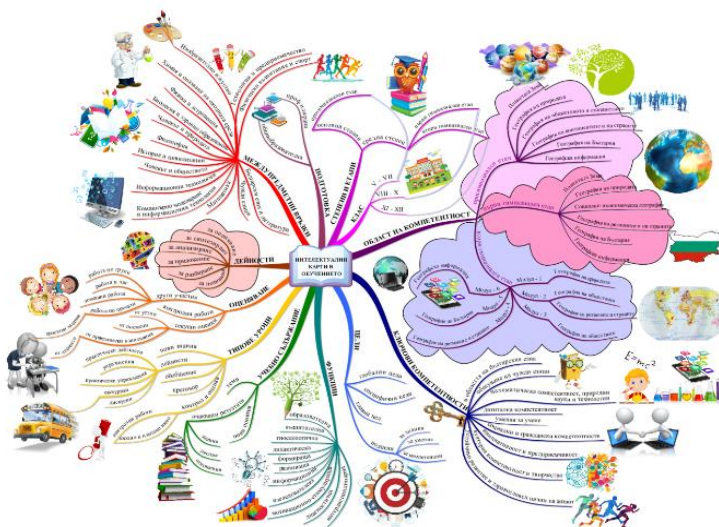
началния образователен етап от учебни предмети с интегративен характер. Приложението на интелектуалните карти в обучението по география и икономика е част от метода на контент-анализа, на метода на моделирането и възприемането на учебното съдържание чрез собствената мисъл и съставяне на карта на ума. Формирането на географската култура като неделима част от общата култура на човека провокира в развитието на ученика - осъзнаване за мястото в системата *природа-общество-стопанство/икономика*, което е и проекция на постепенното и **поетапно формиране на географското мислене** [1, с. 13-14].

Моделирането на учебното съдържание чрез интелектуални карти е процес на дизайн на съдържание, трансформирано в дигитален модел, който е визуално представен и текстово онагледен модел. В доклада се **изследва моделирането като процес на интерпретиране на географско съдържание чрез интелектуални карти.**

Според М. Андреев „под модел се разбира по-елементарна система, която се използва като заместител на по-сложна система”, а под моделиране се разбира „методът, с чиято помощ се изследват предметите и явленията чрез модели” [3, с. 233]. Моделът се явява интелектуалната карта, а процесът на моделиране обхваща методът на интелектуалната карта като цялостна педагогическа технология и процес на създаване и конструиране, структуриране и понятийно аранжиране, ранжиране на изображения и лъчистото многоизмерно мислене. Интелектуалната карта като действено-резултативен модел на учебното съдържание по география и икономика е възможност да се изучават, изследват и анализират конкретни географски обекти, процеси и явления или създаване на **изоморфен модел на възпроизвеждане на географска и икономическа информация.**

Съдържателното моделиране, организирано графически може да бъде изкуствено-изоморфен модел на текста – фигуративно и символно чрез диаграма, графика, математикологически модели и др. Моделирането чрез интелектуални карти е носител на познавателни, евристични, прогностични, илюстративни, описателни и обяснителни функции [1, с. 188].

Методът на моделирането се обвързва с онагледяването, но е важна първоначалната контекстна процедура за четене на съдържанието и систематизиране на отделните елементи, тези, подтези, понятия, система от понятия; проектиране на модела на интелектуалната карта като централна идея и основни разклонения като понятийна система; моделиране на базисните знания и трансфериране на думите върху разклоненията към основните първични клонове в картата; преобразуване на модела с цел идентифициране на най-общите понятия и свързаността между тях; формиране на обща структурна архитектура и йерархичност; свързване на разклоненията с думите с конкретни изображения, символи, знаци и др. (фиг. 1) Създаденият модел на интелектуална карта е когнитивно-ориентиран, същностно-понятийно позициониран, дейностно- и личностно-ориентиран, структурно и творчески конструиран.



Фиг. 1. Примерен модел на интелектуална карта на обучението по география и икономика, моделирано по нормативни компоненти [7, с. 73-77; 8, с. 67-70]

Визуализирането на учебното съдържание чрез интелектуални карти е част от психолого-педагогическата технология за активното учене при преобразуване на информацията, която допринася за успешното възприемане, систематизиране и отделяне на значими и съществени понятия и елементи, активизиране на мисловната дейност и по-лесно запаметяване на съдържанието. Моделирането чрез интелектуални карти се явява преобразуване на теоретично знание и учебно съдържание в нагледна форма и онагледен изоморфен модел.

Педагогическата технология на интелектуалните карти включва контекстното обучение и следва дидактическата линия: *информация-мозъчна атака-проектиране-визуализация-модел*. Моделираното учебно съдържание, представено в крайния продукт – *интелектуалната карта* се явява и средство за изучаване на света, на *обективната географска картина на света* чрез стимулиране на типове мислене и множеството интелигентности в това число и на *географското мислене*, свързано с комплексността и териториалността на географските обекти, процеси и явления, чрез *методите* на моделирането, на асоциациите, мозъчната атака, контент-анализа, дискусиите и други традиционни и иновативни методи (общодидактически, общогеографски, специфични) и чрез *езика на географията* – понятийната система, термини, географска номенклатура, факти, теории, закони, закономерности и др. [1, с. 190]. Визуалният трансфер на географското съдържание във времето и пространството, представено в интелектуалната карта е модел на формираната географска култура.

Дидактическото моделиране на учебното съдържание по география и икономика чрез интелектуални карти е „метод на изследване (теоретично или експериментално) на самото обучение” [4, с. 31]. В съответствие с модела на Н. Цанков при адаптирането на учебното съдържание по география и икономика на програмно ниво (примерите са от учебните програми по география и икономика за общообразователна подготовка) се установяват следните възможности за моделиране чрез интелектуални карти:

- ☞ **рефлексивно-преобразуваща (отразяваща-мултисензорна)** [4, с. 60-64]: *разкриване на съществени характеристики, черти, свойства и признаци за изучаваните обекти, процеси и явления* – характеризиране на съществени признаци на климатичен пояс, климатична област, река, природна зона, природна област, регион, страна/държава, промишленост и производствена/икономическа дейност; сравняване на природни области по съществени признаци; класифициране на градове по различни признаци; характеризира главни черти на релефа; свойства разтворимост и топлоемкост на океанската и морската вода; свойства на почвата;
- ☞ **перцептивно-афективна (създаваща-визуално афективна)** [4, с. 60-64]: *интерпретация на получения масив от информация, обобщаване, систематизиране, структуриране, класификационни и понятийни схеми, сравнения, логически операции, връзки, взаимодействия* – взаимовръзки между атмосфера-литосфера-хидросфера-педосфера-биосфера; взаимодействие между обвивките на Земята; значение на взаимовръзките в системата Земя; връзката на хидрографските елементи на реката с релефа и климата; връзката между структурата и движението на населението; връзката между металургията и машиностроенето и значението им за социално-икономическото развитие на страните; икономика, икономически сектор и др.; правила за поведение при земетресение, наводнение, гръмотевична буря, лавина;
- ☞ **знаково-символна (символизираща)** [4, с. 60-64]: *генериране и трансформиране на визуално-афективна информация в знаково-символна* – посока на пасатите; брой и гъстотата на населението на Земята; последователност за характеризиране на икономически сектор и производствена/икономическа дейност; работа с контурна карта (дигитален формат); стойностни и натурални показатели за икономическо развитие и др.

При рефлексивно-преобразуващите компетенции информацията се представя в мисловни образи и представи, които в интелектуалната карта имат израз на разклонения и понятийна система, интерпретирани в различни модели или изоморфни модели на карти. При

перцептивно-афективните компетенции се нанасят връзките, взаимодействията, зависимостите, сравнения, йерархичност, структурност, алгоритмични предписания, индуктивни, дедуктивни и традиционни умозаключения и др. Знаково-символните компетенции включват кодиране, визуални алгоритмични предписания, математически изрази, формули, знакови системи и др., което се явява и третия задължителен елемент на една интелектуална карта или с третата компетенция се достига до крайния продукт – интелектуалната карта.

Учебно-познавателното моделиране по учебното съдържание по география и икономика от учебника чрез интелектуални карти намира приложение в съвременното училище и може да бъде позиционирано и дидактически адаптирано в три аспекта спрямо програмното съдържание:

→ **в съдържателен аспект за знания:** *моделиране на съдържателни абстракции; моделиране на родово-видови отношения; моделиране на причинно-следствени връзки; моделиране на зависимости; моделиране на мисловни експерименти; моделиране на процесите и явленията от обективната действителност и др.* – Примери: мястото на Земята в Слънчевата система и нейната форма; строежа на Земята; формирането на съвременните континенти; мащаб, градусна мрежа, географска ширина, географска дължина; циклон, антициклон, топъл и студент фронт; връзката на хидрографските елементи на реката с релефа и климата; знае причини за образуването на приливите и отливите; природногеографски комплекс и неговите особености; природно условие, природен ресурс и видовете природни ресурси (изчерпаеми, неизчерпаеми, възобновяеми и невъзобновяеми); идеята за устойчиво развитие; стопанство и основни стопански дейности – добиващи, обработващи, обслужващи;

→ **в дейностен аспект за умения:** *изследване на обекти и разкриване на същностни признаци; систематизиране и обобщаване на съществена изходна информация – мисловно, словесно, визуално или друга форма; създаване на модели; селектиране на модели; практическа и/или теоретична проверка на моделите; кодиране, декодиране и прекодиране на информацията в и чрез модели и др.* – Примери: разкриване на съществени признаци при характеризиране на климатичен посяк/област, река, природна зона/природна област, страна, регион, държава, промишленост и производствена/икономическа дейност; изработване на схема за вътрешния строеж на Земята; изработка схема (вкл. чрез ИТ) на основните океански и морски течения в Световния океан; нанася върху контурна карта находища на полезни изкопаеми, климатични пояси, реки, езера, язовири, градове, държави, четене на синоптична карта, климатограма, хидрограма и др.;

→ **в личностен аспект за отношението на учениците:** *като дейност; към резултатите от тази дейност; като стратегия за ефективно учене и др.* – Примери: коментира значението на свойствата на океанската и морската вода за климата на Земята и живота на човека, начини за преодоляване на суровинно-енергийния и екологичния проблем; оценява природните ресурси (енергийни, минерално-суровинни, климатични, водни, поземлени, биологични) на Земята, значението на океанските и морските течения за климата на Земята и живота на човека; изразява мнение за необходимостта от опазване на природата на континента и на Балкански полуостров; изказва мнение по въпроси за етническа и религиозна толерантност; аргументира мнение за ролята на държавната власт от позицията на бъдещ гласоподавател и др.

При профилираната подготовка се констатира множество теми за моделиране на учебното съдържание чрез интелектуални карти, като особено провокативни са темите, свързани с стопанските отрасли – енергетика, металургия и др.; световната енергийна система – електропроизводство и топлоенергетика; големи енергийни проекти в света; зелената сделка и др. [5, с. 3-4].

Изработването на интелектуални карти в XXI век се свързва с приложението на софтуерни програми, чрез които бързо, лесно и креативно се постига моделирането на учебното съдържание и качество на крайния продукт. Т. и Б. Бюзан предлагат и една друга възможност при изработването на интелектуални карти – прилагането на компютърно

мисловно картиране, особено при автоматичното създаване на картите, редактиране, създаване на различен дизайн, вграждането на връзки, преработване и др.[6, с. 271].

В XXI век качеството на съвременното образование е свързано с ИКТ и дигиталните трансформации за формиране на системно-холистично знание, както за съответния учебен предмет така и за усъвършенстване на дигиталните компетентности. Софтуерни програми (електронни платформи и приложения) за изготвяне на интелектуални карти са: iMindMap, AYOА, GitMind, Miro, FreeMind, Edrawmind, Blumind, Mind42, Mindomo, TheBrain, MindMeister, MindManager, MindMapper, MindGenius, MindNode, MindMup, MindOnMap, Mindjet, MindRaider, MindOnMap, Freeplane, XMind, Coggle, VivaMind, Creately и др.

Приложенията и електронните платформи имат платени и безплатни версии, като повечето платени програми предлагат безплатна демоверсия от 30 дни за ползване, след което ако потребителят пожелае може да закупи продукта. Други приложения са безплатни и достъпни в онлайн режим, като достъпът е чрез социалните мрежи или чрез регистрация с имейл. Предимствата да се изработва интелектуална карта чрез софтуерна програма са много и вероятността да се смесва визуалния модел с друг или друг графически организатор е минимална. **Предимствата** да се изготви интелектуална карта не по стандартния начин ръчно чрез хартия и моливи са: многократно да се работи по тях с прекъсване във времето; използване на много голяма гама от цветове, шрифтове, изображения, знаци, символи и др.; възможност за многократно преглеждане, редактиране, допълване и коригиране, изтриване и добавяне; усъвършенстване на дигиталните умения и компетенции, както и развиване на дигитална интелигентност; повечето програмни продукти, приложения и онлайн платформи имат лесен и интуитивен интерфейс за работа; повечето програми предлагат създаване на красив дизайн на интелектуалните карти; използване на повече от една модалност; предоставена е по-голяма възможност за подробност и детайлност на обосновката; предоставени са много възможности за открояване на инференциални връзки, тенденции, обобщения, правене на прогнози и др.; бързо навигиране от потребителите; свързване на информация в различни формати и с различна локация; няма ограничения за пространство; без ограничение в размера; лесно създаване на шаблони за други карти и теми; интегриране с други софтуерни програми; съхраняване на интелектуалната карта в цифров формат; създаване на атмосфера на удоволствие при работа, развиване на креативност и предоставяне на творческа свобода. При изработването на интелектуални карти чрез софтуерни програми е важно да се познават възможностите на услугите – табл. 1.

Таблица 1. Сравняване и оценяване между различни софтуерни продукти за изработване на интелектуални карти

ИМЕ	ТИП НА ПРИЛОЖЕНИЕТО	ОПЕРАЦИОННА СИСТЕМА	ДЕМО-ВЕРСИЯ	ПОДДЪРЖАНЕ НА ОБЛАЧНИ ТЕХНОЛОГИИ	ИНТУИТИВЕН ИНТЕРФЕЙС
Ayoa	Онлайн (без инсталиране)	всяка	-	+	6
Coggle	Онлайн (без инсталиране)	всяка	+	+	5
FreeMind	Софтуерна програма	Windows, Linux, Mac	+	-	4
Mapul	Онлайн (без инсталиране)	всяка	-	-	5
MindMeister	Онлайн (без инсталиране)	iOS, Android	-	+	6
Mindomo	Софтуерна програма Онлайн (без инсталиране)	Windows, Linux, Mac	+	+	5
Miro	Онлайн (без инсталиране)	всяка	-	+	6

XMind	Софтуерна програма	iOS, Windows, Linux, Mac	-	+	5

Забележка: оценяването на интерфейса е по шестобалната система, като най-високата оценка е 6, а най-ниската е 2.

Процесите на моделиране на учебното съдържание чрез интелектуални карти е само една от хилядите дидактически възможности в учебния процес в XXI век в условия на непрекъснати образователни промени и дигитални трансформации на образованието, в ситуация на непрекъснато променящи се социални нагласи и все по високи очаквания от училището, от обучението и учителите. Методът на моделирането се оказва в центъра на една нова ситуационна рамка на процеса на обучение, в който има възможност да се осъществи педагогическа и дидактическа интеракция и да се представи променен съдържателен дизайн на знанието като краен резултат, а именно чрез *интелектуалната карта*.

Библиография:

1. ДРАГАНОВА, Т. Г. Дидактическо моделиране на интелектуалните карти в обучението по география. Велико Търново: Издателство „ИТИ“, 2024. 309 с.
2. ЗАКОН за предучилищното и училищното образование, ЗПУО, 2015 г., в сила от 2016.
3. АНДРЕЕВ, М. Процесът на обучението. Дидактика. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1996.
4. ЦАНКОВ, Н. Компетентност за познавателно моделиране (дидактическа конкретизация и развитие). София: Авангард Прима, 2013.
5. УЧЕБНА ПРОГРАМА по география и икономика за XI клас, Модул 3 „Съвременно икономическо развитие“ (профилирана подготовка), 2018.
6. БЮЗАН, Т., Б. БЮЗАН. Твоят ум може всичко – мисловни карти. София: СОФТПРЕС, 2010.
7. НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка.
8. НАРЕДБА № 7 от 11 август 2016 г. за профилираната подготовка.

УДК: 378.1

<https://orcid.org/0009-0009-5286-8323>

<https://orcid.org/0009-0006-5194-7466>

<https://orcid.org/0009-0006-9866-6549>

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зеленая Л.В.

старший преподаватель

УО «Белорусская государственная академия связи»

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: fdp@bsac.by

Абрамова Д.М.

старший преподаватель

УО «Белорусская государственная академия связи»

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: fdp@bsac.by

Баркун О.В.

старший преподаватель

УО «Белорусская государственная академия связи»

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: fdp@bsac.by

Abstract: The article presents recommendations for the implementation of social inclusion in higher education institutions: the organization of an accessible adaptive environment, the necessary

set of personal and professional competencies of a higher education teacher, as well as the technology of social inclusion in higher education institutions.

Key words: inclusion, social inclusion, students with special needs.

Заинтересованность ученых и представителей различных социальных институтов к проблеме «образования для всех» обусловлена происходящими в обществе изменениями социокультурной направленности. В общественном сознании формируется новое понимание мира как сообщества, где центральным понятием становится социальная интеграция, цель которой - создание так называемого «общества для всех». Общества, в котором каждый индивид обладает своими правами и обязанностями, а также играет активную роль. Это находит отражение в образовательной политике, одним из проявлений которой является сближение общей и специальной образовательных систем, реализация модели инклюзивного образования.

Реализация такой модели образования предполагает создание комплекса услуг, которые смогут удовлетворить потребность в развитии и получении адекватного своему уровню образования, несмотря на социальное положение, особенности физического и умственного развития, расу, вероисповедание и т. д.

Возможности инклюзивного образования позволяют лицам с особенностями развития чувствовать себя не изолировано, а умственно здоровым людям это дает возможность стать понимающими, толерантными, отзывчивыми, человеколюбивыми. Однако, ряд критериев позволяет критически рассматривать инклюзию, а именно: нормативно-правовое обеспечение несовершенно, в основном, это документы общего характера. На современном этапе развития инклюзивная система не может быть рассчитана на абсолютно всех, определенно какая-то категория лиц с особенностями пока не может быть интегрирована в систему общего образования; отсутствуют методики, программы, которые смогли бы в полной мере обеспечить развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья. И все-таки, инклюзия выступает как технологический процесс поддержки и помощи человеку в решении задач, касающихся развития, обучения, воспитания, социализации [1].

Инклюзия - это включение индивида в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу. В образовании инклюзия важна абсолютно для всех участников образовательного процесса. Образование в рамках инклюзии – это модель социализации каждого члена общества. По нашему мнению, миссия инклюзии заключается в том, что все обучающиеся разные и все равны в правах, достижение равенства происходит в процессе совместного взаимодействия, где формируются социально значимые качества личности: доброжелательность, милосердие, эмпатия.

Целью реализации технологии социальной инклюзии будет являться расширение образовательных возможностей для студентов с особенностями; субъектом являются преподаватели вуза, а объектом - студенты с особенностями в развитии. Характер инклюзивной деятельности: распространение знаний в обществе, формирование базы данных о студентах вуза, разработка индивидуальных программ, нацеленных на различные запросы студентов, методика инклюзивного обучения студентов с особенностями в системе общего образования. Содержание социально-технологического взаимодействия:

- распространение знаний для целевой группы лиц: данное направление предполагает распространение информации в стране и за ее пределами. Информация размещается на сайте вуза, а также в виде листовок, брошюр на информационных стендах, на билбордах, в метро, на телевидении;
- формирование базы данных о студентах вуза: здесь необходимо проводить анализ и обработку информации в отношении студентов согласно представленных справок из поликлиники по месту жительства, а также заключения МРЭК;
- разработка индивидуальных программ, ориентированных на различные адресные группы: учитывается состояние здоровья студента. При этом

выполняется диагностическая, обучающая, прогностическая и коррекционная функции.

Основные этапы: 1) определение основных направлений работы, а именно, изучение семьи студента, психолого-педагогическое просвещение его родителей, вовлечение родителей в образовательный процесс, социально-медицинское сопровождение студента; 2) изучение семьи студента и факторов, влияющих на его социальную адаптацию (определяем тип семьи, отношения в семье, стиль воспитания).

Реализация основных направлений технологии для преподавателей должна способствовать повышению их уровня профессиональной компетенции в вопросах обучения и воспитания студентов с особыми образовательными потребностями, или, иначе говоря, ограниченными возможностями здоровья.

Основные этапы реализации технологии:

- создание инициативной группы, готовой оказать теоретическую и практическую помощь преподавателям, работающим в условиях инклюзивного образования;
- повышение уровня профессиональной компетентности преподавателей в вопросах обучения и воспитания студентов с особенностями через самообразование, взаимообучение и прохождение курсов повышения квалификации;
- организация и проведение мероприятий консультативно-обучающего характера.

Презентация педагогического опыта на семинарах, тренингах, междисциплинарных консилиумах, психолого-педагогических практикумах, педагогических мастерских, мастер-классах.

Методика инклюзивного обучения студентов с различными отклонениями в развитии реализуется по следующим направлениям:

- разработка индивидуального плана действий, учитывая реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность;
- сокращение работы с группой, преобладание различных видов индивидуальных работ;
- учитывание темпа работы студентов;
- разработка различных по уровню сложности заданий;
- оказание индивидуальной помощи;
- обсуждение со студентом плана выполнения задания;
- проведение текущего контроля знаний [1; 2; 3].

Позитивному подкреплению учебной деятельности студентов будет способствовать: учет эмоциональных особенностей студента, подбадривание, возможность выбрать привлекательное занятие после выполнения обязательного задания, возможность отдыха, поощрения и подарки, подписание со студентом на каждую учебную неделю договора, в котором совместно с преподавателем будут определены конкретные, достижимые цели, не менее важное значение будет иметь ведение табеля самооценки. Таким образом, результатом создания системы образовательных услуг, позволяющим студентам в высшей школе удовлетворить свою потребность в развитии и получении адекватного уровню своего развития образования, в том числе: развитие способностей и компенсация особых потребностей, создание системы поддержки «включенного» индивида в процессе образования, ориентация на «функциональную норму» при организации обучения, при необходимости, активное вовлечение родителей в ход обучения. При изучении эффективности данной технологии могут быть использованы следующие критерии:

- наличие положительной мотивации к обучению,
- контроль качества обучения,
- степень социальной адаптации студентов, имеющих проблемы в развитии.

Социальная инклюзия представляется как демократическая акция включения индивида в более широкое сообщество с целью приобщения его к определенному действию или культурному процессу». И это означает, что социальная инклюзия должна рассматриваться как процесс, ведущий к социальной интеграции, а сама интеграция – как результат этого процесса.

Таким образом, инклюзия представляет собой активный процесс укрепления чувства принадлежности индивида или группы к сообществу, ведущий к социальной интеграции. Развивая социальную инклюзию в высшей школе, мы снимаем вопрос изолированности от общества, расширяем круг общения всех обучающихся, способствуем их социализации, вовлечению в систему дополнительного образования, что позволяет не очень здоровым, но часто талантливым лицам раскрыть свои способности, проявить лучшие черты характера. Ведь человек может стать мобильным, обучающимся, адаптирующимся к изменяющимся условиям глобального мира, умеющим взаимодействовать с другими людьми, понимающим и толерантным, самостоятельно мыслящим и действующим в новых для него условиях.

Библиография:

1. АБЕРГАН, В.П. Инклюзивное образование молодых людей с инвалидностью в учреждении высшего образования: постановка проблемы / В.П. Аберган // Научные труды Республиканского института высшей школы: сб. науч. ст.: в 2 ч. Исторические и психолого-педагогические науки; редкол.: В.А. Гайсенюк и др. Минск: РИВШ, 2016. Вып.16, ч. 2. С. 302-308.
2. АБЕРГАН, В.П. «Организация Дня социальной работы» в учреждении высшего образования / В.П. Аберган // Теория и практика социальной работы: история и современность: сб. науч. тр. / АлтГУ; под общ. Ред. Ю.А. Калининой, С. Г. Чудовой. Барнаул: АлтГУ, 2017. С. 5-9.
3. АБЕРГАН, В.П. К проблеме инклюзивного образования студентов с инвалидностью в учреждении высшего образования [Электронный ресурс] / В.П. Аберган // Теория и практика социальной работы: история и современность: сб. науч. тр. / под общ. Ред. Ю.А. Калининой, С. Г. Чудовой. - Барнаул: ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет». - С. 9-12.
4. КРАСАВИНА, Е.В. Образовательное пространство социализации молодежи /Е. В. Красавина // Северо-Кавказский научный центр высшей школы. ЮФУ. Научная мысль Кавказа. Ростов-на-Дону, 2013. №3. С. 8-11.
5. МЕДОВА, Н.А. Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы / Н. А. Медова //Автореф. канд.дисс., Томск, 2013. -18 с.

УДК: 371.3

<https://orcid.org/0009-0002-6885-2747>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Калпакчи В.Г.

учитель начальных классов

ПУ ТЛ им. С. И. Барановского, с. Копчас, РМ

e-mail: valyakalpakci13101988@gmail.com

Abstract: The article examines the issue of developing academic independence in primary school students as a key factor in their personal and cognitive development. The concept of "independence" is analyzed through historical-philosophical and psychological-pedagogical perspectives. The significance of independent work is substantiated as a leading method for fostering cognitive activity and self-organization. The paper outlines the didactic principles and typology of independent tasks (model-based, reconstructive, variational, creative), as well as the necessary conditions for their effective implementation and the teacher's role in this process. Special attention is given to methods that promote academic independence, including problem-based, heuristic, and research-based learning. The article concludes that a systematic approach to organizing independent learning activities in primary school helps develop students' learning skills, critical thinking, and readiness for self-education.

Keywords: academic independence, methods, techniques.

Ведущим видом деятельности младшего школьника является учебная деятельность. В современной дидактике учебная деятельность трактуется как разновидность познавательной деятельности.

Понятие «самостоятельность» часто встречается нам во многих психолого-педагогических источниках. Данное понятие можно найти и в трудах философов давних времен. Это говорит о том, что проблема развития самостоятельности у личности рассматривалась давно в разных сферах гуманитарных источников [1].

Уже в глубокой древности ученые-философы задумывались о развивающем характере обучения своих учеников. Философы Сократ, Платон, Аристотель считали основными ценностями в педагогической деятельности личность, свободу, выбор, самостоятельность, самоопределение.

Свое дальнейшее развитие эти положения получили в сочинениях гуманистов эпохи Возрождения (Т. Мор, Т. Кампанелла, Э. Роттердамский, Ф. Рабле, М. Монтень). Они выдвигали идеи всестороннего и гармоничного развития человека, требовали воспитания мыслящей, самостоятельной личности.

Ценные мысли об активизации самостоятельной деятельности учащихся изложены в трудах Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, К.Д. Ушинского. Под самостоятельностью, в педагогическом словаре, «подразумевается целеустремленная, настойчивая личность; планирование и реализация своей деятельности без контроля, посторонней помощи» [5].

Сегодня далеко не у всех младших школьников наблюдается достаточный уровень самостоятельности, у них слабо развиты умения анализировать и производить оценку своей деятельности, своих поступков, что снижает способность к самореализации, влияет на процесс получения новых знаний, на обучение.

В связи с этим становится актуальной проблемой поиск методов обучения, разработка заданий, которые способствуют развитию навыков самостоятельного решения учебных и жизненных трудностей. Поэтому перед начальной школой сегодня стоит задача оказать младшему школьнику содействие как субъекту самосознания, самодеятельности, а в педагогической деятельности реализовывать педагогическое сопровождение самостоятельности школьника в обучении.

В Национальном curriculumе начальной школы содержатся требования формировать учебную самостоятельность и формировать умение учиться. Учебная самостоятельность, фундамент которой закладывается в 1 классе, определяется в качестве одного из показателей сформированности учебной деятельности младшего школьника [4]. Общеобразовательные стандарты нынешнего поколения строятся на системно-деятельностном подходе. Значит, задача учителя – включить самого ученика в учебную деятельность, организовать процесс самостоятельного овладения детьми нового знания, научить применять полученные знания в решении познавательных, учебно-практических и жизненных проблем, используя с этой целью различные формы, методы, приемы [1].

Одним из главных методов формирования самостоятельности младших школьников является *самостоятельная работа*.

Самостоятельная учебная работа рассматривается как «такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности ученика во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы (цели) до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер» [4].

В процессе самостоятельной работы «учащийся выступает как активная творческая личность, как созидатель своей культуры, эрудиции, образования, готовности к будущей деятельности» [6]. Таким образом, самостоятельная работа имеет определённые принципы, в соответствии с которыми она организуется (рис.1).



Рис. 1. Дидактические принципы организации самостоятельной работы младших школьников

Все вышеуказанное и представляет собой систему принципов организации самостоятельной работы младших школьников. Необходимо отметить, что все эти принципы должны выступать в тесном единстве, только тогда можно ожидать желаемый результат от самостоятельной работы. Реализация этих принципов должна осуществляться через деятельность обучающихся, направленную на достижение цели повышения эффективности самостоятельной работы.

Чтобы самостоятельная работа давала положительные результаты, помогала учащимся усвоить знания и приобрести умения, способствовала развитию их способностей, учителю необходимо соблюдать определенные условия, которые выработаны практикой обучения [9]:

1. Учащиеся должны иметь определённые знания и умения, которыми потребуются самостоятельно пользоваться.
2. Каждый новый для учащихся вид работы сначала осваивается при непосредственном участии учителя, который обучает учащихся соответствующим приемам и порядку действий.
3. Работа, не требующая никакого умственного напряжения от учащихся, не рассчитанная на проявление ими сообразительности, не будет самостоятельной. Она не будет иметь развивающего значения.
4. Задание должно даваться так, чтобы учащиеся восприняли его как свою собственную познавательную или практическую цель и активно стремились к лучшим успехам.
5. Если в классе есть ученики, для которых вообще задание по какой-либо причине непосильно, то этим ученикам учитель дает особые, индивидуальные задания [6].

Сам процесс учебной деятельности в режиме самостоятельной деятельности может быть представлен в виде триады: мотив – действие – результат. То есть, как только появился мотив, необходимо разработать ряд задач и конкретных действий, которые позволят достичь результата.

В соответствии с уровнем самостоятельной продуктивной деятельности учащихся выделено 4 типа самостоятельных работ, каждый из которых имеет свои дидактические цели. *Самостоятельные работы по образцу* необходимы для формирования умений и навыков и их прочного закрепления. Они формируют фундамент для подлинно самостоятельной деятельности ученика.

Реконструктивные самостоятельные работы учат анализировать события, явления, факты, формируют приёмы и методы познавательной деятельности, способствуют развитию внутренних мотивов к познанию, создают условия для развития мыслительной активности школьников. Самостоятельные работы этого типа формируют основания для дальнейшей творческой деятельности ученика.

Вариативные самостоятельные работы формируют умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца. Постоянный поиск новых решений, обобщение и систематизация полученных знаний, перенос их в совершенно нестандартные ситуации делают знания ученика более гибкими, формируют творческую личность.

Творческие самостоятельные работы являются венцом системы самостоятельной деятельности школьников. Эти работы закрепляют навыки самостоятельного поиска знаний, являются одним из самых эффективных средств формирования творческой личности [7].

Функция учителя при организации самостоятельной работы младших школьников находится в тесной связи с функциями обучающихся. Педагог, формирующий самостоятельность младших школьников, способствует благоприятной ситуации развития ребенка, выстраиванию его жизненных перспектив, т.е. реализует цель воспитания, ибо результатом его педагогической деятельности предстает личность ученика как "активное творческое начало, порождающее мир, проектирующее действительность и собственное будущее, выходящее в своих поступках и деяниях за пределы самого себя" [3].

В ходе урока педагогу рекомендуется применять различные средства обучения [2]. Например, одним из результативных средств, способствующих формированию учебной самостоятельности, является создание проблемных ситуаций в учебном процессе. Проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект (ученик) хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать [2].

Следующий метод – это метод эвристического обучения. В основе метода лежит необходимость поиска новых способов и вариантов решения уже известных задач, применение общеизвестных правил и закономерностей, что в результате может привести к открытию новых знаний, навыков. Этот метод сопровождается сложными вопросами, которые подталкивают школьника к самостоятельному поиску решения.

Особое место в развитии учебной самостоятельности младших школьников было выделено методу исследовательского обучения. Этот метод рассматривает правила правдоподобных истинных результатов, последующую их проверку, отыскание границ их применения. Учащиеся выдвигают гипотезу и на основе проведённых наблюдений, анализа, решения познавательных задач, формируют вывод.

Все эти средства действуют в органическом единстве.

Также для получения высокого результата при формировании учебной самостоятельности младших школьников на уроках можно использовать следующие методы:

- Словесные методы
- Метод дискуссий
- Метод самостоятельной работы
- Метод самостоятельной работы с дидактическим материалом
- Метод проблемного изложения
- Наглядные методы
- Практические методы [9].

Существенную роль в организации самостоятельной деятельности играют технические средства и оборудование. На уроках могут использоваться технические средства, учебные пособия, сборники задач и упражнений, учебник.

Чтобы воспитывать учебную самостоятельность, развивать умственные способности учащихся, необходима систематическая, планомерная работа учителя.

А.У. Уртенкова в качестве средства развития учебной самостоятельности младших школьников выделяет выполнение домашней работы. По мнению автора, домашняя работа, как форма организации самостоятельной, индивидуальной работы учеников во внеурочное

время, обладает огромным потенциалом для формирования личности учащегося. В ходе домашней работы не только закрепляется или повторяется тот или иной материал курса начального обучения и, что особенно важно, формируются важные умения и навыки самостоятельной деятельности учеников [8].

Современное образование уже невозможно представить без опоры на личностно-ориентированный и деятельностный подход. Именно в младшем школьном возрасте формируются базовые учебные умения: планировать, ставить цели, выбирать способы действия и не бояться ошибок. Но как педагогу способствовать этому развитию? Одним из эффективных решений становятся интерактивные методы обучения.

Интерактивное обучение — это не просто "игровая форма". Это система, где ученик становится активным участником образовательного процесса, а не пассивным получателем знаний. Применение интерактивных методов позволяет создать такую среду, где ученик учится добывать знания самостоятельно, взаимодействовать, анализировать и делать выводы.

Примеры таких методов:

Дидактические игры: что это: специально организованные игровые ситуации с учебной задачей. Как развивает самостоятельность: ребёнок сам принимает решения, выбирает стратегию, учится действовать в рамках правил. Примеры: «Собери слово» (по теме морфемного анализа); «Правда или вымысел» — на проверку знаний по окружающему миру.

Работа в парах и малых группах: что это: дети взаимодействуют между собой, обсуждают задания, обмениваются мнениями. Как развивает самостоятельность: учатся договариваться, распределять роли, оценивать результат — всё это требует ответственности и самостоятельности. Примеры: совместное составление рассказа по картинке; микроисследование в группе: «Какие домашние животные есть в нашей семье и как мы о них заботимся».

Учебное проектирование: что это: учащиеся разрабатывают и реализуют собственный мини-проект. Как развивает самостоятельность: ученик сам выбирает тему, планирует работу, ищет информацию и представляет результат. Примеры: «Моя улица: история и интересные места»; «Мир профессий моих родителей».

Интерактивные онлайн-платформы: что это: обучающие сайты и приложения с элементами самостоятельного выполнения заданий, викторин, квестов. Как развивает самостоятельность: ученик управляет процессом сам — выбирает уровень, тип заданий, отслеживает свой прогресс. Примеры: «Уч.ру», «ЯКласс», «LearningApps» — задания с автопроверкой и обратной связью.

Метод кейсов (ситуационные задачи): что это: решение учебной проблемы, приближённой к реальной жизни. Как развивает самостоятельность: ученик анализирует ситуацию, предлагает варианты решения, выбирает наиболее эффективный. Примеры: «Что взять в поход, если рюкзак ограничен?» «Как организовать праздник в классе?»

Рефлексивные круги и самооценка: что это: обсуждение в кругу или индивидуальное подведение итогов занятия. Как развивает самостоятельность: ученик учится анализировать свою деятельность, ставить цели и формулировать трудности. Инструменты: «Лист самооценки» (например: что получилось, что вызвало трудности, чему научился); «Ромашка рефлексии» (эмоциональный отклик на урок).

Обучение через творчество: что это: задания с открытым результатом, где важно не «правильно», а «по-своему». Как развивает самостоятельность: дети проявляют инициативу, выбирают способы выполнения и форматы представления работы. Примеры: инсценировка сказки с придуманным концом; создание визуального коллажа по теме «Мои мечты».

Что особенно важно: все вышеперечисленные методы активизируют мотивацию к учению. Ребёнок ощущает свою значимость, понимает, что его выбор имеет последствия. Это пробуждает не только интерес, но и ответственность за результат.

Таким образом, в процессе анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования, можно прийти к выводу, что нынешнее общество требует внедрения усовершенствованных подходов, способов развития самостоятельности у младших

школьников. Целенаправленный процесс развития учебной самостоятельности у учеников начальной школы содействует использованию разных видов самостоятельной работы. Опираясь на все перечисленные методы и средства, можно сказать, что самостоятельность у учащегося развивает способность к анализу, творческому поиску, развивает мышление, расширяет кругозор и самое главное - обеспечивает осознанный подход к обучению. Акцент делается на формировании и развитии таких качеств ребёнка, при которых он будет готов к самоуправлению, самостоятельному поиску информации, выполнению заданий и самоконтролю.

Библиография:

1. КАЛИНИНА, Н.В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие; М.: АРКТИ. 2008. с.80.
2. ПОДДУБСКАЯ, Г.С. Методические рекомендации по воспитанию самостоятельности у младших школьников; МГУ им. А.А. Кулешова; Могилев, 1989.
3. Начальное образование: Национальный куррикулум /М-во образования, культуры и исследования РМ; нац. коорд.: Анжелина Кутасевич и [д. р.]; нац. эксперты коорд.: Людмила Урсу [и др.]. Кишинэу: Luceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 268 p.
4. Педагогический энциклопедический словарь, гл. ред. Б.М. Бим – Бад. М.; 2009, с. 527.
5. ПИДКАСИСТЫЙ, П.И. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва: Издательский центр "Академия". 2014. с.624.
6. ПАИРЕЛИ, Т. Технология организации самостоятельной работы в начальной школе, *Invățătorul modern*, 2014, Nr.4, с.20-21.
7. УРТЁНОВА, А.У. Домашнее задание как средство формирования учебной самостоятельности учащихся младших классов, *Science Time*. 2016. № 1 (25), с. 513 – 516.
8. ЦУЛЯ, А. Как приучить ребёнка к самостоятельности; *Invățătorul modern*, 2014, Nr.4, с.49.
9. ШАРБАН, Л. Осмейтесь мыслить самостоятельно; *Invățătorul modern*, 2014, Nr.4.

УДК: 37.075

<https://orcid.org/0009-0009-4934-1563>

<https://orcid.org/0000-0002-6179-185X>

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В УЧРЕЖДЕНИИ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Камбур Е.В.

менеджер

Учреждения раннего образования «Yıldızçık»

с. Чок-Майдан, РМ

e-mail: lena.kambur.75@gmail.com

Кучеряну С.Г.

доктор психологии, лектор университета

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: stelacuchereanu@gmail.com

Abstract: The article presents the results of a study on the management of methodological work in an early childhood education institution, the professional potential of educators and teachers, the analysis of key aspects influencing methodological work management, as well as promising areas for improving methodological management that contribute to the institution's transition to a developmental mode.

Keywords: early childhood education institution, methodological work, methodological work

management, professional potential of educators and teachers, promising areas for improvement.

Современное учреждение раннего образования, в соответствии с требованиями к условиям развития образования, должно обеспечить высокое его качество, доступность, открытость, привлекательность для детей, родителей и общества. Качество деятельности учреждения раннего образования в первую очередь зависит от качества работы педагогов, воспитателей, от созданных руководством условий для творческого поиска ими новых форм и методов работы с детьми. В связи с этим становится очевидным, что непрерывное профессиональное развитие педагогов, воспитателей учреждения раннего образования является объективно значимо и обеспечивается с помощью методической работы.

Изучению актуальных вопросов организации методической работы посвящены исследования многих современных авторов: Белой К.Ю., Виноградовой Н.А., Волобуевой Л.М., Дубровой В.П., Казаковой И.Н., Симонов В.П., Фалюшиной Л.И., Елжовой Н.В. и др. Учеными рассматривается проблема организации методической работы в образовательных учреждениях как в аспекте сохранения традиционных, так и внедрения инновационных подходов. Исследователи делают акцент на том, что методическая работа – это основной путь повышения мастерства и профессиональной компетентности педагогов.

Так, Л.И. Фалюшина трактует методическую работу как управленческий механизм, обеспечивающий повышение качества образовательной деятельности через развитие профессиональных навыков педагогов и формирование их готовности к воспитанию разносторонне развитых детей [6].

Методическую работу рассматривают как деятельность, направленную на обеспечение качества образовательного процесса в учреждении, на развитие педагога, воспитателя как личности и профессионала. Методическая работа считается необходимым для их успешного самообразования, творческой самореализации. По мнению Л.М. Волобуевой, методическая работа — это компонент системы непрерывного профессионального образования воспитателей, направленный на обеспечение высокого качества образовательного процесса [2].

Особый интерес для нашего исследования представили работы, раскрывающие сущность, принципы, методы, формы реализации методической работы в учреждениях раннего образования (Anghelache V., Barna I., Bențea C., Duminiță S., Dascal A., Bolboceanu A., Clichici V., Cemortan S., Zotea N., Бабанский Ю.К., Виноградова, Н.А., Дубинина В.В., Зарубин А.В., Медведева О.И., Еременко Н.И., Горина Л.В., Климентьева, З.А. и др.). Авторы отмечают, что на практике методические службы учреждений образования сегодня находятся в постоянном поиске актуального содержания, результативных форм и методов работы, дающих наибольший импульс творчеству педагогов, воспитателей. Что характер, содержание методической работы может зависеть от организационной культуры, степени сплочённости коллектива, его творческой направленности, профессиональной зрелости каждого сотрудника, от стиля деятельности руководителя. Особую значимость в данном контексте приобретает проблема управления методической работой в учреждении раннего образования.

Идеи о том, что решение задач методической работы осуществляется путем управления, пропагандировали В.И. Зверева, Л.А. Лялина, Е.А. Михалычев, З.А. Климентьева, З.С. Николаева, Л.В. Поздняк, В.П. Симонов, Е.Е. Смирнова, Т.И. Шамова. Авторы среди основных направлений управления методической работой выделили: управление поддержанием стабильного уровня целостного образовательного процесса; управление развитием педагогического коллектива, каждого воспитателя и, в конечном счете, детей.

Так, З.А. Климентьева, Л.А. Лялина, Л.В. Поздняк акцентируют внимание на системном подходе к задачам методической работы. Среди них: выработка системы помощи каждому педагогу на основе диагностики и анализа форм работы; нахождение доступных и эффективных методов повышения педагогического мастерства; включение каждого педагога в творческий поиск и саморазвитие [3; 4; 5].

Белая К.Ю. рассматривая содержание методической работы в условиях современной

организации дошкольного образования и считает его делом творческим, не терпящим шаблона и догматизма. Автор отмечает, что содержание методической работы в организации дошкольного образования должно координироваться [2].

В работах Rucu J., Cemortan S., Gherguț A., Cuznețov L., Мудрик И.А., Лосев П.Н., Ильенко Л.П., Колодяжная Т.П. Бессолицина Р.В., Блохина Е.В., Елжова, Н.В., Кузнецова Н.А., Яковлев Д.Е., Рахманина О.А., Септарева А.В. и др. отражены научные подходы к определению целей, задач, принципов, формам и методам управления методической работой в учреждениях раннего развития, направленной на повышение профессионального мастерства каждого педагога, воспитателя, развитие творческого потенциала коллектива, повышение качества и эффективности педагогического процесса. При этом необходимо отметить, что многочисленные исследования недостаточно систематизированы, что затрудняет практическое использование предлагаемых технологий и методов управления методической работой в учреждении образования. Также преобладают попытки приспособить классические теоретические подходы к современным учреждениям образования, подверженным постоянным социальным изменениям.

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы послужили необходимым основанием для определения в нашем исследовании основных направлений совершенствования управления методической работой на примере учреждения раннего образования «Yıldızçık» с.Чок-Майдан, Комратского района.

С помощью метода анализа документов (таких как Программа развития детского сада, Годовой план работы, Учебный план, отчеты о результатах внутренней оценки деятельности педагогических работников УРО, аналитические справки, программы, планы воспитателей материалы деятельности педагогического Совета УРО, Материалы деятельности Административного Совета и др.) были определены основные цели и задачи методической работы в УРО, особенности управления методической работой, применяемые формы и методы и т.д.

Важно было выявить особенности реализации функций управления в учреждении раннего образования (УРО). Анализ проводился по следующим направлениям: особенности планирования, организации, стимулирование и контроль методической работой.

По результатам анализа можно указать, что учреждение раннего образования «Yıldızçık» с. Чок-Майдан функционирует с 1972 года. Тип учреждения-бюджетный, с пятидневным режимом работы. Проектная мощность -140 мест, рассчитано на 6 групп.

Учреждение оснащено согласно требованиям и в соответствии со штатным расписанием укомплектовано педагогическим и хозяйственно-вспомогательным персоналом. В УРО реализуются планы, программы, ориентированные на обеспечение всестороннего развития детей дошкольного возраста.

Руководство УРО ежегодно планирует методическую работу, главной целью которой является непрерывное совершенствование профессиональной компетентности преподавателей, воспитателей, содействие развитию их эрудиции и компетенции в области выполнения профессиональной деятельности. Учитывая специфику малокомплектного сельского учреждения раннего образования, планирование осуществляется директором с привлечением дидактических кадров, родителей.

В плане методической работы включены мероприятия, направленные на ознакомление коллектива с новыми требованиями работы, изучение передового опыта и научных достижений, обмен опытом между членами коллектива, совершенствование методической подготовки педагогов, воспитателей и самой организации педагогического процесса, изучение и освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания и достижение оптимальных результатов в образовании, воспитании и развитии детей, обучение, повышение квалификации педагогических кадров, подготовку методического обеспечения реализации образовательного процесса: программы, рекомендации, памятки, разработку методического обеспечения реализации учебного процесса и др.

Анализ особенностей организации методической работы в УРО показал, что для

повышения профессиональной компетентности педагогов и воспитателей, развития их профессионального потенциала организуются различные коллективные и индивидуальные формы методической работы: педагогические семинары, семинары-практикумы, методические часы, дискуссии, круглые столы, консультации, стажировки, наставничество, посещения занятий опытных педагогов и воспитателей и самообразование.

Анализ методической работы в УРО также показал, что достаточно успешно реализуется и функция мотивирования педагогов и воспитателей, стимулируя их на систематический процесс профессионального самосовершенствования. В основном применяются такие методы стимулирования, как: моральное поощрение (выражение благодарности, признание достижений на педагогических советах и собраниях коллектива); предоставление возможности участия в конкурсах профессионального мастерства, семинарах, конференциях, стажировках; публичное распространение успешного педагогического опыта через стенды, методические мероприятия, публикации; содействие в повышении квалификации и прохождении курсов обучения; ежегодное выдвижение лучших педагогов на награждение. Однако стоит отметить необходимость более широкого применения таких методов стимулирования как публичное распространение успешного педагогического опыта через медиаресурсы; вовлечение в работу временных творческих и методических групп; поддержка инициатив и творческих проектов, создание условий для их реализации и др.

Изучение отчетов, приказов позволило отметить достаточную реализацию функции контроля в процессе управления методической работой в УРО и отметить направления ее совершенствования: систематическое изучение уровня подготовки педагогов, их потребностей и затруднений; мониторинг качества выполнения профессиональной деятельности, достижений и т.д.; участие в аттестационных, экспертных комиссиях и др.

Контроль осуществляется директором УРО, членами временных рабочих групп. Плановые и внеплановые формы контроля проводятся в течение всего учебного года согласно годовому плану работы УРО, в том числе в рамках подготовки к аттестации, анализа образовательных результатов, тематических проверок и самоанализа. По итогам контроля принимаются управленческие решения, направленные на корректировку методической работы, оказание адресной помощи педагогам, развитие их профессиональных компетенций.

Учитывая специфику методической работы особое внимание в исследовании было уделено изучению профессионального потенциала педагогов и воспитателей.

Для выявления особенностей сформированности готовности педагогов и воспитателей соответствовать требованиям выполнения деятельности была применена анкета, включающая вопросы, позволяющие собрать информацию о специфике выбора профессии, мнениях о своей профессии и профессиональной деятельности, об отношении к своей профессии и профессиональной деятельности. Было определено, что большинство (86%) педагогов и воспитателей сделали свой выбор профессии осознанно и самостоятельно, учитывая специфику профессии. При этом, хотя и незначительная часть испытуемых (24%) свое решение не связывали с педагогической деятельностью, а воспользовались возможностью поступить на бюджет. Преобладающее большинство (92%) в полной мере или частично осведомлены о требованиях, предъявляемых профессией, что отражает достаточный уровень информированности и профессиональной включённости. Лишь незначительная доля респондентов (8%), преимущественно начинающих специалистов, испытывает затруднения в оценке профессиональных требований.

В области педагогической деятельности большинству педагогов и воспитателей, участвовавших в исследовании знакомы и близки воспитательная работа (66%) и общение с детьми (74%). Каждому третьему знакомы и важны методическая (41%) и просветительская работа (33%). Затруднился ответить лишь один испытуемый.

Среди трудностей выполнения своей профессиональной деятельности, большинство педагогов, воспитателей отметили дефицит времени (69%), дефицит понимания родителей (54%); дефицит умения планировать свою деятельность, распределять ресурсы (52%); дефицит опыта в работе с детьми (42%) и дефицит понимания со стороны воспитанников

(21%); дефицит умения выстраивать сотрудничество с детьми и родителями (33%); дефицит предметных знаний (27%), дефицит опыта собственного участия в деятельности разного вида (39%). Указали на дефицит умения выстраивать сотрудничество с коллегами (8%) и дефицит умения отстаивать свою точку зрения, свою позицию (8%) педагогов. Никто из испытуемых не выделил дефицит понимания со стороны администрации школы и дефицит поддержки коллег. И только один испытуемый написал, что не испытывает никаких трудностей (дефицитов). Таким образом, можно сказать, что педагоги и воспитатели осознают современные профессиональные трудности.

Выявлено, что у чуть более половины (58%) членов педагогического коллектива на отношение к своей профессии, профессиональной деятельности и сообществу в первую очередь влияют поддержка со стороны коллектива, коллег, и внимание, забота со стороны администрации (63%). Значительно в меньшей степени на отношение к своей профессии, профессиональной деятельности влияет социальный статус (34%). Считают свою работу интересной, разнообразной лишь (28%), стабильность, определённость работы (27%) или то, что они делают как педагог, не расходится с их личными убеждениями и ценностями (27%). Никто из испытуемых не связывают отношение к своей профессии, профессиональной деятельности и сообществу с заработной платой.

Определено, что профессиональные цели респондентов варьируют: треть (33%) ориентирована на профессиональную самореализацию, в то время как 43% не определились с целеполаганием, что может свидетельствовать о потребности в профессиональном сопровождении и консультировании. Среди предпочитаемых форм профессионального развития доминируют самообразование (51%) и практико-ориентированные форматы, такие как мастер-классы (43%) и обучение в профильных организациях (42%), в то время как участие в научно-практических мероприятиях остаётся наименее востребованным (18%).

Уровень профессиональной компетентности педагогов, воспитателей оценивался с помощью методики «Карта диагностики профессионального мастерства педагога ДОУ», автор Палагина Е.А. Анализ полученных результатов показал, что преобладающая часть выборки (58%) показали достаточный уровень педагогической компетентности, 17% - продемонстрировали оптимальный уровень, а у 25% результаты соответствуют критическому уровню педагогической компетентности. Следует отметить, что недопустимый уровень педагогической компетентности не был выявлен ни у кого, что может свидетельствовать о базовой профессиональной состоятельности всех педагогических работников.

В целом, полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости систематической работы по развитию педагогической компетентности, особенно среди представителей группы с критическим уровнем, а также о целесообразности поддержки и закрепления достигнутого уровня у педагогов с достаточной и оптимальной степенью подготовленности.

Анализ полученных результатов, полученных после проведения методики «Диагностика реализации потребности в саморазвитии» (Н.П. Фетискин) позволил выявить, что у 25% педагогов и воспитателей высокий уровень сформированности мотивационной и когнитивной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, а у остальных 75% - средний уровень. В УРО не выявлено испытуемых с низким уровнем сформированности мотивационной и когнитивной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, что указывает на наличие в целом благоприятных условий для формирования устойчивых установок на профессиональное саморазвитие. При этом, преобладание в УРО педагогов и воспитателей со средним уровнем сформированности мотивационной и когнитивной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию подтверждает необходимость продолжения совершенствования методической работы.

При планировании хода исследования учитывалось, что совершенствование методической работы может быть реализовано в контексте инновационных процессов. А любые инновационные процессы в учреждении раннего образования реализуются прежде всего педагогическим коллективом. Поэтому с помощью «Опросника инновационной

готовности персонала» (В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева), выявлено, что большинство (83%) педагогов и воспитателей УРО характеризуются высоким и средним уровнем инновационной активности, что может рассматриваться как позитивная тенденция, обеспечивающая потенциал для модернизации образовательной среды. Вместе с тем, наличие педагогов (17%) с низкой инновационной готовностью указывает на необходимость проведения целенаправленной работы по формированию и развитию инновационного потенциала, включая повышение уровня осведомленности, мотивации и готовности к восприятию профессиональных изменений.

Таким образом, можно отметить, что у большинства членов педагогического коллектива устойчивая профессиональная идентичность, сформированная на базе личностной мотивации, социальной поддержки и ориентации на непрерывное профессиональное развитие. При этом анализ ответов педагогов, воспитателей позволил выявить и возможные направления для дальнейшей профессиональной поддержки и развития.

С помощью метод SWOT – анализ нами были определены ключевые аспекты, влияющие на управление методической работой в УРО.

Среди внутренних сильных сторон отмечены: благожелательная репутация УРО в социуме, позитивный имидж; востребованность и удовлетворенность предлагаемыми услугами; благоприятный психологический климат; повышение квалификации педагогов и воспитателей в соответствии с графиком; идет пополнение фонда научно-методической литературы и наглядно-дидактическим материалом.

Внутренние слабые стороны: малоактивная позиция родителей в воспитательно-образовательном процессе; отток педагогических кадров в другие отрасли деятельности из-за невысокой зарплаты соответственно требованиям и функционалу; низкая активность некоторых педагогов, затруднения в самостоятельном освоении теоретических вопросов, недостаточная вовлеченность воспитателей в процесс самообразования и инновационной деятельности; большая занятость педагогов и воспитателей (специфика сельской жизни, необходимость ведения хозяйства и др.).

При этом, среди внешних сильных сторон выделены — это разнообразие деловых и творческих связей с различными организациями, учреждениями и наличие спонсорской помощи. Но внешние слабые стороны: отдаленное расположение от других УРО; демографические проблемы, уменьшение количества детей, будущих воспитанников УРО.

Были также определены основные угрозы, среди которых старение кадрового состава; эмоциональное выгорание в следствии профессиональных стрессов; нестабильная экономическая ситуация в стране; негативная тенденция в функционировании института семьи.

На основе результатов исследования и анализа опыта осуществления управления методической работы в учреждении раннего образования «Yıldızçık» с. Чок-Майдан были определены перспективные направления совершенствования управления методической работой и их примерное содержание:

1). Совершенствование планирования методической работы. План повышения компетентности педагогов, воспитателей создается с учетом дифференцированного подхода, с учётом индивидуальных способностей, возможностей и запросов педагогов.

Так, в частности, отметим значимость учета такого факта, что коллектив представлен людьми разных возрастных категорий, имеющих разный педагогический опыт, профессионализм, поэтому одним из направлений совершенствования является использование разноразовного подхода: условно поделить коллектив на группы:

- Первая группа – педагоги и воспитатели первой и высшей категории. Для них выгоднее давать работу с мастер-классами.

- Вторая группа – педагоги и воспитатели без категории. Для них наиболее актуальным является проведение постоянно действующим методических семинаров по наиболее актуальным проблемам.

- Третья группа – молодые педагоги и воспитатели. Особенностью их работы в том, что

они должны выполнять ту же работу, как и опытные педагоги, несут ту же ответственность, что и воспитатели, имеющие большой опыт. Работа с ними требует систематическое совершенствование подходов к организации наставничества.

2). Совершенствование средств, форм и методов методического сопровождения педагогов, воспитателей (содействия, взаимодействия, поддержки). На практике данное направление может быть реализовано через инновационную площадку «Лаборатория Софт скилс» где пробуем все интерактивные формы методической работы (например Коучинг-сессия, «Методический ринг» и др.) объединенные с саммообразованием педагогов.

3). Модернизация форм, средств самообразования в УРО.

Так, преобразований требует такая форма, как разработка педагогом, воспитателем выбранного направления в обучении и воспитании дошкольников. Изначально требуется изменить их взгляды на самообразование как на обузу в работе, с представления о ее ненужности на ощущение востребованности проведенных разработок того или иного вопроса коллегами и практикой УРО в целом. С этой целью необходимо ввести ежегодные отчеты педагогов по теме самообразования в виде презентаций, практикумов, семинаров и пр. С одной стороны это возможность раскрыть свое творческое видение изученной проблемы, проявить свою квалификацию, а с другой – непосредственно увидеть значимость своего вклада в повышение общего уровня образовательного процесса, услышать положительные отзывы о своей работе от коллег.

4). Участие педагогов в управлении методической работой. Учитывая, что нет штатной единицы методиста, необходимо создание рабочих групп, проектов и приобщать педагогов, воспитателей в планировании, организации, реализации и мониторинге результатов методической работы. Это важно для совершенствования образовательной среды, организации образовательного процесса и реализации образовательных программ нового поколения.

5). Организация работы методического кабинета.

Это не только удобное рабочее место с компьютером, множительной техникой и доступом к интернет-ресурсам, важно систематически пополнять методический кабинет пособиями, содержащие новые достижения в педагогической науке, информацию об инновационных формах и методах работы. Необходим систематизированный электронный банк данных, в котором выделены периодические издания, научно-методические материалы, дидактические методические материалы, пособия по группам воспитанников. А также организовать работу таким образом, чтобы педагоги, воспитатели могли получить необходимую консультацию и помощь.

6). Создание сайта УРО со страницей для методической работы. Где, например можно систематически размещать информацию для педагогов и воспитателей. Опытный методист, изучая современные дидактические концепции и идеи, переводит их на язык практических рекомендаций, требований, правил с учетом специфики целей и задач УРО. Создать раздел для воспитателей «Полезная рассылка» и т.д.

Перспективой дальнейшего исследования представляется более детализированная разработка содержания всех мероприятий, предусмотренных направлениями совершенствования управления методической работой для обеспечения перехода учреждения раннего образования в режим развития.

Библиография:

1. БЕЛАЯ, К.Ю. Методическая деятельность в дошкольной организации. М.: ТЦ Сфера, 2013. С.128.
2. ВОЛОБУЕВА, Л. М. Новое в организации методической службы детского сада // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2012. № 1. С. 10-21.
3. КЛИМЕНТЬЕВА, З.А. Организация методической работы в детском саду // Современное дошкольное образование и коррекционная педагогика: теории, инновации, опыт: Сборник

статей и методических материалов международной НПК. 29 мая 2013г. / Под ред. О. Габдулхакова, С. Башиновой. Казань: КФУ, 2013. 151с.

4. ЛЯЛИНА, Л.А. Планирование работы старшего воспитателя ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2008. С.4.
5. ПОЗДНЯК, Л.В. Теоретические основы управления современным дошкольным образовательным учреждением. //Л.В. Поздняк // Управление дошкольным образовательным учреждением. М.: Творческий центр Сфера, 2006. №3. С. 23-36.
6. ФАЛЮШИНА, Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. М.: Аркти, 2009. 127с.

УДК 378.147:512.6:514

<https://orcid.org/0000-0002-8686-7726>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИКЛАДНОЙ ПРОГРАММЫ MAPLE ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ С МАТРИЦАМИ И ОПРЕДЕЛИТЕЛЯМИ

Коврикова Р.Н.

доктор пед. наук, доцент

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: kovrikova_raisa@mail.ru

Abstract: This article proposes using Maple for working with matrices and determinants as a powerful, flexible, and convenient solution, allowing for both numerical and symbolic calculations, automation of tasks, and obtaining clear and understandable results.

Keywords: Maple, problems, matrices, determinants, programs, linear algebra.

В современную эпоху информационных технологий программное обеспечение играет ключевую роль в обучении, научных исследованиях и практическом решении сложных задач. Особенно важна сфера работы с матрицами и определителями — фундаментальными понятиями линейной алгебры, применяемыми в различных областях науки и техники, таких как механика, электроника, экономика и компьютерные науки. Традиционные методы ручного вычисления требуют много времени и могут приводить к ошибкам, особенно при больших размерах матриц.

Кроме того, важно студентам не просто дать понятие матриц и определителей, не только показать, как их считать вручную, но и продемонстрировать использование различных программ для работы с ними с целью обеспечения большей наглядности и решения более сложных практических задач.

Одним из эффективных инструментов для автоматизации вычислений и анализа матриц является прикладная программа Maple. Эта система компьютерной алгебры обладает мощным набором функций, облегчающих работу с матрицами, вычисление определителей, решение систем линейных уравнений и исследования свойств матриц. В статье рассматривается применение Maple для решения типичных задач и демонстрируется ее преимущества по сравнению с классическими методами.

Целью работы является обзор возможностей Maple при работе с матрицами и определителями.

Матрица — прямоугольная таблица чисел, расположенных по строкам и столбцам. Она служит инструментом для представления систем линейных уравнений, линейных преобразований и множества других приложений. Определитель матрицы — скалярное значение, которое характеризует свойства матрицы, например, её обратимость и объем пространства, который она отображает [3].

Свойства матриц широко используются в решении систем уравнений: матрица системы

должна иметь ненулевой определитель, чтобы решение было уникальным. Кроме того, определитель играет ключевую роль при нахождении обратной матрицы, собственных значений и в ряде других задач [2].

Стандартные методы вычисления определителя включают разложение по строке или столбцу, преобразование матрицы к треугольному виду с помощью элементарных операций и использование формул для специальных классов матриц.

Maple обладает встроенными функциями и операциями для работы с матрицами, например: Matrix, Determinant, Inverse, Eigenvalues, Linear Algebra, которые позволяют быстро

Использование Maple значительно упрощает и ускоряет решение рутинных задач по работе с матрицами. Возможность автоматизации помогает избежать ошибок, повышает точность и позволяет решать задачи больших размеров, что было бы затруднительно вручную.

Однако есть и ограничения: для очень больших матриц вычислительная нагрузка увеличивается, а некоторые функции могут работать медленно или требовать специальной настройки. В целом, Maple – мощный инструмент в учебной и исследовательской практике.

Почему удобно применять Maple для работы с матрицами и определителями

1. Интуитивный и мощный язык программирования

Maple содержит специализированный язык – Maple Language, который позволяет легко реализовать сложные алгоритмы и процедуры для работы с матрицами. Его синтаксис более близок к математической нотации, что облегчает понимание и написание кода.

2. Широкий набор встроенных функций

Maple обладает богатым набором функций для работы с матрицами — создание, преобразование, вычисление определителей, собственных значений, обратных матриц, рангов и других свойств. Эти функции оптимизированы для быстрого выполнения и высокой точности.

3. Возможность символьных вычислений

В отличие от многих программных средств, ориентированных только на численные вычисления, Maple умеет работать с символическими выражениями. Это особенно удобно при анализе матриц с неопределенными элементами или для получения аналитических выражений решений.

4. Встроенная визуализация и удобно оформляемый вывод

Maple позволяет легко создавать таблицы, графики и выводить результаты в виде, максимально приближенном к математической нотации. Это повышает наглядность результатов и удобство их интерпретации.

5. Автоматизация повторяющихся задач

Можно писать скрипты, процедуры и программы, позволяющие автоматизировать повторяющиеся вычисления, что значительно ускоряет работу и снижает риск ошибок.

6. Связь с другими разделами математики и возможностями расширения

Maple хорошо интегрируется с другими областями, такими как дифференциальные уравнения, теория графов и статистика, что удобно при решении комплексных задач, включающих матрицы.

Maple превосходит многие аналоги по части символьных расчетов, удобства использования и интеграции математической нотации, что делает его предпочтительным в учебных и научных задачах, связанных с матрицами и определителями.

Приведем примеры, проведения различных операций с матрицами, используя основные команды пакета *Linear Algebra*. [4]:

1. Операция *Determinant()* – используется для вычисления определителей матрицы [4]:

Пример 1. Вычислить определитель матрицы (Рис.1)

$$A = \begin{pmatrix} 1 & -2 & 3 & 1 \\ 0 & 3 & 4 & 1 \\ 0 & -2 & 1 & 1 \\ 0 & -3 & 4 & 5 \end{pmatrix}$$

2. Операция *Minor()* – находит миноры матрицы и миноры определителя [4].

Пример 2. Найдем минор m_{11} матрицы $\begin{pmatrix} 1 & 5 & -3 \\ 0 & 2 & 6 \\ 1 & 0 & 9 \end{pmatrix}$ (Рис.2).

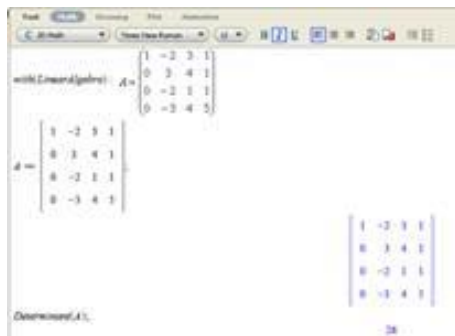


Рис. 1. Вычисление определителя матрицы

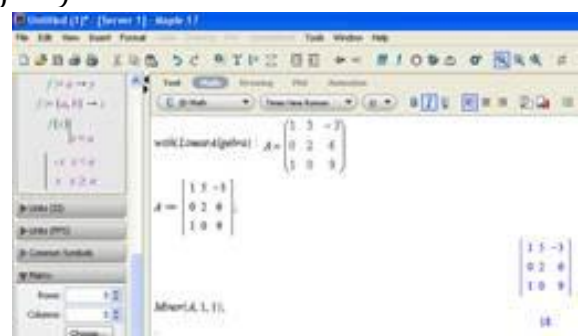


Рис. 2. Минор матрицы

3. Операция - *Transpose()* – транспонирует матрицы любого порядка [4].

Пример 3. Транспонируем матрицу из примера 2 (Рис.3)

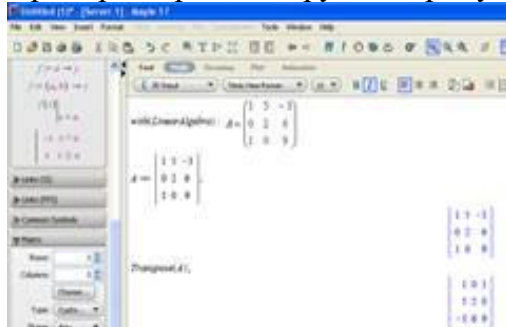


Рис. 3. Транспонирование матрицы.



Рис. 4. Определение ранга матрицы

4. Операция - *Rank()* находит ранг матрицы [4].

Пример 4. Найдем ранг матрицы из 2-го примера (Рис.4)

5. Операции выполнения действий над матрицами.

Пример 5. Для заданных матриц $A = \begin{pmatrix} -1 & 3 \\ 0 & 2 \end{pmatrix}$ и $B = \begin{pmatrix} 4 & 6 \\ 1 & -2 \end{pmatrix}$, вычислить $(2A+B)*B$ (Рис.5)

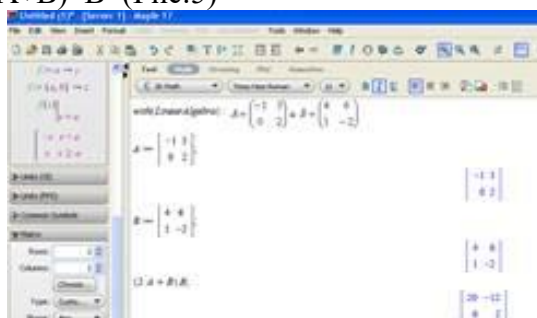


Рис. 5. Действие над матрицами

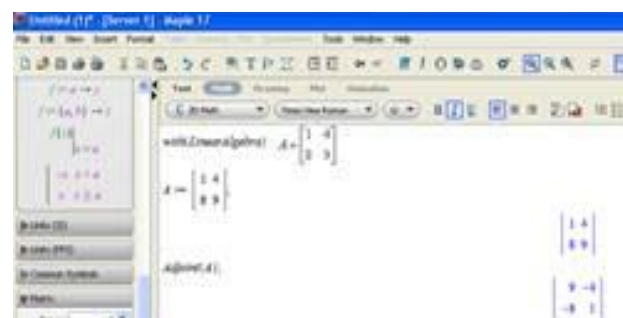


Рис. 6. Присоединенная матрица

6. Операция - *Adjoint()* - находит присоединенную матрицу для квадратной матрицы [4].

Пример 6. Найдем присоединенную матрицу для данной матрицы $A = \begin{pmatrix} 1 & 4 \\ 8 & 9 \end{pmatrix}$ (Рис.6).

7. Операция - *Inverse()* - находит обратную матрицу для квадратной матрицы [4].

Пример 7. Найдем обратную матрицу из примера 2 (Рис. 7).

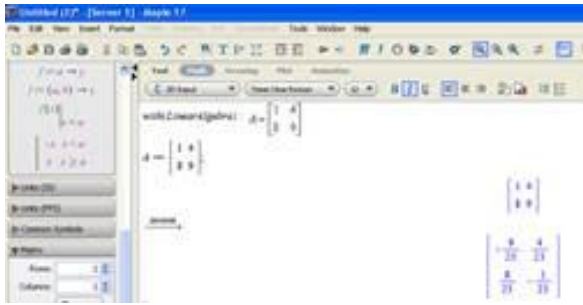


Рис. 7. Обратная матрица



Рис. 8. Ступенчатая матрица

8. Операция - *Row echelon elimination* – преобразует матрицу к ступенчатому виду [4].

Пример 8. Приведем к ступенчатому виду матрицу из 6- го примера (Рис. 8).

Пример 9. Таблица (табл.1) содержит данные баланса трех отраслей промышленности за некоторый период времени. Необходимо найти объем валового выпуска каждого вида продукции, если конечное потребление по отраслям увеличить, соответственно, до 60, 70 и 30 условных денежных единиц [3].

Таблица 1. Данные баланса отраслей промышленности

Отрасль	Потребление			Конечный продукт	Валовый выпуск
	1	2	3		
1	5	35	20	40	100
2	10	10	20	60	100
3	20	10	10	10	50

Решение данной достаточно несложной задачи вручную может оказаться большой проблемой для некоторых студентов. Использование пакета Maple значительно уменьшит время, затраченное для решения и позволит использовать сэкономленное время для более глубокого анализа различных ситуаций и осмысления полученных результатов (Рис. 9).

Linear Algebra Options

```

> A := 
5/100  35/100  4/10
1/10   1/10   4/10
2/10   1/10   2/10

> E := 
1 0 0
0 1 0
0 0 1

> M := E - A

> N := 1/M

> Y := 
60
70
30

> X := N * Y

> evalf(%)
  
```

$$A := \begin{bmatrix} \frac{1}{20} & \frac{7}{20} & \frac{2}{5} \\ \frac{1}{10} & \frac{1}{10} & \frac{2}{5} \\ \frac{1}{5} & \frac{1}{10} & \frac{1}{5} \end{bmatrix} \quad (1)$$

$$E := \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{bmatrix} \quad (2)$$

$$M := \begin{bmatrix} \frac{19}{20} & -\frac{7}{20} & -\frac{2}{5} \\ -\frac{1}{10} & \frac{9}{10} & -\frac{2}{5} \\ -\frac{1}{5} & -\frac{1}{10} & \frac{4}{5} \end{bmatrix} \quad (3)$$

$$N := \begin{bmatrix} \frac{340}{257} & \frac{160}{257} & \frac{250}{257} \\ \frac{80}{257} & \frac{340}{257} & \frac{210}{257} \\ \frac{95}{257} & \frac{165}{514} & \frac{410}{257} \end{bmatrix} \quad (4)$$

$$Y := \begin{bmatrix} 60 \\ 70 \\ 30 \end{bmatrix} \quad (5)$$

$$X := \begin{bmatrix} \frac{39100}{257} \\ \frac{34900}{257} \\ \frac{23775}{257} \end{bmatrix} \quad (6)$$

$$\begin{bmatrix} 152.1400778 \\ 135.7976654 \\ 92.50972763 \end{bmatrix} \quad (7)$$

Рис. 9. Решение задачи балансового анализа в Maple

Решение, с использованием пакета намного быстрее осуществляется и точнее, особенно удобно его применять в случаях матриц большого порядка.

Все перечисленные команды являются стандартными командами пакета *Linear Algebra*. Несмотря на свои преимущества, Maple обладает рядом недостатков:

1. *Высокая стоимость лицензии.* Maple — коммерческое программное обеспечение, стоимость лицензий зачастую высока. Это может быть ограничением для учебных заведений или индивидуальных пользователей.

2. *Крутая кривая обучения для новичков.* Хотя синтаксис интуитивно близок к математике, изучение всех возможностей Maple требует времени и усилий.

3. *Медленная работа при больших объемах данных.* Для очень больших матриц или сложных задач вычислительная нагрузка может стать проблемой, особенно при символьных расчетах.

4. *Меньшая популярность среди инженеров и программистов.* В отличие от MATLAB, известного в сервисных сферах инженеров, Maple меньше распространен среди прикладных специалистов и в промышленности.

5. *Ограниченные возможности для программирования графического интерфейса.* Встроенное создание пользовательских интерфейсов — не самое сильное место Maple.

Использование Maple при работе с матрицами и определителями — это мощное, гибкое и удобное решение, позволяющее проводить как численные, так и символьные вычисления, автоматизировать задачи, получать красивые и понятные результаты. Оно особенно подходит для учебных целей, научных исследований и разработки прототипов в области линейной алгебры.

Тем не менее, при выборе инструмента следует учитывать стоимость, специфику задач и свои навыки владения программным обеспечением. В целом, Maple является одним из лучших средств для работы с матрицами и определителями в академической среде благодаря своим уникальным возможностям.

В данной работе рассмотрены возможности системы Maple для работы с матрицами и определителями. Был продемонстрирован ряд практических задач и способов их автоматизированного решения. Maple позволяет значительно повысить эффективность обработки матриц, автоматизировать многие рутинные операции и повысить точность результатов.

Перспективы использования этого инструмента видятся в расширении экспериментов с большими и сложными системами, а также в интеграции с учебно-методическими материалами. Рекомендуются активно применять Maple при обучении линейной алгебре и при научных исследованиях.

Библиография:

1. ВОРОБЬЕВ, Е. М., Компьютерный практикум по математике. Математический анализ. Линейная алгебра: учебное пособие. М. КДУ, 2009, 604 с.
2. КРАСС, М.С. ЧУПРЫНОВ, Б.П. Основы математики и ее приложения в экономическом образовании: Учеб. для вузов по экон. специальностям и направлениям. М.: Дело, 2000. 687 с.
3. ЛЮБИМОВА, О.Н. Линейная алгебра и аналитическая геометрия. УМК. Вл-к: Изд-во ДВГТУ, 2008. 167 с. Доступен: <http://lib.dvfu.ru:8080/lib/item?id=chamo:384206&theme=FEFU>
4. Основы работы в системе MAPLE V. Доступен: https://kpfu.ru/portal/docs/F_1773584070/Lekcii.po.Maple.1.chast.pdf
5. <http://www.exponenta.ru/soft/Maple>
6. <http://www.maplesoft.com>

УДК 37.014.53

<https://orcid.org/0000-0003-1895-4470>

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ МЕНЕДЖЕРА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Курачицки А.А.

доктор педагогики, доцент

Кишиневский Государственный Педагогический университет им. И. Крянгэ

мун. Кишинев, РМ

e-mail: acuracitchi@gmail.com

Abstract: In teachers' professional practice, difficulties often arise due to a lack of experience, gaps in methodological training, discrepancies between the requirements of regulatory documents and actual practice, as well as challenges in interacting with participants in the educational process. To ensure the quality of instruction, it is important to identify emerging problems in a timely manner and find effective ways to address them. This aspect serves as an indicator of professional competence both for the teacher and for the manager—the head of the educational organization—who provides managerial support that includes diagnosing difficulties, organizing methodological assistance, and creating conditions for professional development. A well-structured system aimed at overcoming professional challenges contributes to improving the quality of teaching and ensures the sustainable professional growth of educators.

Keywords: professional challenges, diagnosis and overcoming of difficulties, professional competence, managerial support.

В процессе организуемой деятельности образовательных учреждений педагоги постоянно сталкиваются с различными вызовами и трудностями, порождающими профессиональные проблемы. Их возникновение напрямую связано с недостаточным опытом (особенно у молодых специалистов), сложностями во взаимодействии с участниками образовательного процесса, отсутствием мотивации и ответственности при выполнении поставленных задач.

Осознание неэффективности труда и способность устранить возникшие профессиональные проблемы по мнению А.К. Марковой представляют характеристику профессиональной компетентности учителя. Каждый педагог должен владеть системой знаний и умений по анализу и оценке педагогических ситуаций, уметь выбирать необходимые инструменты для их разрешения, создавать условия для конструктивного выхода из затруднений. [2, с.164]

Процесс преодоления профессиональных проблем педагогов должен быть своевременным. Отсутствие действий по выходу из возникших затруднений может негативно сказаться на эффективности работы учителей и привести их к психологическим срывам и профессиональному выгоранию.

А. П. Виноградова отмечает, что большая часть затруднений учителей связана с отсутствием или низким уровнем сформированности организационно-гностического и организационно-воспитательного компонентов педагогической деятельности. Автор подчеркивает необходимость постоянного обновления профессиональной информации, освоения новых методических подходов, расширения психолого-педагогических знаний и овладения современными методами выхода из трудных ситуаций [1].

О. В. Петунин классифицирует профессиональные трудности педагогов в нескольких направлениях. Одной из ключевых проблем автор называет ошибки и затруднения, возникающие при формулировании целей педагогической деятельности. Нередко учителя сталкиваются с разрывом между собственными целями и ожиданиями учащихся, а также с

излишней абстрактностью задач, которые не всегда соотносятся с конкретным содержанием и деятельностью на уроке. Не менее значимыми являются трудности, которые возникают при отборе содержания учебного материала. Педагоги испытывают сложности между научностью и доступностью излагаемой информации, в установлении связи с ранее изученным материалом, а также в выборе содержания, которое должно обладать ценностной значимостью и способствовать развитию школьников. Существенные затруднения, по мнению автора, возникают и при выборе методов и технологий обучения. Некоторые педагоги чрезмерно увлекаются традиционными способами работы. Другие, напротив, ставят акцент на методах деятельностного обучения, таких как игровые технологии, проектная деятельность или создание проблемных ситуаций, что также может снижать эффективность образовательного процесса. Одной из наиболее распространённых проблем педагогов является несоответствие проводимой работы требованиям нормативных документов, что затрудняет объективную оценку образовательных результатов [3].

Таким образом, описанные группы профессиональных трудностей отражают сложность и многогранность педагогической деятельности, а также подчеркивают необходимость целенаправленной поддержки учителей в процессе их разрешения.

Среди профессиональных проблем педагогов, К.В.Харченко и А.А. Павлова выделяют проблемы, связанные с предметными затруднениями. Учителя испытывают сложности в изложении учебного материала, не стимулируют познавательную активность учащихся. Авторы называют и организационно – методические затруднения в применении современных технологий обучения, отсутствие сетевого взаимодействия педагогов друг с другом и с другими образовательными учреждениями, слабое использование различных возможностей самообразования. По мнению ученых, в контексте современных требований к организации процесса преподавания отмечается рост информационно-технологических затруднений, связанных с использованием ИКТ в учебном процессе, неумением работать с интерактивной доской и т.д. [5, с.23–24].

Выявленные затруднения педагогов имеют отношение ко всем школьным уровням обучения. Однако, есть и преобладающие проблемы для каждого этапа. Например, в начальной школе учитель сталкивается с вопросом адаптации к учебному процессу детей, поступающих в первый класс. Переход от игровой деятельности к учебной требует от учителя проявления продуктивных методических подходов, поиска инновационных идей для актуализации потенциала каждого школьника. Дополнительные трудности возникают при взаимодействии с родителями учеников: недопонимание рекомендаций учителя может провоцировать некорректную критику и осложнения в коммуникации.

Одной из ключевых проблем учителей начальной школы остаётся необходимость обеспечивать учащимся поддержку с учётом их индивидуальных особенностей. В условиях разнородного состава класса педагогам нередко сложно адаптировать содержание и темп обучения под потребности каждого ребёнка, что снижает эффективность освоения материала. Трудности возникают при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Эффективная поддержка таких учащихся предполагает применение индивидуальных подходов, взаимодействие со специалистами и разработку модифицированных или адаптированных куррикулов, что увеличивает профессиональную нагрузку педагога.

Возникновение и решение профессиональных проблем – явление естественное и постоянное, сигнализирующее о необходимости улучшить практику преподавания, повысить уровень знаний и умений педагогов, сформировать иные компетенции, которые не представлялись значимыми на предыдущих этапах педагогической деятельности. Эти изменения относятся к уровню квалификации и профессиональной готовности учителя к выполнению конкретных задач и обеспечению эффективной работы в рамках своей профессии или специализации.

Степень значимости возникшей проблемы определяется необходимостью вмешательства, включая возможное привлечение третьей стороны. Следовательно, возрастает роль грамотного менеджмента в образовательной организации. Конструктивное разрешение

трудностей может осуществляться под руководством менеджера через выявление ряда причин, ликвидацию дефицитов компетентности и развитие навыков самоорганизации педагогов.

По мнению Сунайкиной Т.В. и Шелкоплясовой И.Ф. профессиональная компетентность руководителя каждого подразделения школы может быть представлена как целостная система теоретических знаний менеджера и способов их применения в различных ситуациях управления педагогическим коллективом, ценностные ориентиры, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности и пр.) Профессионально компетентным менеджером можно назвать руководителя, который на высоком уровне осуществляет управленческую деятельность, общение с подчинёнными, показывает серьезные результаты в развитии педагогического коллектива [4].

Компетентность руководителя проявляется в умении помочь учителю в поиске выхода из сложных ситуаций, создавая поддерживающую профессиональную среду и условия для комфортного взаимодействия.

Менеджер начального звена играет ключевую роль в оценке и анализе профессиональных проблем, с которыми сталкиваются учителя начальных классов. Это включает в себя выявление трудностей в организации учебного процесса, взаимодействии с учащимися и коллегами, а также в применении эффективных методик обучения. Через активное общение с учителями, наблюдение за их работой и анализ результатов, руководитель может определить ключевые аспекты, требующие дальнейшего внимания и поддержки. Таким образом, роль менеджера в выявлении и решении профессиональных проблем учителей начальных классов является необходимой для обеспечения эффективной работы всего педагогического коллектива.

Конструктивная управленческая помощь напрямую связана с определением направлений работы с педагогами по профессиональному развитию и ликвидации проблем, оказание соответствующей помощи учителям, испытывающим затруднения в своей профессиональной деятельности. Процесс восприятия и осознания проблемы включает несколько аспектов: формирование механизмов выявления профессиональных проблем учителей; определение трудностей, тормозящих и осложняющих педагогическую деятельность учителя; оказание помощи по преодолению сложностей в работе отдельных педагогов.

Когда затруднение осмысливается как часть проблемной ситуации и педагогу понятен путь его преодоления, оно начинает выполнять стимулирующую функцию — усиливает познавательный интерес и способствует мобилизации дидактических кадров на решение проблемы.

Процесс работы по выявлению и преодолению профессиональных затруднений педагогов представляет собой последовательную и логически выстроенную деятельность, включающую несколько взаимосвязанных этапов. На подготовительном этапе осуществляется первичный сбор информации путём диагностирования профессиональных затруднений дидактических кадров. Результатом становится комплексное представление о характере проблеме и возможных путях ее устранения.

Следующий, организационно-деятельностный этап, включает планирование методической поддержки педагогам на основании затруднений, которые были выявлены в процессе диагностирования учителей, организацию деятельности, направленную на преодоление педагогами затруднений в работе. На этом этапе учителями осознаётся значимость постоянного повышения квалификации, совершенствования практических навыков и формирования стратегий успешного решения поставленных профессиональных задач.

Завершающий аналитико-рефлексивный этап предполагает определение эффективности проведенных мероприятий по преодолению педагогами профессиональных проблем. Особое внимание уделяется рефлексии — осознанию учителями собственных изменений, освоенных

подходов и достигнутых результатов. На основании полученной информации корректируются направления методической поддержки.

Представленные этапы образуют целостную и непрерывную систему управленческой деятельности, обеспечивающую повышение качества педагогического труда и развитие профессиональной компетентности учителей.

Поскольку процесс оказания поддержки индивидуальный, то для каждого педагога по вопросу разрешения профессиональных проблем может разрабатываться план дальнейших действий. Учителю предоставляется необходимая информация, доступ к ресурсам, определенным объектам (по необходимости), проводится внутришкольное формирование и мотивация педагогов для участия в курсах повышения квалификации. Ожидаемыми результатами становятся профессиональный рост педагогов, преодоление выявленных затруднений и увеличение числа специалистов, готовых делиться собственным опытом.

Библиография:

1. ВИНОГРАДОВА, А.П. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zatrudneniya-uchiteley-i-puti-ih-preodoleniya/viewer> (дата обращения 22.10.2025)
2. МАРКОВА, А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1997.
3. ПЕТУНИН, О.В. Компетенции учителя в свете требований профессионального стандарта педагога. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-uchitelya-v-svete-trebovaniy-professionalnogo-standarta-pedagoga> (дата обращения 24.10.2025)
4. СУНЯЙКИНА, Т.В.; ШЕЛКОПЛЯСОВА, И.Ф. Проблема уровня сформированности профессиональной компетентности современных руководителей образовательных организаций. В: Концепт: Научно-методический электронный журнал, 2016, Спецвыпуск №03. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-urovnya-sformirovannosti-professionalnoy-kompetentnosti-sovremennyh-rukovoditeley-obrazovatelnyh-organizatsiy/viewer> (дата обращения 24.10.2025)
5. ХАРЧЕНКО, К.В., ПАВЛОВА, А.А. Отчёт по результатам социологического исследования «Мониторинг профессиональных затруднений педагогических работников». Белгород, ОГАОУ ДПО «БЕЛИРО», 2018.

УДК: 371.39

<https://orcid.org/0009-0004-7060-953X>

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ВЗГЛЯД МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Курдогло И.К.

учитель

ПУТЛ им. М. Еминеску

мун. Комрат, РМ

e-mail: curdoglo.ivanna@gagauzia.edu.md

Abstract: The modern education system faces challenges due to changing students' interests and the integration of digital technologies. Traditional teaching methods often fail to maintain attention and motivation. Gamification, the use of game mechanics in learning, enhances engagement, collaboration, and deep understanding of material. Examples include reward systems, quests, memes, and AI-generated educational videos. Gamified approaches also help develop 21st-century skills such as critical thinking, creativity, and teamwork. Properly implemented, gamification transforms lessons into interactive and motivating learning experiences.

Keywords: Gamification, Educational Technology, Student Motivation, 21st-Century Skills,

Interactive Learning, Reward Systems, Memes in Education, AI-Generated Educational Content, Cognitive Engagement, Digital Learning Tools

Современная система образования сталкивается с серьёзными вызовами, связанными с изменением познавательных интересов учащихся и активным внедрением цифровых технологий в повседневную жизнь. Поколение школьников XXI века растёт в условиях постоянного информационного потока, интерактивных платформ и игровых технологий. В такой среде привычные методы преподавания уже не всегда способны удерживать внимание детей и обеспечивать высокую мотивацию к учебной деятельности.

Поэтому современная школа неизбежно приходит к необходимости пересматривать подходы к обучению. Объяснение «у доски», работа по учебнику и механическое заучивание всё чаще уступают место более динамичным и интерактивным формам работы. Поскольку цифровые технологии и игровые механики являются естественной частью мира современных школьников, именно геймификация становится эффективным инструментом, позволяющим сделать учебный процесс более интересным, живым и продуктивным. Она помогает превратить урок в пространство сотрудничества, активности и внутренней мотивации.

Геймификация — это внедрение игровых механик в неигровую среду, в данном случае — в образовательный процесс [1]. В школе она может проявляться в системе баллов, уровней, достижений, «жетонов», рейтингов, квестов и других элементов, знакомых детям по компьютерным и мобильным играм. Важно понимать, что цель геймификации не сводится к превращению урока в игру; её задача — повысить активность и интерес учащихся, поддержать их мотивацию и способствовать более глубокому и осознанному усвоению учебного материала [9].

Пример простейшей геймификации — система поощрительных купонов, которые учащиеся получают за качественную работу на уроке. Купоны выдаются за различные виды учебной активности: правильные ответы, инициативу в обсуждении, выполнение творческих заданий или проявление усердия. Каждый купон имеет определённую «ценность» и может быть использован учащимися для получения небольших бонусов. К таким бонусам могут относиться выбор задания из предложенных вариантов, дополнительное время на выполнение контрольной работы, возможность заменить одно задание на другое или получение индивидуальной похвалы от учителя [7].

Система купонов легко адаптируется под возраст и уровень учащихся и способствует формированию позитивной учебной мотивации. Она делает процесс обучения более наглядным: ученики чётко понимают, за какие действия они получают поощрение, и стремятся повторять успешные модели поведения [5]. Кроме того, такой подход создаёт безопасную и эмоционально поддерживающую образовательную среду, в которой учащиеся воспринимают успех как результат собственных усилий. Эффективность геймификации обусловлена её опорой на фундаментальные психологические механизмы. Игровые элементы стимулируют зоны мозга, отвечающие за получение удовольствия, что сопровождается выбросом дофамина — нейромедиатора, связанного с переживанием удовлетворения и внутреннего поощрения. Получая «награду» за выполненное действие, учащийся фиксирует ощущение успеха, что усиливает его учебную мотивацию и способствует продолжению познавательной деятельности. Кроме того, игровые системы обычно включают четкое целеполагание и оперативную обратную связь, что позволяет обучающимся более адекватно оценивать собственные достижения и выявлять ошибки.

Еще одним значимым преимуществом геймификации является её вклад в формирование универсальных компетенций XXI века: критического мышления, навыков коллаборативной работы и способности решать комплексные задачи. Так, участие в групповом квесте стимулирует учащихся к совместному поиску решений, распределению ролей и стратегическому планированию, выходящему за рамки простого воспроизведения учебной информации.

Одним из современных универсальных инструментов геймификации является использование мемов как средства смысловой визуализации учебного материала. Мемы, представляющие собой краткие визуально-текстовые конструкции, обладают высокой степенью узнаваемости и эмоционального воздействия, что делает их эффективными для формирования устойчивых ассоциаций и повышения мотивации учащихся. В образовательном процессе мемы выполняют функцию компактного визуального объяснения сложных или абстрактных понятий, позволяя представить учебную информацию в доступной форме.

Такой подход является универсальным и может применяться в любой дисциплине. Мемы позволяют иллюстрировать закономерности, правила, термины, исторические события, математические операции или особенности языковых конструкций. Учитель может использовать готовые мемы в качестве опорных сигналов к теме урока, визуальных подсказок при объяснении нового материала или элементов для проверки понимания. Кроме того, продуктивной практикой является создание мемов самими учащимися, что способствует развитию креативного мышления, умению выделять главное и самостоятельно структурировать учебную информацию.

Мемы также выполняют функцию инструмента обратной связи: по качеству созданных визуальных материалов учитель может судить о степени усвоения темы и уровне понимания ключевых понятий. Таким образом, использование мемов в образовательной среде не только повышает интерес и вовлечённость школьников, но и способствует более глубокому усвоению учебного материала за счёт формирования ярких и устойчивых познавательных ассоциаций.

Ещё одним универсальным направлением геймификации образовательного процесса является использование инструментов искусственного интеллекта для создания видеоконтента по учебным темам. Современные ИИ-платформы позволяют генерировать короткие обучающие ролики, анимации и визуальные объяснения, делая представление материала более динамичным и интерактивным. Такие видео могут выступать в роли мини-квестов, сюжетных элементов урока или визуальных подсказок, что повышает вовлечённость учащихся и способствует более глубокому пониманию изучаемой темы [6].

Использование ИИ для создания видео является универсальным, поскольку может применяться в любой учебной дисциплине. С помощью подобных сервисов возможно визуализировать грамматические правила, демонстрировать естественно-научные процессы, моделировать исторические события или иллюстрировать абстрактные математические понятия. К наиболее распространённым платформам, применяемым в образовательной практике, относятся Canva (AI Video Generator), CapCut, HeyGen, Synthesia, Pictory, Lumen5, InVideo AI, Veed.io, Runway ML и Fliki. Они предоставляют возможность создавать адаптированный контент, учитывающий уровень подготовки учащихся и специфику учебного материала.

Кроме того, включение учащихся в процесс самостоятельной генерации видеороликов с использованием ИИ способствует развитию метапредметных компетенций XXI века: цифровой грамотности, критического мышления, креативности и способности представлять информацию в структурированной форме. Таким образом, применение технологий искусственного интеллекта в создании учебного видеоконтента выступает эффективным инструментом геймификации, повышающим мотивацию и организующим более осмысленное усвоение учебного материала.

Геймификация обладает рядом значимых преимуществ, которые делают её эффективным инструментом в системе школьного образования. Прежде всего, игровые элементы способствуют повышению учебной мотивации: использование баллов, уровней и достижений снижает монотонность учебного процесса и делает его более эмоционально привлекательным для учащихся. Вовлечённость также существенно возрастает, поскольку школьники охотнее включаются в деятельность, воспринимаемую ими как игровое взаимодействие [8].

Одним из важных достоинств геймификации является возможность реализации индивидуального подхода. Игровая структура позволяет варьировать сложность заданий, предлагая учащимся разного уровня подготовки дифференцированные траектории: одни выполняют базовые задания, другие переходят к более сложным этапам или «уровням». Кроме того, геймификация способствует развитию универсальных навыков XXI века, таких как умение работать в команде, планировать свою деятельность, распределять время, а также конструктивно реагировать на неудачи.

Несмотря на существенные преимущества, внедрение геймификации в образовательную практику сопровождается определёнными трудностями. Непродуманное использование игровых механик может приводить к отвлечению внимания от учебного содержания или провоцировать чрезмерную конкуренцию между учащимися. Для минимизации подобных рисков необходимы несколько методических условий. Во-первых, игровой компонент должен быть сбалансирован с образовательными задачами, поддерживая, а не подменяя освоение учебного материала. Во-вторых, игровые задания должны быть доступны всем учащимся, независимо от их уровня подготовки или технических возможностей. В-третьих, важным элементом является регулярная обратная связь, позволяющая корректировать систему и повышать её эффективность.

Геймификация образовательного процесса — это не просто актуальная тенденция, а действенный инструмент модернизации обучения. Она делает уроки более динамичными и привлекательными, поддерживает устойчивую мотивацию, способствует глубокому освоению материала и формированию компетенций, востребованных в современном обществе. Внедрение игровых элементов в педагогическую практику открывает возможности для преобразования учебы в захватывающее и продуктивное образовательное путешествие.

Библиография:

1. ВАРЕНИНА, Л.П. Геймификация в образовании. М.: Историческое и народное образование, 2019, № 6-2, с. 314–317. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22981456> (дата обращения: 20.10.2025).
2. ГОРДЕЕВА, Т. О. Мотивация школьников XXI века: практические советы: методическое пособие. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022, с.135.
3. ГАФТ, Е. Геймификация в образовании. Что и требовалось доказать, 2016, № 2 (12), с. 24–40. Режим доступа: <https://4td.fm/article/geymifikatsiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 20.10.2025).
4. КАПУСТИНА, Л. В.; ЧЕРПАКОВА, Н. А. Методы геймификации в образовании. М.: Молодой ученый, 2023, № 47 (494), с. 162–165. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/494/108062> (дата обращения: 20.10.2025).
5. КОВАЛЬ, Н. Н. Геймификация в образовании. М.: Педагогическая наука и практика, 2017, № 2 (12), с. 25–29. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii-1/viewer> (дата обращения: 24.10.2025).
6. КОТЛЯРОВА, И. О. Технологии искусственного интеллекта в образовании. М.: Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки», 2022, № 3, с. 69–83.
7. ТРОПНИКОВА, В. В. Применение технологий геймификации в образовательном процессе в системе среднего профессионального образования. М.: Научно-методический электронный журнал, 2021, № 3 (март), с. 86–96. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2021/211016.htm> (дата обращения: 20.10.2025).
8. ARNOLD, O.; JANTKE, K. Educational Gamification & Artificial Intelligence. ADICOM Tech Report, 2018, nr. 12, p. 23–49.
9. DA, Y. T.; CHIN, W. C. Developing a gamified AI-enabled online learning application to improve students' perception of university physics. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2021, vol. 2, p. 100–132.

УДК: 37.016:519.2

<https://orcid.org/0000-0003-3254-2683>

ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ: ОПЫТ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Кысса Л. П.

магистр пед. наук, унив. ассистент
Комратский государственный университет
преподаватель I дид. степени
ПУ ТЛ им. Д. Карачобана
г. Комрат, РМ
e-mail: cissalilia@gmail.com

Abstract: The article examines the main difficulties students face when studying probability theory, as well as the challenges encountered by mathematics teachers, and proposes effective ways to overcome them. Based on an analysis of recent research and practical teaching experience, methodological strategies are suggested to enhance the development of probabilistic thinking.

Keywords: probability, teaching, misconceptions, modeling, tasks, randomness.

Теория вероятностей занимает особое место в школьном курсе математики, поскольку она формирует у учащихся умение анализировать случайные ситуации, принимать решения в условиях неопределённости и критически оценивать данные. Однако многолетний опыт преподавания показывает, что обучение элементам теории вероятностей вызывает у учеников значительные трудности. Несмотря на относительную краткость раздела в учебных программах, он требует от школьников высокого уровня абстракции и развитого логического мышления.

Практика показывает, что учащиеся часто допускают ошибки при интерпретации событий, неправильно понимают понятие вероятности как числа и затрудняются в анализе случайных экспериментов. Учителя, в свою очередь, сталкиваются с ограниченностью учебного времени, нехваткой качественного дидактического материала и сложностью объяснения абстрактных идей доступным языком.

Цель данной статьи — выявить основные трудности при изучении теории вероятностей и предложить методические пути их преодоления на основе анализа научных исследований и педагогического опыта.

Анализ исследований авторов Batanero C., Juan D. Godino and Roa R. [1]; Gaştoi. N. [3]; демонстрирует, что часть учителей недостаточно уверенно владеет методами решения вероятностных задач и испытывает сложности в объяснении комбинаторики. Проблемы обучения теории вероятностей носят системный характер: учащиеся допускают устойчивые заблуждения, а учителя испытывают недостаток методических средств для их преодоления. Поэтому актуальной задачей является выявление ключевых трудностей и разработка эффективных методических подходов, основанных на современных педагогических исследованиях и практическом опыте учителя математики.

Из-за ограниченной доступности методических материалов по преподаванию теории вероятностей учителя нередко испытывают значительные трудности при организации обучения. Кроме того, освоение данной темы в школьной практике часто не является системным, что приводит к фрагментарному пониманию ключевых понятий и снижает эффективность формирования вероятностного мышления.

Преподавание курса «Теория вероятностей и статистика» предполагает, что учитель математики будет менять привычный стиль работы. Нередко требуется создавать условия для обсуждения на уроке и активной устной деятельности учащихся.

Кроме того, учителю необходимо расширять собственные знания в смежных областях

— биологии, географии, истории и других науках, чтобы дополнять традиционные методы обучения более широкими межпредметными подходами.

Изучение теории вероятностей требует от учителя не только объяснения формул и математических закономерностей, но и формирования у школьников интуитивного понимания случайности. Одной из главных трудностей является абстрактность понятий вероятности и случайного события, которые часто воспринимаются учащимися формально. Для их преодоления важно опираться на практические эксперименты (подбрасывание монет, кубиков, моделирование случайных выборов), игровые ситуации и примеры из реальной жизни. Для успешного изучения теории вероятностей в гимназическом цикле необходимо привлекать различные техники визуализации: схемы, таблицы, графы, метод перебора, любую наглядность, которая поможет решать задачи.

Такой подход позволяет учащимся «почувствовать» случайность, увидеть закономерности в повторяющихся экспериментах и осознать смысл вероятности как меры возможности события. Использование цифровых инструментов и интерактивных симуляций также способствует развитию наглядности и интереса к предмету.

Современная школа ориентирована на развитие у учащихся не только вычислительных навыков, но и умения рассуждать, делать выводы и принимать решения в условиях неопределённости. Эти умения напрямую связаны с вероятностным мышлением. Однако теория вероятностей остаётся одной из самых сложных тем школьного курса математики. Причина заключается в том, что учащимся трудно осознать понятие случайности, отличить достоверные, невозможные и случайные события, понять идею вероятности как количественной меры возможности события.

Рассмотрим основные трудности, связанные с изучением и обучением теории вероятностей, с которыми сталкиваются учителя и учащиеся:

✓ Одной из главных трудностей является высокая степень абстрактности используемых в теории вероятностей категорий. Понятия *случайного события*, *пространства элементарных исходов*, *вероятности* не имеют очевидных аналогов в повседневной жизни. Это приводит к тому, что учащиеся часто усваивают определения формально, без глубокого понимания их содержания и связей между ними. Недостаточная сформированность понятийного аппарата влечёт за собой ошибки в решении задач и интерпретации результатов.

✓ Вероятностные задачи нередко воспринимаются школьниками как искусственные, оторванные от практики. В учебных примерах встречаются ситуации (жеребьёвки, урны с шарами, подбрасывания монет), не являющиеся частью реального опыта большинства учащихся. Это снижает мотивацию, так как обучающиеся не видят прямой связи между изучаемыми моделями и жизненными ситуациями, что затрудняет формирование прикладного мышления.

✓ Даже при корректном вычислении вероятности учащиеся часто испытывают затруднения при объяснении смысла полученного значения. Числовой результат воспринимается как формальная величина, не связанная с реальным поведением случайных процессов. В частности, проблемы возникают при интерпретации вероятности как меры степени уверенности в наступлении события и при переходе от теоретических значений к частотной трактовке.

✓ Понятия случайности и равновероятности относятся к явлениям, которые трудно представить без использования визуальных и экспериментальных средств. Отсутствие моделирующих инструментов (симуляций, диаграмм, интерактивных моделей) делает изучение теории вероятностей преимущественно теоретическим, что снижает её доступность для восприятия. Наглядность играет ключевую роль в осмыслении вероятностных процессов, однако в традиционной школьной практике её применение ограничено.

Вывод: преодоление трудностей в обучении теории вероятностей требует комплексного подхода, включающего развитие понятийного мышления, расширение

практического контекста задач, формирование навыков интерпретации результатов и активное использование визуализации. Внедрение моделирования и интерактивных инструментов может существенно повысить качество усвоения материала и сформировать у учащихся целостное понимание вероятностных закономерностей.

Эффективное обучение теории вероятностей требует применения методических подходов, направленных на повышение наглядности, практической значимости и осознанности изучаемых понятий. Ниже представлены основные направления, позволяющие минимизировать возникающие у учащихся трудности.

1. Использование практических экспериментов

Применение простых вероятностных экспериментов, таких как подбрасывание монеты, игральных костей или вытягивание карточек из колоды, способствует формированию у учащихся эмпирического опыта взаимодействия со случайностью. Повторение испытаний позволяет демонстрировать закономерности при большом числе наблюдений и устанавливать связь между относительной частотой и теоретической вероятностью. Такие эксперименты служат основой для интуитивного понимания вероятностных процессов.

2. Моделирование и использование цифровых технологий

Современные цифровые инструменты открывают широкие возможности для визуализации вероятностных явлений. Компьютерные симуляции — генераторы случайных чисел, виртуальные кубики, интерактивные графики и таблицы — позволяют учащимся наблюдать стабилизацию вероятностных закономерностей при увеличении количества испытаний. Моделирование способствует осмыслению роли случайности и пониманию закономерностей статистического поведения случайных величин.

3. Включение жизненных примеров и проектных заданий

Связь вероятностных моделей с реальными ситуациями является важным условием формирования прикладной направленности математического образования. Анализ данных из спорта, медицины, метеорологии, экономики позволяет продемонстрировать актуальность вероятностного мышления в повседневной жизни. Высокой эффективностью отличаются мини-проекты, направленные на самостоятельное исследование конкретных ситуаций, например: *«Вероятность совпадения дней рождения»*; *«Какова вероятность выигрыша в лотерею?»*; *«Случайность в погодных прогнозах»*.

Проектная деятельность развивает исследовательские навыки, формирует аналитическое мышление и укрепляет понимание вероятности как инструмента анализа неопределённости.

4. Использование игровых форм обучения

Игровые методы, включающие викторины, математические турниры и настольные игры, создают благоприятный эмоциональный фон и повышают интерес учащихся к предмету. В игровой среде вероятностные модели воспринимаются более естественно, что способствует формированию устойчивых знаний и развитию интуитивного понимания случайности.

5. Целенаправленная работа с языком вероятности

Одним из ключевых элементов методики является развитие у учащихся способности правильно использовать вероятностную лексику в устной и письменной речи. Формирование навыков точного описания ситуаций с применением терминов *«возможно»*, *«маловероятно»*, *«равновероятно»*, *«вероятность увеличивается/уменьшается»* способствует осмысленному переходу от формальных вычислений к качественной интерпретации результатов. Работа с языком вероятности является важным инструментом интеграции математического аппарата с интуитивными представлениями учащихся.

В лицейских классах целесообразно применять элементы технологии «перевернутого обучения» при изучении комбинаторики и теории вероятностей. Такой подход предполагает предварительное самостоятельное освоение теоретического материала, например посредством просмотра видеолекции в качестве домашнего задания. Учебное время при этом может быть сосредоточено на контроле понимания ключевых идей, обсуждении трудных вопросов и самостоятельном разборе задач, выполненных учащимися. Подобная организация

деятельности способствует более глубокому усвоению материала и развитию навыков самостоятельного анализа.

Такая активная работа вызывает интерес, помогает учащимся самостоятельно «открыть» закон больших чисел и осознать смысл вероятности как относительной частоты. Регулярное использование простых моделей и компьютерных симуляций делает уроки динамичными и способствует развитию критического мышления.

Для полноценного понимания вероятностных задач необходимо «входить» в ситуацию, лежащую в их основе, то есть рассматривать её как элемент моделируемого события. Важную роль играет систематическая визуализация условий, позволяющая учащимся осмыслить структуру задачи. Обязательным этапом является точная запись формулировки события, вероятность которого требуется определить, а также его классификация как простого или составного. Такая практика способствует формированию корректных представлений о вероятностных моделях и повышает качество решения задач.

Изучение теории вероятностей становится успешным, когда ученик не только знает формулы, но и понимает смысл случайности, закономерности и вероятности. Учителю важно сочетать традиционные методы объяснения с практическими, наглядными и исследовательскими подходами. Только через личный опыт наблюдения за случайными явлениями учащиеся приходят к глубокому и осознанному пониманию вероятностных закономерностей, что формирует основу их математической культуры и развивает способность применять знания в реальных ситуациях.

Одной из фундаментальных трудностей, характерных для изучения вероятностно-статистических тем, является необходимость тщательного анализа текста условия и умения решать сюжетные задачи. В отличие от алгебры, где существенную часть контрольных работ могут составлять технические задания («вычислить», «решить уравнение» и т. п.), курс теории вероятностей практически полностью состоит из задач прикладного характера. Тем самым ученик лишён возможности опираться на механические алгоритмы: каждый пример требует интерпретации ситуации и преобразования словесной модели в математическую.

Дополнительную сложность создаёт и то, что сюжетные задачи по вероятности, комбинаторике и статистике значительно разнообразнее аналогичных алгебраических примеров. Помимо традиционных ситуаций — подбрасывания монеты, кубика или выбора цветных карточек — существует множество других контекстов, отличающихся внешне, но сводящихся к одинаковым комбинаторным схемам. Сравнение новых сюжетов с ранее изученными требует развитых навыков классификации и распознавания структурных аналогий, что представляет значительную трудность для многих учащихся.

Ниже рассматривается пример трёх комбинаторных задач, демонстрирующих необходимость отличать внешнее разнообразие формулировок от внутренней логики решения.

Задача 1. Сколько существует четырёхзначных чисел, у которых в разряде сотен стоит цифра 4?

Решение: В разряде тысяч — $1-9 \rightarrow 9$ вариантов. В разряде сотен — фиксированная цифра 4 $\rightarrow 1$ вариант. В разрядах десятков и единиц — $0-9 \rightarrow 10 \times 10$ вариантов.

Итого: $9 * 1 * 10 * 10 = 900$.

Ответ: 900 чисел.

Задача 2. Сколько существует четырехзначных чисел, начинающихся с цифры 2?

Решение: Первая цифра фиксирована $\rightarrow 1$ вариант. Три следующие цифры — любые из $0-9 \rightarrow 10 * 10 * 10$.

Итого: $1 * 10 * 10 * 10 = 1000$.

Ответ: 1000 чисел.

Задача 3. Сколько можно составить двухбуквенных сочетаний из согласных букв русского алфавита (с повторениями)?

Решение: Первая позиция — 21 вариант. Вторая позиция — 21 вариант.
Итого: $21 * 21 = 441$

Ответ: 441 сочетание.

Анализ условий задач № 1 и № 2 показывает, что при внешней схожести — фиксирована одна цифра и требуется определить две оставшиеся — они опираются на разные множества допустимых значений. В первой задаче ограничение накладывается на разряд сотен, где цифра не может быть нулём, тогда как в последующих разрядах возможны любые значения. Во второй задаче фиксируется первая цифра, а остальные выбираются из полного набора цифр 0–9. Замена конкретной цифры («шесть» на «единицу») не влияет на структуру задачи, поскольку существенным является факт фиксации позиции, а не её значение.

Аналогичные формулировки могут заметно отличаться по сложности для учащихся, что связано с недостаточно сформированными навыками установления аналогий и выделения существенных признаков задачи.

Задача № 3 внешне отличается от первых двух, поскольку символы заменены буквами. Однако логическая структура решения полностью совпадает со второй задачей: требуется составить все возможные упорядоченные пары элементов из множества мощности 10 с повторениями.

Таким образом, результаты решений составляют: 90 трёхзначных чисел в первой задаче, 100 чисел — во второй, и 100 буквосочетаний — в третьей.

Можно утверждать, что любой мотивированный учитель, проявляющий настойчивость и высокую работоспособность, способен достичь профессионального успеха. Как отмечал А.В. Луначарский, «учитель, который перестает учиться, перестает быть учителем», что подчеркивает необходимость постоянного профессионального развития. Следовательно, именно движение вперёд обеспечивает педагогическую состоятельность и позволяет, по выражению Н. Винера, находить «скрытый порядок в окружающем нас хаосе».

Библиография:

1. BATANERO, C., JUAN D. GODINO AND ROA R. Training Teachers To Teach Probability. *Journal of Statistics Education*. Volume 12, Number 1, 2004.
2. DARIENKO, M. Certain features of teaching the basis of probability theory in secondary vocational education. International Symposium «Actual Problems of Mathematics and Informatics» dedicated to the 90th birthday of professor Ion Valuță, November 27–28, 2020, Chişinău, Moldova.
3. GAȘIȚOI, N. Pregătirea viitorilor profesori pentru predarea elementelor de probabilitate și statistică. Conferința "Relevanța și calitatea formării iniversitare: competențe pentru prezent și viitor", Bălți, Moldova, 9 octombrie 2020.
4. ДАНИЛОВА, Н.А., ЖЕЛЕЗНОВА А.Ф., МЕЛЬНИКОВА А.Б. Проблема обучения школьников теории вероятностей., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», Россия, г.Астрахань, статья в журнале, №: 2 (31) Год: 2021, стр.: 167-176

УДК 376.1

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

К ВОПРОСУ РАННЕГО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА В РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Лапошина Э.В.

доктор пед. наук, доцент

Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. Иона Крянгэ

мун. Кишинев, РМ

e-mail: laposina.emilia@upsc.md

Abstract: It is an indisputable fact that early identification of the specific features of children's psychological development is essential for those who exhibit special needs and require a specially

organized developmental and educational environment. A number of studies confirm the advantages of interventions initiated during the first months and the first year of life: early implementation is associated with more pronounced positive changes in the child's motor, sensory, and cognitive development. A systematic approach by professionals, active parental involvement, and the early onset of intervention create optimal conditions for realizing the child's preserved potential.

Keywords: children with developmental disabilities, family, active parental involvement, cognitive, motor, speech, and emotional skills

Последнее десятилетие характеризуется активным развитием программ раннего вмешательства для детей с особыми потребностями. Научные и практические данные свидетельствуют о необходимости не только раннего выявления отклонений в развитии, но и обеспечения каждого ребёнка и его семьи специализированной психолого-педагогической поддержкой [3, 4].

Семья, воспитывающая ребёнка с особенностями развития, сталкивается не только с драматическими событиями, связанными с появлением «особого» ребенка, но и с уникальными трудностями в процессе воспитания [1]. До поступления ребёнка в дошкольное учреждение родители, как правило, больше внимания уделяют физическому развитию и здоровью малыша, недооценивая важность эмоционального и психологического комфорта, а также формирования сотрудничества с ребёнком — ключевого условия успешного развития. (Стребелева Е.А. 2003., Разенкова, 1998, и др.).

Семья является первой социальной средой ребёнка и играет важнейшую роль в его жизни. Забота и любовь родителей поддерживают не только физический комфорт, создает наиболее благоприятную среду для развития ребенка, но и обеспечивает психологическую безопасность. Особенно важно, чтобы ребёнок ощущал постоянную эмоциональную связь с взрослыми, что обеспечивает эмоциональную стабильность, интенсивное взаимодействие с окружающим [Разенкова, 1998; Приходько, 2003] [5, 1].

Современные исследования подтверждают эффективность раннего вмешательства и вовлечения семьи в коррекционно-развивающий процесс для детей с проблемами нейромоторного и психомоторного развития. Бесспорным является факт необходимости раннего выявления особенностей психического развития детей, проявляющих особые потребности и нуждающиеся в особой развивающей и воспитательной среде. Ряд работ подтверждает преимущество вмешательств, начатых в первые месяцы и в первый год жизни: при раннем старте отмечаются более выраженные положительные сдвиги в моторном, сенсорном и когнитивном развитии по сравнению с поздним началом коррекции. Morgan et al. (2021) [9] представили международные клинические рекомендации для детей с риском церебрального паралича. Авторы подчеркивают, что раннее вмешательство (первые 6 месяцев жизни) улучшает моторные функции, развитие коммуникации и снижает риск вторичных нарушений [9]. Наиболее эффективны программы, сочетающие физиотерапию, сенсомоторное развитие и эмоциональную поддержку семьи. Damiano et al. (2021) [6] провели обзор и анализ полученных результатов по ранним интервенциям для младенцев с риском двигательных нарушений. Они выявили, что регулярные индивидуальные занятия повышают уровень моторной активности и способствуют нейропластичности [6].

Oono, Honey и McConachie (2013) [10] исследовали программы с участием родителей и специалистов для детей с расстройствами аутистического спектра. Результаты показали улучшение социального взаимодействия и речевых навыков ребёнка через активное вовлечение родителей во взаимодействие с ребенком, что укрепляет эмоциональные и коммуникационные связи. McGlade, Peters-Scheffer и Didden (2023) рассмотрели эффективность очень ранних интервенций (до 12 месяцев) для детей с повышенным риском аутизма. Ранние программы улучшали регуляцию поведения и развитие эмоциональной сферы, особенно при развитии родительской чувствительности к сигналам ребёнка.

В своих научных исследованиях Gómez-Cotilla, López-Valero и Valero-Aguayo (2024) [7] проанализировали эффективность 52 программ раннего вмешательства. Они отметили, что

наибольшие результаты достигаются комплексными программами с сенсорной стимуляцией, игровыми методиками, особенно если вмешательство проводится в естественной среде ребёнка, и обязательным обучением родителей наиболее оптимальным способам общения и взаимодействия с детьми [7]. Согласно Американской академии педиатрии (2024), раннее выявление нейropsychологических нарушений и мультидисциплинарное вмешательство (врач, дефектолог, логопед, психолог, родители) является ключевым фактором успешного развития ребёнка. Таким образом, эффективность раннего вмешательства определяется комплексностью подхода, индивидуализацией интервенции, согласованным взаимодействием различных специалистов и активным вовлечением семьи [11].

К концу первого года жизни различия в темпах развития между детьми, развивающимися в рамках нормотипичных показателей и детьми с отклонениями в развитии становятся особенно выраженными. В последствии, отмечается замедление формирования общих движений, предметных действий, особенности подражания и трудности в формировании предпосылок понимания речи, что ведёт к задержке становления взаимосвязанных функциональных систем, накопительный эффект этих проблем часто проявляется на втором-третьем году жизни «особого» ребенка. Раннее выявление отставаний и своевременное коррекционное вмешательство существенно снижают степень задержки развития и повышают вероятность положительных результатов дальнейшей работы. Накопленный положительный опыт работы подтверждает общую тенденцию: ранние программы вмешательства дают преимущество по ряду базовых направлений (когнитивное развитие, моторика, коммуникативные навыки), однако качество и результативность варьируют в зависимости от диагностики, вида вмешательства и методологии исследований.

Индивидуальная программа раннего коррекционно-развивающего вмешательства для развития ребенка с особыми потребностями базируется на объективной диагностике его сохранных возможностей, выявлении ограничений и постепенному ускорению темпа развития ребенка (Ю.А.Разенкова, 1997б 1998; Фрухт, 1979, 1996) [4, 5, 2]. К числу эффективных компонентов ранних программ относятся: индивидуализация под уровень развития ребёнка и опора на «сохранные» функции; интервенции, нацеленные на обогащение сенсорного опыта и моторного взаимодействия; акцент на эмоционально-коммуникативную поддержку и укрепление привязанности; применение целевых игровых и деятельностных методик для формирования предпосылок понимания речи и предметно-манипулятивных действий. Оптимальная программа строится на основе анализа истории развития ребенка с учетом основных показателей и периода их освоения, учитывает текущий уровень психомоторного, сенсорного и когнитивного функционирования ребенка и особенностей их проявления во взаимодействии с окружающим и др. [2, 4].

Индивидуальная программа составляется исходя из уровня актуального развития ребенка, опирается на его сохранные функции и обеспечивает постепенное освоение новых навыков с закреплением в ситуации повседневного взаимодействия с окружающим. Активная вовлеченность родителей в реализацию программы раннего вмешательства основана на необходимости разносторонней стимуляции «особого» ребенка в условиях многократных повторений стимулирующих упражнений и игр, которые имеют положительный эффект на основе создания положительного эмоционального фона общения и взаимодействия, а также с учетом требований охранительного режима и предупреждения утомления.

Родители являются наиболее важным звеном в лечебно-педагогических мероприятиях с ребенком с патологией развития. Семейно-центрированные модели вмешательства получают устойчивую поддержку в литературе: исследования демонстрируют, что обучение родителей методикам стимуляции (parent-mediated interventions) улучшает качество взаимодействия «родитель—ребёнок», способствует росту речевой и коммуникативной активности и расширяет устойчивые поведенческие изменения в повседневной среде ребёнка. В качестве примера можно предложить некоторые основные направления, которые могут быть отобраны для включения в программу индивидуального коррекционно-развивающего вмешательства в младенческом возрасте [3, 5]:

- развитие эмоционального общения;
- стимуляция сенсорных процессов;
- коррекция кормления, дыхания и голоса и др.
- нормализация тонуса мышц и артикуляционной моторики;
- развитие моторики и действий с предметами;
- формирование предпосылок понимания речи
- формирование сотрудничества со взрослым, освоение элементарных способов усвоения общественного опыта, стимуляция речевой активности;

Периодическая оценка нервно-психического и психомоторного развития позволяет корректировать цели программы и адаптировать содержание занятий в процессе ежемесячного мониторинга (Приходько, 2003). Такой мультидисциплинарный подход обеспечивает преемственность и эффективность программ, а вовлеченность родителей создаёт условия для закрепления достигнутых навыков. В то же время эффект на глобальные дистанционные исходы (например, долгосрочная адаптация) менее однозначен и зависит от интенсивности, качества обучения родителей и подкрепления со стороны специалистов. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что подобная система коррекционно-развивающего взаимодействия с «особым» ребенком должна строиться на основе соблюдения ряда условий: [4, 1].

- раннего начала и поэтапности психомоторного развития;
- учета индивидуального уровня развития ребёнка;
- интеграции коррекционно-развивающих мероприятий с лечебными;
- комплексности и системности воздействия;
- активного участия родителей в процессе реализации индивидуальной программы.

Основной аспект психолого-педагогической работы с ребенком в данном случае должен быть поставлен на преодолении нарастающего отставания психомоторного развития. В данном случае наибольший эффект имеет индивидуальная *коррекционно-развивающая программа*. Она направлена на раннюю коррекцию отклонений в развитии и создание оптимальных условий для формирования основ личности и познавательной активности ребенка. Должна способствовать, с одной стороны, устранению вероятности отставания, а с другой – При планировании индивидуальной программы развития необходимо учитывать основные направления онтогенетического развития ребенка и содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями.

Индивидуальная коррекционно-развивающая программа должна содержать такие задачи, решение которых малышу доступно в ближайшее время, а также указание на методы и приемы, которые позволяют ему добиться успеха. Содержание программы должно быть предметом обсуждения специального дошкольного психопедагога и родителей. При этом необходимо решить следующие вопросы, какие задачи программы будут реализованы на занятиях специалиста, а какие на занятиях с домашним воспитателем - мамой или другим членом семьи, как будет осуществляться закрепление или перенос усвоенных умений в новую ситуацию. Следует учитывать, что развитие ребенка в разных областях может происходить неравномерно.

В последние годы появился ряд практических рекомендаций и клинических руководств, подчёркивающих междисциплинарный характер помощи: ведущая роль врача-невропатолога в диагностике и назначении лечения дополняется постоянной работой дефектолога, логопеда, инструкторов ЛФК и родителей, что обеспечивает целостность и преемственность интервенции. Вместе с тем, следует обратить внимание на некоторые системные барьеры, значительно снижающие реальную эффективность программ на популяционном уровне: проблемы доступности, дефицит квалифицированных кадров, трудности дифференциальной диагностики и задержки в постановке диагноза, нехватка долгосрочных программ коррекционно-развивающей поддержки «особых» детей с крупными выборками для обработки результатов, разнородность методик и потенциал смещений в оценке объективных показателей эффективности и др. Эти факторы имеют определяющее значение для практической реализации рекомендаций и требуют внимания при проектировании и

реализации индивидуальных программ ранней помощи. В последнее время в ряде исследований также обсуждаются новые форматы взаимодействия с бенефициарами – семьями, воспитывающими детей с особенностями развития, в которых подчеркивается, что родители являются важным звеном в лечебно-педагогических мероприятиях с ребенком с патологией развития. Одним из примеров подобных услуг являются, например, дистанционные программы — как один из способов повысить доступность специальных услуг, особенно в условиях удалённости или при дефиците кадров; однако данные об их эквивалентности очным программам всё ещё ограничены. Вне сомнения остается практический вывод о том, что оптимальная программа ранней помощи должна быть семейно-центрированной, индивидуализированной и системной, направленной на своевременную диагностику и отбор индивидуальных программ развития ребенка и формирование качественного родительского взаимодействия с ним. . Наконец, раннее коррекционно-развивающее вмешательство является ключевым фактором профилактики вторичных нарушений и гармоничного развития ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Системный подход в работе специалистов, активное вовлечение родителей и раннее начало интервенции создают оптимальные условия для раскрытия сохранного потенциала ребёнка, развития базовых когнитивных, моторных, речевых и эмоциональных навыков, а также успешной их социализации.

Библиография:

1. ЕРМОЛАЕВА, Е.Е., КАЗЬМИН, А.М., МУХАМЕДРАХИМОВ, Р.Ж., & САМАРИНА, Л.В. О ранней помощи детям и их семьям. *Аутизм и нарушения развития*, 15(2), 2017, С. 4–18. SSN: 1994-1617 / 2413-4317 (online) <https://doi.org/10.17759/autdd.2017150201>.
2. РУСАНОВА, Л. С. Ранняя помощь: ресурсы и возможности психолого-педагогической поддержки ребёнка и его семьи в Ярославской области. *Аутизм и нарушения развития*, 22(1), 2024. С. 27–37. [doi:10.17759/autdd.2024220104](https://doi.org/10.17759/autdd.2024220104), ISSN: 1994-1617 / 2413-4317 (online) <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220104>.
3. Методические рекомендации по обеспечению услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках пилотного проекта по формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов. 2024. 64с. Документ предоставлен КонсультантПлюс Дата сохранения: 15.05.2024. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.invalidnost.com/MSE/PRMT/2024/Pismo/MR_RP_KRDI.pdf
4. МАСТЮКОВА, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Под научной ред. Л.А. Федорович. Сост. И.В. Макаренко, Л.А. Федорович. Кременчуг: Христианская Заря, 2008. 217 с. ISBN 966-8031-62-5. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.cromon.ru/dou/MO_gr_ran_vozr/psikhologo-pedagogicheskaja_diaagnostika_razvitija_.pdf
6. DAMIANO, D.L., et al. (2021). Early intervention evidence for infants with or at risk for cerebral palsy: An overview of systematic reviews. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 63(11), 1285–1297. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15006>
7. GOMEZ-COTILLA, R., LOPEZ-VALERO, M. A., & VALERO-AGUAYO, L. (2024). Efficacy of early intervention programmes: A systematic review and meta-analysis. *Children*, 11(2), 193. <https://doi.org/10.3390/children11020193>
8. McGLADE, A., PETERS-SCHEFFER, N., & DIDDEN, R. (2023). Efficacy of very early interventions on neurodevelopmental outcomes in infants at increased likelihood of autism: A systematic review. *Autism Research*, 16(5), 835–853. <https://doi.org/10.1002/aur.2964>
9. Morgan, C., FETTERS, L., Adde, L., BADAWI, N., BANCALE, A., BOYD, R.N., ... NOVAK, I. (2021). Early intervention for children aged 0 to 2 years with or at high risk of cerebral palsy:

International clinical practice guideline based on systematic reviews. *JAMA Pediatrics*, 175(8), 846–858. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.0878>

10. OONO, I. P., Honey, E. J., & McCONACHIE, H. (2013). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4), CD009774. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009774.pub2>
11. American Academy of Pediatrics. (2024). Early intervention and developmental follow-up for infants with or at risk for neurodevelopmental disorders. *Pediatrics*, 153(3), e2023060198. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-060198>

УДК 37:17(476)

<https://orcid.org/0000-0003-2419-0876>

ПРИНЦИП КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XX В.

Липская О.Г.

старший преподаватель, магистр

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: himmel.01@mail.ru

Abstract: the article notes that the use of ethnocultural experience in education, transferring it from the category of potential to the category of actual, is of particular importance in the field of modern education. The emphasis is placed on the fact that the educators of Belarus during the period under review raised questions about the important role of culture in education, the conditions for implementing the principle of cultural conformity in education, fostering love and respect for the native language, fostering a sense of belonging to the national culture, and substantiated the need for nationally oriented education to develop national self-awareness in the younger generation.

Keywords: education, national language, moral education, principle, principle of culturally appropriate education.

В современных условиях общество поставлено перед необходимостью формирования новых идеалов воспитания, поиска ценностей, способных сохранить и продолжить национальные гуманистические традиции воспитания, определить их место в контексте общечеловеческой педагогической традиции воспитания и культуры. Особо важное значение в сфере современного образования имеет использование в воспитательной практике этнокультурного опыта воспитательных традиций, ценностных идеалов, перевод их из разряда потенциальных в разряд актуальных, другими словами, следование принципу культуросообразности воспитания.

Принцип культуросообразности воспитания имплицитно присутствует на различных исторических этапах развития мировой и отечественной педагогической теории и практики. Идеи о необходимости культуросообразного воспитания присутствуют в трудах Дж. Локка, К. Гельвеция, И. Песталоцци. Однако впервые в истории мировой педагогики принцип культуросообразности был сформулирован в XIX в. немецким педагогом А. Дистервегом, который понимался им как обучение в контексте культуры, образование, ориентированное на ценности культуры, на их освоение и включение человека в дальнейшее развитие культуры. Идея культуросообразности воспитания нашла воплощение в трудах К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, С. И. Гессена, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского и др. Современные исследователи подчеркивают, что принцип культуросообразности нравственного воспитания относится к базовым принципам, поскольку он «интегрировал не только методологические, но и философские аспекты развития морально-воспитательных систем» [5, с. 130].

В основе принципа культуросообразности воспитания находится идея о необходимости учета конкретных культурно-исторических условия при организации воспитательного процесса. Согласно принципу культуросообразности требуется согласовывать характер воспитательного воздействия с окружающей природой, бытом и образом жизни, обычаями народа и его менталитетом, особенностями социализации личности. Фундаментом данного принципа выступают традиции, которым присущи долговечность, массовость и преемственность [4, с. 173].

Принцип культуросообразности в том или ином виде проявляется на всех этапах становления и развития отечественной педагогической мысли. Он проявляется в стремлении опереться на культуру, хранимую и передаваемую из поколения в поколение. Белорусский поэт и этнограф Я. Чечот был уверен, что люди, воспитанные на народных традициях, всегда будут более трудолюбивыми, честными и искренними: «Мы многому научимся, если познакомимся с их положением и бытом. Мы найдем в них древние сказки, предания и легенды, и урожай песен, дающих нам возможность узнать об их чутких, прекрасных, даже тонких и глубоких чувствах, будет чрезвычайно богатым...» [10, с. 171]. В своих произведениях также пропагандировал идеи народной педагогики, народные обычаи и верования, воспитывавшие гуманизм простого человека, мужество, трудолюбие, доброту и сострадание – представитель культурно-просветительского течения общественной мысли Беларуси XIX в. В. Дунин-Марцинкевич.

Просветители Беларуси акцентировали внимание на необходимости организации нравственного воспитания на собственной этнонациональной основе. Философ-моралист Ф. Бохвиц советовал строить воспитание подрастающих поколений на национальной основе, а не копировать зарубежный опыт в этом вопросе. Тот факт, что из нашего народа вышло мало оригинальных мыслителей, он объяснял несовершенством системы образования и засильем чужеземщины. «Время уже понять, сколь велики потери и избрать иной путь просвещения» [1, с. 170], – призывал просветитель.

В разные исторические периоды просветители Беларуси акцентировали внимание на необходимости возрождения культуры народа. Еще известный деятель Реформации В. Тяпинский отстаивал право белорусского народа на просвещение и образование на родном языке, призывал власти открывать национальные школы, призывал к пробуждению национальной гордости и самобытности [7].

Общественные деятели, педагоги, историки, этнографы, фольклористы подчеркивали, что даже в условиях жесткого притеснения национальной культуры и родного языка белорусы старались сохранить свое культурное наследие. И. Кулаковский, смотритель училищ Гродненского уезда, писал о белорусском народе: «Испытывая разные перевероты судеб, ... переходя из одного владения в другое, он необходимо должен был ... утратить собственную свою народность» [1, с. 173]. Но белорусский народ, пронеся через века угнетения национальные особенности, сохранил свои обычаи, нравы, обряды. И, что очень важно, «сохранился еще простонародный язык – эта граница, природою начертанная между народами» [1, с. 173]. Белорусский этнограф и педагог П. Шпилевский, описывая быт, народные поверья и обряды, отмечал самобытность белорусского народа. Он писал, что, «несмотря на все гонения со стороны польско-католического фанатизма» и стремления ополячить белорусов, они сохранили свою самобытность и «до самых последних времен чужеземного ига вели упорную и неутомимую борьбу против напора враждебных им влияний...» [1, с. 184].

Представители белорусской педагогической мысли конца XVIII — начала XX вв. выступали за построение процесса нравственного воспитания на традиционной культурной основе. И. Кулаковский предлагал коренным образом изменить содержание преподавания истории, литературы и языка в школах. Так, по его мнению, необходимо ввести «ясное, систематическое изложение в училищах истории Западных губерний под исключительным названием История края, а также преподавание языка и литературы славянской» [1, с. 174]. Придавая большое воспитательное и познавательное значение изучению «прекрасного,

благозвучного, великолепного языка древних славян», И. Кулаковский считал, что его «преподавание в общественных учебных заведениях, ... поощрение юношества к изысканиям и исследованиям по сей части ... произведут сильное нравственное влияние на умы занимающихся исключительно сею частью...» [1, с. 175]. П. Шпилевский, отмечая самостоятельность и самобытность белорусского языка, писал: «... изучая белорусский язык, предания, поверья и сказки белорусского народа, мы изучаем язык, понятия и верования своих предков» [1, с. 185]. Педагог-просветитель, защищая самобытность и самостоятельность белорусского языка, утверждал и популяризировал лучшие нравственные качества белорусов, поддерживал меры по просвещению белорусского народа, верил в творческие возможности своего народа. Все это служило цели развития самосознания и воспитания чувства собственного достоинства у белорусского народа.

Следуя идеям выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского, белорусские просветители утверждали, что с раннего возраста ребенок должен приобщаться к национальной культуре, постигать традиции своего народа, его мораль и духовные ценности. Сделать же это он может только через родной язык. Разделяя точку зрения К. Д. Ушинского, который писал, что «в языке одухотворяется весь народ и вся его родина», что родной язык «не только выражает собой жизненность народа, но есть именно саама эта жизнь» [9, с. 52–53], педагог-просветитель Ф. А. Кудринский заключал: «Отечественный язык – это сердце народа, охраняющее и приводящее в движение весь его организм» [8, с. 204].

Любовь к родному языку – одна из основных идей принципа культуросообразности в педагогических воззрениях белорусских просветителей. «Отцовское, святое, Богом данное, одеяние души» [3] – так образно определил Ф. Богусевич свое понимание роли и силы родного слова. Свои педагогические воззрения на идею национального воспитания основывал Я. Колас. К числу определяющих его источников он относил, прежде всего, родное слово: «Родное слово – это первый источник, через который мы узнаем жизнь и окружающий нас мир» [1, с. 318].

Много внимания созданию литературы на белорусском языке уделял В. Дунин-Марцинкевич. Он считал, что книги, написанные на родном языке, будут способствовать нравственному оздоровлению общества: «...я решил произведениями на его языке, отвечающим его понятиям, знакомым ему с детства и которые облегчают ему способы ознакомления с нашей литературой, приобщить его как-то к просвещению и поправить морально» [1, с. 191].

В деятельности целого ряда отечественных просветителей просматривается идея обучения на родном языке. М. Богданович призывал белорусский народ не отказываться от родного языка и обычаев. Он считал, что белорусские дети должны учиться в школах на родном языке: «...Исключая из школ белорусский язык, мы губим огромный многовековой духовный труд целого народа, сбиваем детскую мысль с привычных психологических путей, грубо разрушаем его духовный мир...» [2, с. 440]. Ф. А. Кудринский отмечал, что без национальности нет человека и именно поэтому «воспитание должно быть национально» [8, с. 203]. Воспитание детей на национальной почве – это залог жизни народа, а также основа формирования патриотизма. Под патриотизмом просветитель понимал осознание человеком его тесной связи не только со своим народом, но и языком народа [6, с. 236].

Таким образом, в исследованиях отечественных педагогов конца XVIII – начала XX в. поднимались вопросы о роли культуры в воспитании, условий реализации принципа культуросообразности в воспитании, воспитания любви и уважения к родному языку, воспитания чувства принадлежности к национальной культуре, обосновывалась необходимость национально-ориентированного образования для формирования у подрастающего поколения высокого уровня национального самосознания. Деятельность отечественных просветителей конца XVIII – начала XX в. свидетельствует о понимании ими значимости сохранения культуры народа и сохранения его как самоценности, необходимости бережного отношения самого народа к собственной культуре, прежде всего к традициям, родному языку.

Библиография:

1. Антология педагогической мысли Белорусской ССР. М. : Педагогика, 1986.
2. БАГДАНОВІЧ, М. Зорка Венера: Творы. Мн.: Мастацкая літаратура, 1991.
3. БАГУШЭВІЧ, Ф. Творы. Мн.: Беларусь, 1967.
4. БОЛБАС, В. С.; СЫЧОВА, І. С. Народная педагогіка Мазырскага Палесся. Мазыр: Белы Вецер, 2012.
5. БОЛБАС, В. С. Генезіс і пераемнасць развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі Х–XVIII стст. Мазыр : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2019.
6. ЛИПСКАЯ, О. Г. Проблема нравственного воспитания личности в педагогическом наследии Ф. А. Кудринского. Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 2(98). С. 230 –242.
7. ОРЛОВА, А. П. Принципы белорусской народной педагогики. Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2014. № 3 (81). С. 49–56.
8. СТЕПАНЕЦ, Б. Вопросы воспитания и обучения. Народное образование в Виленском учебном округе. 1909. №5. С. 203–206.
9. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. М.: Педагогика. С. 52–59.
10. ЧАЧОТ, Я. Наваградскі замак. Мн.: Мастацкая літаратура, 1989.

УДК 37.08

<https://orcid.org/0009-0009-7760-8747>

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВЕКТОРОВ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

Малиновская А.М.

учитель английского языка
государственное учреждение образования
«Средняя школа № 34 г. Могилева»
г. Могилев, Республика Беларусь
e-mail: anmal72@mail.ru

Abstract: the success of the development of modern education is largely determined by the readiness of professional personnel to adapt depending on the educational demands of society. The development of functional literacy skills of a modern teacher allows one to make an effective step in long-term professional improvement and leads to the progress of professional activity. In the article, the author emphasizes the importance of developing the competencies of teaching staff in the field of forming the functional literacy of students. It is substantiated that the teacher's competence plays an important role in forming the functional literacy of students.

Keywords: functional literacy, lifelong learning, professional growth, competence, practical activities.

На сегодняшний день перед обществом и школой стоит задача, касающаяся подготовки личности нового времени, поэтому ключевой идеей современного образования является развитие личности обучающихся, имеющих высокие духовные потребности, развитые умения самостоятельного планирования целей и реализации их в определенной практической деятельности. Основу современного белорусского образования составляет подготовка личности к активной жизни в глобальной информационной среде. То есть, в условиях глобализации от обучающегося требуется овладение способами взаимодействия с миром через исследование, проектирование, деятельность, коммуникацию и рефлексия, необходимых для осуществления процесса, связанного с грамотностью молодежи, которая выступает одним из факторов социального благополучия. В образовательных стандартах и учебных программах общего среднего образования образовательные результаты формулируются в терминах

личностных, метапредметных и предметных компетенций, что в целом подразумевает одну и ту же реальность, связанную со способностью человека эффективно действовать, в том числе в новых нестандартных ситуациях.

Успешность развития инновационного образования в свою очередь во многом определяется готовностью профессиональных кадров, работающих в сфере образования, к работе в инновационном режиме, к гибкому, оперативному реагированию в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества и личности. Поэтому развитие профессиональной компетентности педагогов становится одним из важнейших условий реформирования белорусского образования. Согласно Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года целью развития кадрового потенциала является формирование высококвалифицированного научно-педагогического кадрового состава системы образования.

В современных педагогических исследованиях понятие «функциональная грамотность» рассматривается в проблемном поле компетентностного подхода, который начал активно разрабатываться в образовании в связи с переходом общества от образовательной парадигмы «образование на всю жизнь» к новой образовательной парадигме «образование через всю жизнь». Очевидно, что ключевой должна стать компетентностная составляющая, нацеленная на усиление практической ориентации и инструментальной направленности саморазвития педагога. Это позволит сделать результативный шаг в перспективном профессиональном совершенствовании. Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Функционально грамотный педагог способен модерировать деятельность учащихся в решении нестандартных жизненных задач в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний и умений, что, в свою очередь, способствует их личностному развитию. Акцент, сделанный в профессиональном самообразовании педагога на общение, сотрудничество, творчество, инновации, критическое и аналитическое мышление, позволит выстроить стратегию по профессиональному самоопределению учащихся.

Важно учитывать, что функциональная грамотность является динамичным интегративным образованием, содержание которого постоянно изменяется в зависимости от развивающихся потребностей личности, общества. Зависимость содержания функциональной грамотности от изменений в различных сферах общественной жизни, ее значимость в развитии страны и саморазвитии позволяют говорить об ее адаптивной и развивающей функциях.

С моей точки зрения, функциональность ассоциируется в первую очередь с самосовершенствованием, непрерывной деятельностью, активным использованием возможностей и преимуществ непрерывного образования. Кроме того, важно помнить, что функциональная составляющая функциональной грамотности также постоянно усложняется в связи с активными трансформациями в различных сферах жизнедеятельности человека, тем самым увеличивая время, требующееся для овладения навыками в полном объеме. Т.е. очевидна необходимость развития и совершенствования грамотности, функциональной грамотности и различных ее видов на протяжении всей жизни, в нашем случае, профессиональной «жизни» педагога. Серьезным трансформациям подвергается профессиональный менталитет педагога. Понимание важности и приоритета «функциональности» над «количественным приращением предметных знаний» стимулирует эффективное выполнение профессиональных функций педагога посредством быстрого решения профессиональных задач. Считаю, что только функционально грамотный педагог, непрерывно расширяющий свои функциональные возможности, способен дать адекватный ответ на ежедневные профессиональные вызовы. В современных условиях сформированность таких профессиональных компетенций, как методологическая, исследовательская, коммуникативная, информационная и т.д. наряду с внутренней интенцией педагога, являются базовыми компонентами всех этапов профессионального роста. К основным показателям

готовности учителей-предметников к развитию функциональной грамотности в профессиональной деятельности можно отнести следующие: выбор наиболее оптимальных технологий обучения, обеспечивающих достижение актуальных результатов образования, проектирование на основе выбранной технологии процесса обучения; самостоятельное конструирование необходимого учебно-методического обеспечения дисциплин, способствующего формированию функциональной грамотности обучающихся; доминирующий компонент образовательного процесса - практико-ориентированная, исследовательская и проектная деятельность и др.

Функционально грамотный педагог вооружает учащихся необходимым и достаточным объемом знаний, умений, навыков, обеспечивающих возможность вхождения школьников в будущую деятельность, имея достаточную основу для эффективной практической работы на протяжении длительного периода. В то же самое время помогает в формировании мотивов для непрерывного совершенствования знаний, умений и качеств личности своих учеников, которые способствуют профессиональному самоопределению учащихся.

Таким образом, ключевыми компетенциями педагогических работников в области формирования функциональной грамотности учащихся следует считать: способность к нововведениям; автономность в принятии решений; коллективный дух и способность к сотрудничеству; способность к анализу; способность «научиться учиться», передавать дальше приобретенные знания. Готовность педагога к формированию функциональной грамотности обучающихся следует рассматривать как интегративное личностное качество, характеризующееся наличием у учителя специальных когнитивных и технологических ресурсов, позволяющих проектировать и реализовывать процесс формирования функциональной грамотности обучающихся.

УДК: 37.013

<https://orcid.org/0009-0004-1528-9625>

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЭКОНОМИКИ

Мацко В.В.

преподаватель

Выборгский институт (филиал)

ЛГУ им. А.С. Пушкина

г. Выборг, Россия

email: matsko.v.science@gmail.com

Abstract: the article examines the transformation of the educational system within the context of the emerging creative economy as a new cultural and economic paradigm. It explores the mechanisms of integration between educational practices and creative industries, identifying the principles of interdisciplinarity, project-based thinking, and innovative self-organization. Particular attention is given to the institutionalization of creative formats within educational institutions and the development of 21st-century competencies. The analysis reveals the pedagogical potential of the creative economy as a driver of sustainable personal and societal development.

Keywords: creativity, creative economy, educational transformation, pedagogical technologies, project activity, project-based learning, innovative practices

Гуманистическая направленность современного цивилизационного развития находит выражение в становлении новой парадигмы социально-экономического прогресса, которая принципиально отличается от индустриальной модели предшествующих эпох. Её сущностной основой становятся творческий потенциал человека, интеллектуальная активность, культурные ресурсы, а также институциональная поддержка частной инициативы.

Совокупность данных факторов образует структурное ядро инновационно-технологических процессов, задающих облик общества XXI века.

Понятие постиндустриализма, зародившееся в трудах А. Кумарасвами [9], обрело концептуальную завершённость в фундаментальной работе Д. Белла «Грядущее постиндустриальное общество». Белл фиксирует смещение акцентов от материального производства к интеллектуальной деятельности, от рабочего класса — к профессионалам умственного труда, от товаров — к знаниям и услугам, подчёркивая возрастающее значение образованности, научной компетентности, креативности и адаптивности личности [3]. При этом, учёный подчёркивает ограниченность возможности «переходного настоящего» постигнуть облик будущего [6, с. 141].

Во второй половине XX века концепция постиндустриализма подверглась трансформации под влиянием стремительного распространения компьютерных и цифровых технологий, породив идею «информационного общества». Для этой модели характерна всеобъемлющая «информационность» социума, проявляющаяся в резком возрастании объёма и ценности информации, расширении виртуального пространства, росте доли людей, занятых в сфере информационной деятельности. Однако к началу XXI века стало очевидно, что и данная концепция не исчерпывает сущности современных процессов. Несмотря на её конкретность и технологическую определённость, она игнорировала ключевой аспект, на котором настаивал Д. Белл, — доминирующую роль креативности как фактора инноваций, генерации идей и гибкости в условиях динамичной реальности.

Именно это осознание послужило основой для формирования теории «креативной эпохи», получившей развитие в трудах Р. Флориды, Дж. Хокинса, Ч. Лэндри и других исследователей. Креативность становится универсальным принципом, пронизывающим все сферы человеческой деятельности — от профессиональной до бытовой, от политической до культурно-образовательной. Возникает новая социокультурная и экономическая парадигма, в которой синтезируются две ранее антагонистические сферы — экономика и творчество. Их интеграция радикально перестраивает структуру общественных институтов и механизмы социального взаимодействия.

Концептуальный синтез идей постиндустриализма, информационности и креативности осуществлён в трудах М.А. Ариарского, который определил современный этап как «креативно-информационную цивилизацию» [2, с. 67]. Данная формация, по его мысли, является закономерным результатом накопленных к XXI столетию достижений в науке, технологиях, экономике и духовной жизни. Фундаментом и главной движущей силой современного общества становится культура, которая выступает источником духовно-нравственного развития людей и стимулирования их творческой активности [2, с. 68].

Идеи, предвосхитившие креативно-информационную эпоху, закономерно привели к становлению концепции творческих индустрий в 1990-х годах. Они направлены на активизацию культурной жизни и развитие экономики посредством поддержки инновационных практик, создаваемых креаторами — профессионалами, постоянно включёнными в процессы созидания. Креативные индустрии представляют собой совокупность видов деятельности, соединяющих бизнес, культуру и инновацию. В их спектр входят музыкальная и киноиндустрия, дизайн, мода, визуальное и перформативное искусство, издательское дело, журналистика, медиа, IT-сфера и другие формы культурного предпринимательства. По определению Е. В. Зеленцовой креативные индустрии «объединяют бизнес-навыки и культурные практики, основой которых является творческая, интеллектуальная составляющая» [5, с.190]. В XXI веке творческие индустрии стали универсальным инструментом культурно-экономической модернизации, признанным многими государствами как стратегическое направление национального развития. Сегодня они формируют один из наиболее динамичных секторов мировой экономики и международной торговли [1, с.146] – креативную экономику.

Креативная экономика представляет собой систему экономических отношений, основанную на производстве и распространении идей, знаний и культурных ценностей, где

главным ресурсом выступает творческий потенциал человека. В отличие от традиционной индустриальной модели, она опирается не на материальные активы, а на интеллектуальные и символические продукты — инновации, дизайн, контент, художественные и цифровые формы выражения. Креативная экономика объединяет сферу культуры, технологий и предпринимательства, превращая творчество в стратегический фактор устойчивого развития и конкурентоспособности общества.

Феномен креативной экономики, оформившийся как новая модель культурно-экономического развития, коренным образом меняет представления о целях и функциях образования. В её основе лежит не столько производство материальных благ, сколько генерация идей, символов и смыслов, формирующих интеллектуальный капитал общества. Креативная экономика требует специалистов, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и способностью к междисциплинарному мышлению, инновационному проектированию и социокультурной рефлексии.

Образование в этих условиях перестаёт быть лишь инструментом передачи знаний и превращается в пространство формирования креативной личности, способной действовать в ситуации неопределённости и быстро адаптироваться к изменениям. Происходит смещение акцентов от усвоения информации к развитию когнитивной гибкости, критического и дивергентного мышления, навыков коммуникации и коллаборации. В педагогической практике всё большую роль играют проектные, исследовательские и коммуникативные подходы, стимулирующие творческое самовыражение и предпринимательскую инициативу.

Креативная экономика требует интеграции образования, культуры и инновационного бизнеса, что проявляется в развитии межсекторальных форматов — образовательных кластеров, креативных кампусов, лабораторий, хабов и технопарков. Именно в таких пространствах создаются условия для «производства креативности» как социального ресурса и формирования новых компетентностных моделей личности XXI века. Влияние креативной экономики на образование заключается не только в изменении содержания и технологий обучения, но и в переосмыслении самой миссии образования — как системы, воспроизводящей не знание, а способность человека к непрерывному созиданию, культурной инициативе и инновационному развитию общества.

При этом характер взаимодействия между образовательной сферой и креативными индустриями носит двусторонний характер. Творческие индустрии уже демонстрируют продуктивные модели интеграции образовательных технологий в собственные практики: создаются лаборатории и творческие мастерские, проектные студии и коворкинги, функционируют цифровые платформы и междисциплинарные исследовательские команды. Как отмечают Е. Зеленцова и Н. Гладких, подобные форматы создают условия для генерации нового знания через опыт, взаимодействие и совместное создание культурных продуктов [5]. В этой связи принципиально важно, чтобы система образования развивалась синхронно с креативным сектором, не воспроизводя архаичные модели передачи знаний. Именно поэтому педагогическая практика всё более активно апробирует инструменты проектного обучения, дизайн-мышления, кейс-методов, технологии «обратного обучения», а также модели STEAM и концепцию «образования через исследование», обеспечивающие формирование у обучающихся метакомпетенций XXI века.

Практики, формирующиеся в креативных индустриях, становятся значимым источником инноваций для современной образовательной системы. Вслед за изменением парадигмы знания — от репродуктивного к конструктивному — образование начинает перенимать организационные, технологические и методологические подходы, изначально разработанные в среде творческих производств. Одним из наиболее показательных примеров является распространение проектно-ориентированного обучения, в рамках которого обучающиеся перестают быть пассивными реципиентами информации и включаются в деятельность, приближённую к реальным или моделируемым профессиональным условиям. Этот формат позволяет развивать способности к самостоятельному поиску решений, рефлексии и коллективному творчеству.

Не менее значимым направлением становится институционализация сотрудничества с индустрией: образовательные организации выстраивают устойчивые партнёрства с представителями креативного сектора, привлекают экспертов-практиков к преподаванию, организуют совместные стажировки, создают проектные хабы и коворкинги. Университеты и школы всё чаще выступают не как замкнутые образовательные структуры, а как открытые платформы, интегрированные в экосистему креативной экономики, где происходит обмен идеями, ресурсами и опытом между «институтом» и «индустрией».

Особое значение приобретает принцип междисциплинарности, лежащий в основе как современных образовательных программ и науки, так и функционирования самих креативных индустрий. Современные образовательные траектории всё чаще объединяют элементы дизайна, технологий, предпринимательства и исследовательской деятельности, предлагая обучающимся гибкие форматы обучения через взаимодействие и созидание. Тем самым образование переходит от модели линейного усвоения знаний к сетевой, где результатом становится не только усвоение, но и создание нового культурного и технологического продукта.

Ключевым методологическим ориентиром становится также развитие креативных компетенций — критического мышления, коллаборации, адаптивности и способности к инновационному решению задач. Как подчёркивает Л. Ф. Натан, именно данные компетенции формируют основу «новой грамотности» XXI века, определяющей конкурентоспособность личности в условиях экономики идей [10].

Следовательно, образовательные организации всех уровней — от школ до университетов — активно интегрируют в свою деятельность формы, характерные для креативных индустрий: студии, лаборатории, проектные центры, индустриальные коллаборации, открытые модули, цифровые платформы и форматы «живой» практики. Тем самым создаётся образовательная среда, в которой границы между обучением, исследованием и производством креативного продукта постепенно стираются, формируя новую модель образовательной реальности — гибкую, экспериментальную и ориентированную на инновации.

Конкретной иллюстрацией трансформации образовательных практик в условиях креативной экономики выступает реализованный автором данной статьи опыт внедрения проектно-ориентированных моделей в образовательных учреждениях города Выборга. С 2022 года на базе МБОУ «СОШ № 10» начал функционировать проектный центр [7], созданный под руководством автора. Его деятельность стала отражением новой образовательной парадигмы, ориентированной на активное вовлечение школьников в социально-значимые и креативные инициативы. Основу работы центра составляют междисциплинарные проекты, направленные на решение актуальных задач городской среды, школьного пространства и культурного контекста. В образовательный процесс интегрированы современные форматы — медиапроекты, дизайн- и социальное проектирование, цифровые инициативы, исследовательские лаборатории. Особое внимание уделяется формированию командной работы, коммуникации, навыков презентации, цифровой грамотности и проектного мышления. Центр действует как открытая площадка для сетевого взаимодействия с представителями креативных индустрий, организуя совместные мастер-классы, хакатоны, выставки и конкурсы, что позволяет школьникам воспринимать образование как живой процесс созидания и соучастия.

В 2024 году на базе Выборгского института (филиала) ЛГУ им. А. С. Пушкина был организован проектно-научный клуб, также инициированный и реализуемый автором статьи. Несмотря на относительную молодость, клуб уже зарекомендовал себя как инновационный центр педагогических и образовательных разработок в условиях малого города. Основной акцент его деятельности сделан на формирование исследовательских и инновационных компетенций у будущих педагогов и специалистов в сфере социальной работы. Работа клуба строится по принципам гибкого проектного цикла — от генерации идеи до презентации готового прототипа. Ведутся исследовательские мини-проекты, реализуются образовательные

хакатоны, научно-прикладные исследования, лаборатории педагогического дизайна и социального моделирования. Через подобные форматы студенты осваивают инструменты анализа данных, разработки решений, публичной защиты проектов и сетевого взаимодействия, что существенно повышает их профессиональную мобильность и инновационную готовность.

Общими принципами деятельности обеих площадок стали междисциплинарность, открытость и ориентация на практический результат. Учащиеся и студенты активно включаются в конкурсную, исследовательскую и презентационную деятельность, представляя свои проекты на конференциях и форумах регионального, федерального и международного уровня. Многократные победы и призовые места свидетельствуют о высокой эффективности проектной модели, в основе которой — соединение образования, творчества и исследования как целостного процесса развития личности в условиях креативной экономики.

Подводя итоги, хочется отметить, что современное общество вступает в фазу, где креативность становится не только личностным качеством, но и системообразующим принципом цивилизационного развития — универсальным кодом культуры, экономики и человеческой деятельности. Переход к креативной экономике обусловил необходимость глубинной трансформации образовательной парадигмы, в центре которой оказывается личность как носитель культурного и интеллектуального капитала. Система образования перестаёт быть механизмом репродукции знаний и становится пространством формирования креативного потенциала, интегрирующего научное, художественное и технологическое мышление. Взаимодействие с креативными индустриями открывает новые горизонты профессиональной и личностной самореализации, формируя условия для рождения инновационных моделей обучения и социального проектирования. Образование в контексте креативной экономики приобретает характер саморазвивающейся экосистемы, где творчество выступает не средством, а целью и сущностью человеческого развития.

Библиография:

1. Абанкина, Т. В. Креативные индустрии в России: подходы к определению / Т. В. Абанкина // Государственная культурная политика Российской Федерации и новые практики социально-культурной деятельности: сборник научных статей, Санкт-Петербург, 25 января 2023 года / Санкт-Петербургский государственный институт культуры. Том 2. Выпуск 1(2). Санкт-Петербург: ООО "НИЦ АРТ", 2023. С. 146.
2. Ариарский М.А. Педагогическая культурология в системе реализации созидательного потенциала культуры / М.А. Ариарский // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры, 2014. № 2. С.66-74.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. / Д. Белл. М.: Academia, 2004. 788 с.
4. Зеленцова Е.В. От творческих индустрий к творческой экономике / Е. В. Зеленцова // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. 2009. №3 (35). С. 190-199.
5. Зеленцова, Е.В. Творческие индустрии: теории и практики / Е. В. Зеленцова, Н. В. Гладких. – 2-е изд., исправленное и дополненное. Москва: Т8 RUGRAM, 2021. – 209 с.
6. Иноземцев В.Л. Постиндустриальное хозяйство и "постиндустриальное" общество (К проблеме социальных тенденций XXI века) / В. Л. Иноземцев //Общественные науки и современность. М.: Российская академия наук, 2001. №3. С.140-152.
7. Мацко, В. А. Концепция формирования проектного центра как фактора развития креативности обучающихся / В. А. Мацко // Синописис современного образования: Материалы первого российско-китайского международного педагогического форума с дистанционным участием, Шэньчжэнь, 25–26 апреля 2024 года. Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2024. С. 114-117.

8. Хокинс Д. Креативная экономика: как превратить идеи в деньги / [пер. с англ. И. Щербаковой]. М.: Финанс. корпорация Открытие: Классика-XXI, 2011. 253 с.
9. Coomaraswamy A. (ed.). Essays in Post-Industrialism: A Symposium of Prophecy Concerning the Future of Society. / A. Coomaraswamy. London: Allen and Unwin, 1922. 283 p.
10. Nathan, L. F. Creativity, Innovation and the Power of Arts in Education: One Path Forward [Электронный ресурс] / Linda F. Nathan. – Final Publication Version. October 23, 2017. Режим доступа: https://lindanathan.com/wp-content/uploads/2022/11/Creativity-Innovation-and-the-Power-of-Arts-in-Education-One-Path-Forward_Linda-Nathan.pdf, свободный. - (Дата обращения: 21.10.2025 г.).

УДК: 371.3

<https://orcid.org/0009-0008-2784-6619>

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ АУДИТОРИИ

Микаилова И.А.

старший преподаватель

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: mikayilova.irade@gmail.com

Abstract: The article examines the use of game-based technologies in teaching Russian as a foreign language (RFL) to Azerbaijani students. It analyzes the linguistic and cultural characteristics of this audience that influence the language acquisition process. Special attention is given to the theoretical foundations of game-based methods and their role in developing communicative competence. A wide range of practical game tasks adapted to the specific needs of Azerbaijani students is presented. The methodological recommendations are aimed at the effective integration of game technologies into the educational process to increase motivation, reduce the language barrier, and improve the quality of material acquisition. This work may be useful for RFL teachers, methodologists, and researchers in the field of foreign language education.

Keywords: Russian as a foreign language, game-based technologies, Azerbaijani students, communicative competence, teaching methodology, language learning

Современное образование стремительно развивается в сторону интерактивности, креативности и индивидуализации подходов к обучению. Это особенно актуально в преподавании иностранных языков, где успешное усвоение материала напрямую связано с активностью обучающихся. В этом контексте игровые методы выступают как действенный инструмент, который не только оживляет учебный процесс, но и заметно усиливает мотивацию студентов.

Обучение русскому языку студентов-азербайджанцев требует особого подхода. Несмотря на наличие исторических и культурных пересечений между двумя народами, языки существенно различаются по грамматике и структуре, что нередко вызывает трудности в усвоении материала. Игровые подходы в обучении создают благоприятные условия для освоения сложных языковых форм, усиливают интерес студентов к учебному процессу и помогают закрепить языковые знания на долговременном уровне [2, с. 87].

Цель настоящей статьи – оценить эффективность применения игровых технологий в преподавании РКИ студентам-азербайджанцам, выявить наиболее успешные методики, а также определить специфические особенности работы с данной категорией обучающихся.

Для осуществления поставленной цели были рассмотрены теоретические основы игровых методов, проанализированы лингвистические особенности азербайджанской аудитории, а также представлены практические рекомендации и примеры использования игр в обучающем процессе.

Успешность обучения РКИ в значительной степени определяется индивидуальными и этнокультурными характеристиками обучающихся. Обучая студентов-азербайджанцев, необходимо принимать во внимание разницу между азербайджанским и русским языками, особенности восприятия русского в их социокультурной среде, а также типичные мотивационные установки и стратегии обучения, характерные для этой аудитории [4].

Азербайджанский язык принадлежит к тюркской языковой группе, в то время как русский – к славянской. Это обуславливает значительные различия в фонетике, морфологии, синтаксисе и лексике. Например:

Фонетика: в азербайджанском языке отсутствуют падения ударения и редуцированные гласные, что затрудняет произношение и восприятие русской речи на слух.

Морфология: так как в азербайджанском языке нет категории рода и падежей в том виде, в каком они представлены в русском, студентам нередко бывает сложно правильно оформлять окончания слов при построении предложений.

Синтаксис: структура предложения в азербайджанском языке отличается, что нередко приводит к кальке при переводе и формированию неправильного порядка слов.

Лексика: несмотря на наличие заимствованных русских слов в азербайджанском, их использование может быть ограничено узкими контекстами и не всегда соответствует литературной норме.

Эти различия создают потенциальные трудности на всех этапах обучения: начиная с развития фонетических умений и заканчивая освоением устной и письменной речи.

Большинство азербайджанских студентов обладают начальными знаниями русского языка, полученными в школе или через средства массовой информации. Однако уровень языковой подготовки варьируется – от уверенного владения до элементарного. Психологически студенты могут ощущать неуверенность, особенно в спонтанной речи, боясь допустить ошибку или быть непонятыми [6, с. 78].

Образовательная система Азербайджана традиционно ориентирована на репродуктивные формы обучения, таких как запоминание и работа с текстами. Поэтому внедрение игровых элементов порой воспринимается как что-то неформальное и необязательное. В связи с этим на начальных этапах важно чётко объяснять обучающимся цели таких подходов и демонстрировать их пользу через конкретные результаты.

Со временем, при условии правильно подобранных форм и содержания, большинство студентов вовлекаются в игровую деятельность, особенно если она связана с конкретными коммуникативными задачами: заполнить анкету, пройти квест, представить себя в деловой ситуации и т.д.

В последние годы игровые подходы всё чаще признаются важным средством повышения качества изучения иностранных языков. Игровые методы представляют собой набор педагогических приёмов и форм организации обучения, основанных на создании условных игровых ситуаций, имитирующих реальные условия общения. В зависимости от задач и способа проведения такие игры можно классифицировать по разным типам:

- **Обучающие игры**, ориентированные на изучение и закрепление языковых структур;
- **Развивающие игры**, стимулирующие творческое мышление, речевую активность и креативность;
- **Контролирующие игры**, используемые для проверки уровня усвоения материала.

Также игры классифицируются по формату взаимодействия: индивидуальные, парные и групповые, что позволяет учитывать особенности аудиторной динамики и индивидуального стиля обучения [1, с. 167].

Игровая деятельность формирует благоприятную обстановку для активного применения изучаемого языка в контексте, максимально приближенном к естественному общению. Благодаря игровому процессу у студентов формируется мотивация к говорению, снижается психологический барьер, что способствует более свободному владению речью [6].

Использование игрового подхода в обучении способствует формированию основных компонентов языковой компетенции — таких как аудирование, корректная артикуляция, умение выстраивать связную речь и эффективно участвовать в диалогах [3, с. 59].

Игровые задания выступают действенным средством для стимулирования речевой активности и повышения мотивации к изучению русского языка. Ниже приводятся примеры с пояснениями, отражающими особенности их адаптации с учётом языковой и культурной специфики данной целевой аудитории.

4.1 Ролевая игра «В университете»

Цель: развитие навыков устной речи, умение строить диалог в академической среде.

Описание: Обучающиеся делятся на пары или небольшие группы и инсценируют ситуации, типичные для университетской среды: обсуждение расписания, запрос информации о преподавателе.

Особенности адаптации: Включение лексики, связанной с учебным процессом, и типичных фраз для общения в вузе. Учитываются различия в синтаксисе, чтобы студенты могли практиковаться в правильном порядке слов и использовании падежных окончаний.

4.2 Игра «Языковой квест»

Цель: закрепление лексики и грамматических конструкций через интерактивное прохождение заданий.

Описание: Студентам раздают карточки с заданиями в виде подсказок, которые ведут их по игровому маршруту. Каждое задание связано с применением определённых грамматических правил или словарного запаса.

Особенности адаптации: Упражнения строятся с учётом часто встречающихся ошибок студентов-азербайджанцев — например, в использовании предлогов, родов существительных, форм глаголов. Это помогает акцентировать внимание на проблемных местах.

4.3 Командная игра «Собери предложение»

Цель: отработка навыков синтаксиса и порядка слов в русском языке.

Описание: Участникам команд выдаются карточки с набором слов. Их задача — как можно быстрее составить из этих слов грамматически правильное предложение. Затем каждый участник озвучивает своё предложение.

Особенности адаптации: Включение в набор карточек слов с разными падежными окончаниями и рода, чтобы студенты учились распознавать и правильно применять грамматические формы.

4.4 Игра «Ассоциации»

Цель: расширение лексического запаса и развитие ассоциативного мышления.

Описание: Учитель называет слово (например, «компьютер»), а обучающиеся по очереди называют слова, которые у них с ним ассоциируются. Игра проходит в кругу, каждый участник должен быстро реагировать.

Особенности адаптации: можно использовать тематические блоки, близкие к жизненному опыту студентов-азербайджанцев (моя семья, город, культура), чтобы повысить мотивацию и связать новый материал с уже известным.

4.5 Игра «Испорченный телефон»

Цель: развитие навыков понимания устной речи и правильной артикуляции.

Описание: Студенты садятся по кругу. Первый участник тихо передаёт соседу короткую фразу или предложение, которое затем проходит через всю цепочку. В завершение сравниваются исходный и итоговый варианты сообщения.

Особенности адаптации: Фразы составляются с учетом сложностей произношения для студентов-азербайджанцев, например, с редуцированными гласными или звуками, которых нет в их родном языке.

4.6 Конкурс «Лучший рассказчик»

Цель: развитие связной речи и творческого мышления.

Описание: Каждый студент получает карточку с изображением или коротким словом (например, «путешествие», «город», «семья»). Задача – составить и рассказать короткую историю, используя это слово.

Особенности адаптации: можно включать темы, близкие культурно или жизненно, чтобы стимулировать интерес и облегчить процесс высказывания.

4.7 Игра «Мозговой штурм»

Цель: стимулирование активного использования лексики и речевых конструкций.

Описание: Группа получает тему (например, «образование», «праздники»). В течение определённого времени участники называют слова и выражения, связанные с темой, не повторяя их.

Особенности адаптации: Тема подбирается с учётом интересов и культурного контекста студентов-азербайджанцев для большей вовлеченности.

На основе вышеописанного опыта представим методические рекомендации по использованию игровых подходов в обучении РКИ.

При организации уроков важно учитывать как языковой уровень студентов, так и их культурный фон. Игровые методы должны быть упрощены к стадии освоения материала – начиная с введения новых слов и грамматических правил и заканчивая развитием навыков свободного общения.

- На начальном этапе рекомендуются игры, направленные на развитие базового словарного запаса и простых речевых структур.
- На среднем уровне обучения основной акцент делается на развитие диалогической речи и применению языковых средств в разнообразных коммуникативных контекстах.
- На продвинутом этапе целесообразно применять игры, стимулирующие творческое высказывание, анализ и аргументацию [5, с. 78].

Для успешного вовлечения студентов важно создавать в аудитории атмосферу доверия и поддержки. Игровые занятия следует строить на основе взаимодействия, что способствует снижению языкового барьера и увеличению мотивации учащихся.

Игровые методы следует интегрировать непосредственно в структуру урока, а не рассматривать как самостоятельный элемент. Оптимально использовать их в качестве разминки, закрепления материала или контроля знаний. Для полноценного развития языковых навыков необходимо поддерживать равновесие между игровыми и классическими методами обучения.

Учитывая особенности восприятия русского языка студентам-азербайджанцам, рекомендуется адаптировать игровые задания с акцентом на типичные сложности – например, использование падежей, произношение и порядок слов. При необходимости игровые задания можно адаптировать, чтобы они соответствовали разным уровням подготовки и увлечениям студентов.

В обучении РКИ игровые подходы представляют собой действенный способ значительно улучшить качество учебного процесса. Для студентов-азербайджанцев, учитывая их лингвистические и культурные особенности, игры помогают справиться с трудностями восприятия и усвоения материала.

Корректировка игровых заданий с учётом специфики аудитории, формирование позитивной учебной обстановки и продуманное планирование занятий играют ключевую роль в достижении значительных успехов в обучении. Внедрение игровых методов способствует развитию всесторонней языковой компетенции, необходимой для успешной адаптации студентов в русскоязычной образовательной и социальной среде.

Библиография:

1. БАРАНОВА, Е.В. Современные игровые технологии в обучении иностранным языкам. М., 2018.
2. ГРОМОВА, Н.В. Русский язык как иностранный: методика преподавания. СПб., 2019.
3. ИВАНОВА, Т.П. Коммуникативные методы в преподавании РКИ. М., 2020.

4. КУЗНЕЦОВА, О.И. Особенности восприятия русского языка студентами из Азербайджана. // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2021. №4.
5. ПЕТРОВА, С.А. Игровые методы в обучении РКИ. М., 2017.
6. ФЕДОРОВА, И.В. Психолого-педагогические основы использования игровых технологий. СПб., 2016.

УДК: 376:004.9

<https://orcid.org/0009-0001-7907-9289>

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Нестерюк А.А.

докторант,

Педагогический государственный университет им. Иона Крянгэ, мун. Кишинёв, РМ

e-mail: kuta2810@gmail.com

Abstract: This article analyzes the social adaptation of children with intellectual disabilities and examines the evolution of the concept of adaptation. Particular attention is paid to the contributions of classic scholars of special education, who defined approaches to the upbringing and education of children with intellectual disabilities. The paper presents the key characteristics of children with various forms of intellectual disabilities, describes the difficulties of school adaptation for children with intellectual disabilities, and describes their psychophysiological characteristics. The importance of creating a safe educational environment and individualized support that facilitates development, learning, and the development of social skills is emphasized. The article also analyzes the stages of socialization, including adaptation within a school community, participation in socially significant activities, and the development of independent behavior.

Key-words: adaptation, social adaptation, maladaptation, special educational needs, intellectual disabilities.

Понятие «адаптация» изначально возникло в биологических науках. Первоначально оно описывало способность живых организмов изменять форму, функции и поведение в ответ на воздействие внешней среды. Именно в биологии был сформирован фундаментальный смысл термина: организм не просто реагирует на условия, но постепенно вырабатывает стратегии, позволяющие ему поддерживать жизнеспособность и равновесие.

По мере развития психологии адаптация стала рассматриваться как механизм, обеспечивающий гармонизацию отношений личности и окружающей среды.

Параллельно формировалось и педагогическое осмысление адаптации. В сфере образования под адаптацией стали понимать освоение ребёнком нового образовательного, социального и коммуникативного пространства: правил, требований, взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Здесь адаптация приобрела значение важного условия успешного обучения и развития [1].

Одной из важных и актуальных форм социальной-психолого-педагогической адаптации в наши дни, является адаптация детей с особыми образовательными потребностями, а именно детей с нарушениями интеллектуального развития.

Историографы утверждают, что впервые возможность воспитывать и обучать детей с нарушениями интеллектуального развития практически была доказана знаменитым французским психиатром, главным врачом парижского Национального института глухонемых Жаном Итаром (1775 - 1838). Ему было поручено заняться одичавшим мальчиком, найденным в лесах на юге Франции и получившим имя Виктора. Опыт Ж. Итара был положен в основу всех систем воспитания и обучения умственно отсталых, которые создавались в первой половине XIX века [1].

Важнейшим этапом в истории развития специальной педагогики и психологии было введение обязательного начального обучения в странах Европы, что привело к появлению в составе начальных классов умственно отсталых детей. У педагогов появились трудности, связанные с недостаточной изученностью особенностей таких детей и необходимостью создания особых методов их обучения [2].

Самым первым определением нарушений интеллектуального развития выдвинул Ж. Э. Эскироль, описывая их именно как нарушение развития, а не заболевание. В дальнейшем Е. Scholz-Ehram дополнял определение, характеризуя нарушения интеллектуального развития, как отставание развития всей личности полностью, которое представляет собой последствие врожденного или появившегося из-за внешних воздействий органического поражения [7].

Г. Е. Сухарева старалась уменьшить границы понятия, характеризуя ее как группу отличных по этиологии и патогенезу болезненных состояний, которые представляют собой клинические проявления дизонтогенеза головного мозга [12].

Л. С. Выготский установил, что развитие психики детей с отставанием в развитии происходит с учетом таких же закономерностей, что и у нормально развивающихся детей [11].

Наличие инвалидности во многом означает низкую степень социальной адаптации или, другими словами, социальную дезадаптацию, а именно нарушения интеллектуального развития часто являются основанием для установления инвалидности, особенно среди детского контингента, где данное расстройство занимает первые позиции (преимущественно - первую).

Доминирующим направлением социализации детей с НИР является «нормализация», то есть наибольшее приближение жизненной модели к нормальной, а наиболее известными методологическими подходами достижения этого является интеграция и инклюзия.

Но, как свидетельствует практика, интеграция и инклюзия - это разные понятия [3,2]. Долгое время приоритетом интеграции было перемещение учащихся из специализированных школ в обычные по месту жительства.

Поэтому в последние десятилетия во всём мире высказывается необходимость расширения помощи людям с нарушениями интеллектуального развития с доминирующим направлением в ее оказании «нормализацией», то есть наибольшее приближение жизненной модели к нормальной [2].

При выборе реабилитационных мероприятий наряду со степенью нарушения интеллектуального развития принимается во внимание тип проблемы, лучше поддаются реабилитации лица, эмоционально уравновешенные, имеющие адекватные социальные установки.

При обучении детей с НИР важно использовать приемы, направленные на обеспечение доступности учебных знаний. Один, из которых отсутствие понимания насущных проблем ребенка педагогическим и обслуживающим персоналом школы. Адаптация ребенка, его здоровье и развитие зависит не только от правильного питания, режима дня и т.п., но и психологического комфорта, индивидуального подхода к ребёнку с учётом его психологических, личностных особенностей. Психологический дискомфорт возникает в результате неудовлетворённости жизненно важных потребностей ребёнка - в безопасности, любви, общении, познании через взрослых окружающего мира. Педагог, после семьи, первый, кто сталкивается с дезадаптированным ребёнком. И от того, какую педагогическую позицию он займёт, во многом зависит процесс адаптации ребёнка к обучению [12].

Согласно М.М. Безруких на процесс социальной адаптации влияют и ряд специфических особенностей развития детей с нарушенным интеллектом.

У обучающихся с осложнённой формой НИР наблюдаются расстройства личности с растормаживанием, а и порой с раскованным сексуальным поведением, с извращением примитивных влечений. У таких детей очень серьёзные расстройства поведения и недоразвитие познавательной сферы, что усугубляет негативные проявления. У школьников со средней степенью НИР проявляются эмоционально-волевые расстройства, которые выражаются в повышенной эмоциональной возбудимости, безосновательных перепадах

настроения, снижен эмоциональный тонус, побуждающий к деятельности, нарушается контакт с окружающими, боязнь перемены обстановки, новых требований, страх агрессивности детей, страх перед учителем [13].

При сложных формах НИР адаптивные возможности таких учеников уменьшаются в разы, это очень осложняет их обучение.

Именно психофизиологические особенности ребёнка с такой формой НИР являются основой его атипичности, что в дальнейшем нарушает темпы его развития и увеличивает торможение его развития личности в целом.

В нашем исследовании нас интересовала группа детей с НИР, в отношении к которым прежде применялся термин «необучаемые».

Целью психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями и с множественными нарушениями на организационном уровне стало создание комфортной, безопасной среды обитания и обучения, обеспечиваемой ответственностью взрослого.

Междисциплинарное взаимодействие специалистов, которое подразумевает сотрудничество и коллективную работу, коллегиальную выработку общих подходов, учет мнений всех специалистов для выявления индивидуальных особенностей детей с НИР, совместную оценку качества развивающих программ и результатов абилитации.

Понятие «школьная адаптация» изучается авторами разных теоретических подходов. Школьная адаптация детей с НИР, обучающихся в начальных классах, изучалась такими учеными как: Е.А. Панько, Я.Л. Коломинский, И.В. Дубровина и В.С. Мухина. Они связывали проблему адаптации со сменой ведущего вида деятельности, а именно - с игровой на учебную. Такой процесс - это своеобразный механизм защиты от возникших внешних воздействий на новоиспеченного ученика (иной режим жизнедеятельности, предъявляемые социальные условия и требования, установление новых коммуникативных связей) [8].

Критическое отношение социума к детям и подросткам с физическими и психическими проблемами, навязчивая жалость и внимание негативно отражаются на формировании личности. Развитие личности прочно связано с необходимостью чувствовать себя уверенно в своей окружающей среде. Неудовлетворение этой потребности влечет за собой деформацию личности, человек становится морально неустойчивым, у него возникает чувство опустошения.

Обоснованным выглядит высказывание Л. Пожар отмечавшего, что «то, какую позицию или отношение к аномальным детям, подросткам или взрослым занимает общество, непосредственно отражается не только в общем развитии их личности..., но и в том, насколько успешной будет школьная и социальная интеграция аномальных людей» [6].

Процесс адаптации к школе и социальной адаптации обучающихся с НИР проходит по тем же законам, что и у нормально развивающихся сверстников. Однако, имеется ряд особенностей развития, влияющих на процесс школьной адаптации. Общим для всех обучающихся с НИР являются аномалии развития интеллектуальной сферы, определяющей степень недоразвития всей психики ребенка в целом, его адаптивных возможностей, всей его личности [4].

Особую трудность при адаптации к школе испытывают обучающиеся с осложненной формой НИР и с атипичной формой, так же дети из неблагополучных семей.

Показана необходимость отличать проходящий характер нарушения познавательных способностей от постоянного характера нарушения познавательных способностей. Отмечается, что результат процесса социализации человека с НИР при любых, даже самых оптимальных условиях, будет иметь определенные пределы, обусловленные нарушением познавательных способностей. У людей с интеллектуальной недостаточностью, также как и у лиц с физическим недоразвитием, существенно снижается способность к спонтанному развитию.

Процесс социализации детей с особыми потребностями может условно разделить на следующие этапы:

1. Первый этап социализации ребенка является его адаптация в так называемом малом социуме, а именно в стенах своего класса и школы в процессе бытовых действий, игр, занятий, уроков.

2. Второй этап — адаптация в реальном социуме в процессе учебных и познавательных экскурсий, за пределами учреждения, при непосредственном участии педагогов.

3. И последний, самый главный этап — самостоятельное адаптивное поведение в социуме.

Обучение детей с тяжелой и глубокой степенями НИР должно быть направлено на формирование и развитие предметно-практической деятельности, что позволит им овладеть самостоятельностью в быту и сформировать привычку полезной практической занятости [4].

При этом требования должны быть четкими, понятными, и неизменными для ребенка. Это является основой для формирования правильного поведения и привития полезных навыков и привычек, ведь если их применяет к воспитаннику весь педагогический коллектив, то они помогают ребенку усвоить нужные действия и овладеть правилами поведения.

Требую от детей с умеренной или тяжелой степенью НИР выполнения действия или соблюдения правил поведения в определенной ситуации, педагог обязательно контролирует этот процесс. Только после того, как действие закрепляется и превращается в привычку контроль ослабевает, но не исключается вовсе.

Формирование поведения детей с умеренной или тяжелой степенями НИР происходит путем усложнения педагогических требований, режима, материально-бытовых условий, содержания и организации деятельности. При этом учитывается ограниченность зоны ближайшего развития данной категории детей. Простые, доступные задания, так же, как и сложные, не вызывают эмоционального удовлетворения у субъекта и не имеют воспитательного эффекта. Для достижения положительного результата используются такие задачи, которые учитывают особенности психически-эмоциональной сферы и имеют определенную сложность, преодолевая которую воспитанник получает эмоциональное удовлетворение [12].

Формирование правильного поведения не должно быть оторванным от среды, в которой воспитывается ребенок. Среда оказывается тем источником и тем условием установления сложной системы связей, которые постепенно формируют у ребенка правильное поведение. И эта форма поведения не только определяет, но как бы ведет за собой его развитие.

Воспитывать, обучать и формировать личность ребенка с НИР достаточно трудно, требуется затрата большого труда в длительный период времени. Трудности их воспитания обусловлены не только недоразвитием мышления, но и дисгармоническим ростом потребностей.

Хотя это явление необратимое, но дети с НИР могут развиваться и обучаться в пределах своих биологических возможностей, а также быть адаптированы при правильной организации врачебных, психолого-педагогических воздействий.

Нередким явлением в воспитании детей с НИР является ситуация гиперопеки от родителей и близких родственников. Из-за того, что ребенок имеет какие-либо нарушения, к нему относятся как к слабому, беспомощному, не уделяют внимание развитию интересов, желаний, в результате чего появляется социальный вывих, усугубляющий первичный дефект. В будущем ребенок с особенностями развития, воспитывающийся в таких условиях, не может вести самостоятельную жизнь не из-за особенностей своего здоровья, а из-за отсутствия важных в самостоятельной жизни качеств. Также изменения происходят и с некоторыми личностными образованиями: соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм, формирование произвольности поведения [4].

Поэтому одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь». Условия современной действительности требуют качественно нового, социально направленного подхода к педагогическому обеспечению социальной практики каждого ребенка с особенностями

развития, педагогически целесообразной самоорганизации его жизнедеятельности. Любые виды деятельности ребенка, осуществляемые в образовательной организации, должны быть направлены на формирование и развитие разнообразного жизненного опыта, и только в этом случае социализация ребенка будет проходить достаточно эффективно.

Библиография:

1. RACU, A., RACU S., Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială. Chișinău. 2013.
2. RACU, A., DANII A., TATIANA T., 2012, Parteneriat pentru dezvoltarea educației incluzive, Ch.: Inst. de Formare Continuă.
3. RACU, A., POPOVICI D.-V., RACU S. et.al., 2014, Psihopedagogia integrării, Chișinău: S.n.
4. RACU, A., 2016, Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive, Chișinău: S.n.
5. ИСАЕВ, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. СПб. Речь, 2003. 391 с.
6. КОНОНОВА, М. П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей школьного возраста / М. П. Кононова. – М.: Медгиз, 1963. 176 с.
7. КУЛАГИНА, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М.: УРАО, 1999. 175 с.
8. ЛАНГЕ, Н. Н. Теория волевого внимания Н. Н. Ланге // Хрестоматия по психологии / сост. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: МГУ, 2001. С. 381- 394.
9. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов / А. Н. Леонтьев под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл: Академия, 2007. 511 с.
10. ЛИСИНА, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – Москва-Воронеж, 1997. 313 с.
11. ФОЛИКМАН, М. В. Общая психология: в 6 т. / М. В. Фоликман; под ред. Б. С. Братусь. М. Просвещение, 2006. Т. 4: Внимание. 2006. 480 с.
12. ФРЕЙЕРОВ, О. Е. Легкие степени олигофрении. Клиника и экспертиза/ О. Е. Фрейеров. М.: Медицина, 1964. 224 с.
13. ШИФ, Ж. И Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. М.: Просвещение, 1965. 343 с.

УДК 378.1

<https://orcid.org/0009-0005-2548-4325>

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Никитина А.А.

аспирантка

Московский социально-педагогический институт

г. Москва, РФ

e-mail: anastasia_nikitina_mspi@mail.ru

Abstract: The digital transformation of modern society brings adjustments to all spheres of pedagogical activity, including defects. The article considers specific features of vocational training of defect-testing students in the period of active digital transformation of education. In parallel, the work explores potential prospects and risks in the field of special defect education using digital technologies. The intensive diffusion of digital technologies requires a search for modern approaches to the training of future professionals.

Key words: digital transformation of education, teacher-defectologist, future defectologist, children with disabilities, vocational training.

Система получения высшего образования в современной России характеризуется непрерывным совершенствованием областей, влияющих на качество получения образования. Одним из приоритетных направлений в современной образовательной политике является модернизация нормативно-правовой базы, регулирующей систему образования [12]. Сфера образования сталкивается с острой необходимостью к адаптации в новых условиях, где ведущую роль играют цифровые технологии [5; 7].

Адаптация к непрерывным изменениям в сфере образования проявляется, в том числе, в обновлении законодательной базы. Так, во исполнение Указа Президента Российской Федерации «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» было дано распоряжение Правительства Российской Федерации от 05 июля 2025 года № 1805-р «О стратегическом направлении в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года» [11]. Данное распоряжение обращает внимание руководящего и преподавательского состава на необходимость внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, что является важной составляющей при освоении профессиональных компетенций в процессе получения высшего образования [6]. Исполнение распоряжения Правительства РФ предполагает активное внедрение в профессиональную подготовку будущих дефектологов новых информационных технологий в области специального дефектологического образования [1; 3; 9].

Особую значимость процесс цифровой трансформации приобретает в области дефектологии, так как направлен на обеспечение качественного образования и полноценной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья [10]. Цифровая трансформация образования радикально модифицирует подготовку будущих дефектологов, затрагивая многие аспекты обучения [2]. Влияние цифровой трансформации предполагает получение как преимуществ, так и спорных последствий вышеописанных нововведений. К преимуществам цифровой трансформации образования для студентов дефектологов можно отнести:

1. Непрерывный доступ к современным знаниям и информации:

- *онлайн-библиотеки* (студентам открыт доступ к учебникам, методическим пособиям, научным статьям, что позволяет получать знания в любое время из любой точки мира);
- *открытые образовательные ресурсы* (студентам доступны онлайн-курсы по интересующим дисциплинам, к видеолекциям ведущих специалистов);

2. Интерактивные и наглядные методы обучения:

- *виртуальные тренажеры и симуляторы* (студенты имеют возможность моделировать и отрабатывать нетипичные ситуации, например проведение диагностики, общение с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья, при этом не боясь ошибиться) [1];

- *анатомические атласы и 3D модели* (студенты имеют возможность изучать строение головного мозга, слухового, зрительного аппарата в трехмерной модели, что позволяет детально изучить тот или иной орган или систему человеческого организма) [2];

3. Формирование цифровых компетенций:

- *освоение специализированного программного обеспечения* (у будущих дефектологов присутствует возможность обучаться работе с программами для альтернативной и дополнительной коммуникации, что позволяет получить необходимые компетенции для работы с неговорящими детьми);

- *работа со специфической аппаратурой* (возможным становится изучение специализированных программ для коррекции нарушений устной и письменной речи, знакомство с цифровыми слуховыми аппаратами);

- *проведение диагностики и консультирования в дистанционном формате* (студенты приобретают навыки удаленного консультирования и проведения диагностических мероприятий, что особенно важно для работы с семьями из удаленных регионов);

4. Новый формат практической подготовки:

- *дистанционный формат практики* (в отдельных случаях, будущему дефектологу предоставляется возможность проведения практических занятий под контролем

преподавателя в режиме онлайн [4; 8], что позволяет расширить возможности в области получения практического опыта);

- *создание дидактических материалов в цифровом формате* (каждому студенту важно создавать набор дидактических материалов для предстоящих коррекционных занятий, в настоящий момент наработка материалов становится доступнее, так как материалы могут быть в виде презентаций, интерактивных упражнений и игр).

Все вышесказанное мы можем отнести к положительным последствиям цифровизации образования, но есть и обратная сторона этого процесса. Рассмотрим возможные негативные последствия:

1. Риск деперсонализации профессии педагог-дефектолог (профессия педагог-дефектолог основывается на живом контакте с ребенком с особыми образовательными потребностями, чрезмерное применение цифровых технологий в коррекционном процессе может привести к потере навыков живого общения и умения чувствовать «клиента»);

2. Цифровое неравенство (многие высшие учебные заведения не имеют возможности предоставить доступ к дорогостоящему оборудованию, что может повлиять на то, что специалисты будут иметь неравные по качеству компетенции);

3. Проблема этических вопросов (активное использование цифровых технологий на наш взгляд, стоит совмещать с разъяснением правил по защите персональных данных клиентов, правил поведения при общении онлайн) [13].

На основании вышесказанного, следует вывод о том, что цифровая трансформация высшего образования в сфере специального дефектологического образования, является сложным и неоднозначным процессом. Цифровизация сферы образования открывает новые возможности при подготовке будущих специалистов.

К преимуществам можно отнести:

- непрерывный доступ к актуальным знаниям и образовательным ресурса;
- гибкий формат практики;
- использование интерактивных методов обучения.

Подготовка педагогов-дефектологов в условиях активного использования цифровой трансформации может оказывать и негативное влияние. Главным последствием для специального дефектологического образования является деперсонализация профессии, в основе которой лежит непосредственное, живое общение с ребенком с особыми образовательными потребностями. Следовательно, цифровая трансформация в области специального дефектологического образования должна происходить с учетом взвешенного подхода и соблюдения баланса между преимуществами и возможными негативными последствиями.

Библиография:

1. АЛМАЗОВА, А.А., БЕЛЯВСКИЙ, Б.В. Цифровая трансформация высшего образования: психолого-педагогические аспекты подготовки будущих дефектологов // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 1. С. 65-78.
2. КУКУШКИН, М.Ю., ГРОЗДОВА, Н.С. Цифровые технологии в профессиональной подготовке логопедов и дефектологов: опыт, проблемы, перспективы // Дефектология. 2021. № 5. С. 3-12.
3. ЛАЗУРЕНКО, С.Б., ТКАЧЕВА, В.В. Цифровизация специального образования: новые вызовы и возможности // Специальное образование. 2022. № 4. С. 6-15.
4. МОРОЗОВ, А.В. Дистанционное обучение и его обеспечение в системе современного образования в России // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Международной научно-практической конференции. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2014. С. 257-261.

5. МОРОЗОВ, А.В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий // Человек и образование. 2018. № 4 (57). С. 105-110.
6. МОРОЗОВ, А.В. Роль и значение современных электронных технологий в образовательном процессе вуза // Современные инновационные информационно-образовательные технологии в подготовке будущего бакалавра: Материалы Итоговой научно-практической конференции преподавателей и аспирантов / Под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. Казань: ТИСБИ, 2014. С. 188-194.
7. МОРОЗОВ, А.В., САМБОРСКАЯ, Л.Н. Особенности электронного образования в условиях цифровизации // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 2 (38). С. 62-68.
8. МОРОЗОВ, А.В., ТЕРЕЩЕНКО, А.Ю. Специфика здоровьесберегающей деятельности в современных образовательных учреждениях, использующих дистанционную форму обучения // Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. С. 127-130.
9. Паспорт приоритетного проекта в сфере образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9) // [Электронный ресурс] URL: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtm_uF5lZYfTvOAG.pdf (дата обращения: 17.10.2025).
10. СУНЦОВА, А.С. Теория и практика дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. М.: Национальный книжный центр, 2020. 288 с.
11. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 09.10.2025).
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 19.10.2025).
13. ЯКОВЛЕВА, И.М. Этика цифрового взаимодействия в специальной психологии и дефектологии // Акмеология. 2022. № S3. С. 152-154.

УДК 8 (82: 821: 821.111)

<https://orcid.org/0000-0001-8653-6305>

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ РКИ

Нурмагомедова Ф.М.

преподаватель

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: farghana.isaieva.91@mail.ru

Abstract: This article explores the types and characteristics of language environments. In examining the conditions necessary for their effective development, particular emphasis is placed on the pivotal role of the teacher, who serves as the primary driving force in the educational process. The teacher's ability to motivate, support, and guide students plays a crucial role in fostering the successful acquisition of language skills, especially oral proficiency.

Keywords: language environment, language acquisition, oral skills, language teaching, teacher's role, educational process, motivation, learner support.

Обучение языку является одним из сложнейших педагогических процессов, который усугубляется при отсутствии соответствующей языковой среды. Следовательно, преподавателю РКИ необходимо понять важность создания языковой среды, как основного условия изучения и восприятия иностранного языка. Реализация данного процесса сопряжена некоторыми нюансами в условиях обучения языку вне страны изучаемого языка. Данный вопрос всегда был в центре внимания различных ученых и исследователей (Н.А. Малкин, Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и т.д.).

«Как коммуникативное и социокультурное пространство, объединяющее язык и менталитет носителей языка, языковая среда выступает катализатором процесса эффективного обучения студента иностранному языку» [2].

По мнению И.А. Ореховой, языковая среда – это «лингвокультурная данность», обладающая определенными характеристиками, среди которых выделяется «естественный достоверный видеоряд, естественный достоверный аудиоряд, ситуативный ряд, фоновый ряд и обучающая стихия языка» [4].

Выделяя несколько видов языковой среды, профессор И.А.Орехова подробно рассматривает лингводидактическую языковую среду. Ее суть заключается в том, что в условиях языковой монополии основным источником формирования языковой среды является преподаватель. Именно он, прибегая к различным методам и идеям, пытается построить искусственную языковую среду, в которой инофоны смогли бы развить свои речевые навыки.

В.В.Молчановский отмечает различные функции преподавателя (коммуникативно-обучающая, информационно-ретрансляционная, мотивационно-стимулирующая, инструментально-адаптивная, функция самореализации и саморазвития), который служит неким ориентиром в формировании языковых навыков учащихся. Данные функции выражаются в умении преподавателя доносить информацию доступным языком; превратить студентов в активных участников учебного взаимодействия; использовать не только соответствующие средства обучения (программа, учебники, пособия, словари, наглядные пособия и т.д.), но и все творческие попытки привлечения студентов в процесс обучения; осознать себя, свою роль в учебном процессе, непрерывную работу над собой, профессиональный рост, самообразование и самовоспитание.

Если говорить о языковой среде в стране изучаемого языка, то здесь имеются свои сложности. На речь инофонов оказывает влияние не только художественная литература, периодическая печать, фильмы и телевизионные передачи, но и стихийно воспринятая информация. Таким образом они отдаляются от литературной нормы языка, что также не приветствуется.

На разных этапах развития методики преподавания РКИ преимущественно пользовались разные методы обучения: «переводно-грамматический, прямой (активный), аудиолингвальный, аудиовизуальный, метод действий, групповой, когнитивный, сознательно-практический, коммуникативный, суггестопедический и др.» [1]. В современном мире как во всех сферах науки, так и в преподавании РКИ, незаменима роль информационных технологий, в особенности искусственного интеллекта, который способствуют созданию игровой атмосферы и достижению больших результатов в обучении речевым навыкам учащихся.

Рассмотрим некоторые из них.

Прямой метод предусматривает обучение РКИ без перевода. При этом преподаватель использует мимику и жесты, и, конечно, употребляет примитивные слова и выражения, доступные пониманию студентов. Он выступает неким модератором, который поддерживает базовые знания учащихся и старается привлечь их к общению, даёт простые команды, выполнение которых заметно мотивирует их.

При *аудиовизуальном методе* студентам предлагается стать свидетелями реальной коммуникативной ситуации. Им может быть предложен какой-либо видеоматериал, короткометражный фильм, просматривая который, они отмечают новые слова, ставят вопросы и отвечают на них. При этом преподаватель может выписать новые слова на доске, объяснить их значение. А студенты в свою очередь могут составить с ними предложения или

использовать их при постановке вопросов и ответах на них. После разбора новых слов и выражений фильм просматривается снова. Следовательно, студенты лучше понимают ситуацию, после чего сами составляют аналогичные диалоги. Эффективно при этом выполнение различных устных заданий, например, пересказ общего содержания фильма, либо пересказ от лица разных персонажей (от первого лица); ролевые игры, основанные на сюжете. Также предполагается выполнение письменных заданий к видеоматериалу.

Когнитивный метод предусматривает практическое применение имеющихся знаний, выполнение определенных заданий, на закрепление новых. А также он направлен на формирование творческого мышления учащихся, умения прогнозировать, додумывать предложенную ситуацию. Например, преподаватель может дать задание, связанное с прогнозированием финала какого-либо мини-рассказа и видео- или аудиоматериала.

Суть *коммуникативного метода* заключается в обучении языку в речевых ситуациях. При этом описываются разные ситуации, распределяются роли и определяются цели. Например, студент хочет взять книги в библиотеке, участниками являются студент и библиотекарь, а целью выступает получение книги.

Суггестопедический метод предусматривает применение музыкального фона на занятиях РКИ, что приводит к более эффективной работе правого и левого полушария мозга и, следовательно, способствует более углубленному усвоению полученных знаний.

Существуют несколько путей создания искусственной языковой среды на уроках РКИ.

Первым в данном ряду выступают мультимедийные средства, которые представлены в видеоматериалах (фильмы полнометражные или короткометражные, передачи, видеоблоги и т.д.), аудиоматериалах (песни, радиопередачи, подкасты, аудиокниги), печатные материалы (книги, газеты, журналы, статьи).

В современной методике преподавания РКИ внеязыковой среды особую роль играет смешанное обучение, которое было сформулировано китайским доктором лингвистических наук Ваном Саояном в его статье «Модель смешанного обучения РКИ в Китае». В данной работе он приходит к мнению, что самым эффективным методом обучения РКИ на начальном этапе является метод «перевернутого класса» [5]. Применяя данную модель, новую тему преподаватель заранее преподносит студентам для их самостоятельного изучения, в случае возникновения трудностей осуществляется разбор со стороны преподавателя. В аудитории преподаватель подразделяет группу на 3 подгруппы, первая из которых не усвоила новый материал, следовательно, продолжает работу над ним; вторая усвоила, но из-за имеющихся вопросов продолжает работать под руководством преподавателя; третья – усвоившая весь материал подгруппа, самостоятельно выполняющая закрепительные задания. На финальном этапе проводится обобщающая работа со всей группой.

Создатели Middlebury Interactive Languages, инновационной программы обучения иностранным языкам от американского колледжа Миддлбери предлагают другой подход. В его основе лежит взаимодействие студентов с современным живым языком, а именно вниманию студентов представляется медиа-материал, в качестве которого выступает видео-фрагмент живого разговора носителей языка. В преподносимом видео-материале имеются контекстуальные подсказки (место, время, жесты, мимика, эмоции говорящих, интернациональные слова, знакомые слова), что облегчает понимание иностранной речи. При применении вышеуказанного метода преподаватель предлагает студентам посмотреть видео-фрагмент без звука, что позволяет им определить тематику материала, ориентируясь на жесты и мимику говорящих. Им также предлагается самим определить новый грамматический материал, сделать соответствующие выводы. «Данный метод способствует развитию навыков контекстуального анализа и повышает языковую наблюдательность, то есть задействует все те умения, которые человек использует при изучении своего родного языка» [3]. При этом стоит подчеркнуть, что студентам преподносится аутентичный текст, адаптируются лишь задания к нему. При разработке материалов урока используются страноведческие сведения (применяются мультфильмы, снятые на основе народных сказок).

В России также существуют подобные интерактивные программы – портал «Образование на русском», онлайн школа русского языка «Pa-russki» и мультимедийный учебник «LearnRussian» и т.д.

Подходя к вопросу о том, как следует создать необходимый языковой фон на уроках РКИ, важно отметить несколько пунктов:

– преподавателю необходимо говорить на уроках РКИ исключительно на русском языке, не прибегая при этом к языку-посреднику. Даже с начинающими студентами рекомендуется говорить только по-русски (естественно, следует применять элементарные выражения). При этом студентам также необходимо напоминать об этом важном моменте.

– помещение, в котором проводится занятие, должно быть оснащено наглядными примерами употребления каких-либо языковых форм, различными дидактическими материалами, книгами, словарями, которыми студенты могут воспользоваться в учебном процессе.

– постоянное взаимодействие с изучаемым языком. С данной целью преподаватель может предложить студенту расписание, следуя которому он сможет глубже погрузиться в мир русской культуры в целом. Согласно данному расписанию можно каждый день недели условно посвятить определенному занятию, связанному с русским языком: понедельник – занятие и домашнее задание, вторник – день русского текста, среда – занятие и домашнее задание, четверг – день русских песен, пятница – занятие и домашнее задание, суббота – день русского кино, воскресенье – повторение – мать учения. В соответствии с расписанием студент каждый день выделяет время для русского языка, подходя к нему с разных сторон. Будет полезным дать студенту определенное задание – просмотреть фильм на русском языке (на начальных этапах с субтитрами) и отметить 5-10 новых слов и выражений в зависимости от уровня знаний студента. Подобная работа может проводиться и над русскими песнями.

Основным моментом при отсутствии перевода, обращения к языку-посреднику выступает изучение новых слов, их запоминание и применение. С данной целью широко применяются синонимы и антонимы, однокоренные слова, контекст (составление предложений с новыми словами), рисунки, картинки и фотографии, схемы и тд. При этом в зависимости от уровня знаний студентов желательно использовать различные словари: картинно-ситуативный, иллюстративный и толковый.

Таким образом, создание искусственной языковой среды подразумевает полное погружение в атмосферу изучаемого языка, взаимодействие с которым должно продолжаться и за пределами класса или аудитории. Оно обусловлено непрерывной работой над собой, самостоятельной поисковой деятельности при непосредственной поддержке и мотивации преподавателя.

Библиография:

1. БОГАЧЕВА, А.В. Методы создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ // БГЖ. 2021. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-sozdaniya-iskusstvennoy-yazykovoy-sredy-na-zanyatiyah-rki> (дата обращения: 25.08.2025).
2. БУРВИКОВА, Е.В. Русский язык в Новой Англии: опыт преподавания РКИ в университетах // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 116 120. URL: <http://www.russianedu.ru/magazine/archive/viewnumber/2012/1.html>
3. БЫКОВА, О.А. Преподавание РКИ вне языковой среды. (99+) [Быкова О. А. Преподавание РКИ вне языковой среды](#)
4. ОРЕХОВА, И.А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 2004 // [01004306586.pdf](#)
5. САОЯН, В. Модель смешанного обучения русскому языку как иностранному в Китае // Теория и практика лингвистического образования, 2016, №7. С. 244-249.

6. СТРЕЛЬЧУК, Е.Н. [Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей](#) [Электронный ресурс]; монография / Е.Н. Стрельчук, 2-е изд. стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 208 с. (Русский язык как иностранный).
7. ФУРМАНОВА, М.И. Языковая/речевая среда урока иностранного языка на основе информационно/коммуникационной среды - стимулирующий фактор усвоения знаний и формирования коммуникативных умений. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-rechevaya-sreda-uroka-inostrannogo-yazyka-na-osnove-informatsionno-kommunikatsionnoy-sredy-stimuliruyuschiy-faktor>

УДК: 37.013.46:004.738.5

<https://orcid.org/0000-0002-7186-9462>

<https://orcid.org/0009-0000-4400-815X>

<https://orcid.org/0009-0001-7648-8351>

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ, КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Полевая-Секэрян А.Г.

доктор, конференциар

Комратский государственный университет

г. Комрат, Республика Молдова

Государственный Университет Молдовы,

мун. Кишинэу, РМ

email: polevaiaangela1975@gmail.com

Камбур О.П.

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: kamburoлга94@gmail.com

Каиряк Д.А.

докторантка

Государственный Университет Молдовы

мун. Кишинэу, РМ

e-mail: dianacaireac@yahoo.com

Abstract: This study analyzes the influence of the modern information environment on the development of communicative competence, critical thinking, and value orientations among primary school students (aged 7-10) in Moldova. Based on a theoretical analysis of literature, comparative review of international and Moldovan educational practices, and content analysis of platforms like TikTok, Viber, and Telegram, key factors are identified, including high digitization of education (96% school internet access) and risks such as cyberbullying and simplified speech due to emojis. The research highlights the dual impact of digitalization: positive through programs like “Educație Digitală” and “Clasa Viitorului”, which enhance skills via role-playing and group projects, and negative due to information overload and lack of online ethics programs. Recommendations include integrating digital ethics modules, adapted to Moldovan context, to mitigate risks and foster safe online communication.

Keywords: digital education, communicative competence, critical thinking, value orientations, primary school students, Moldova.

Введение. Современное общество переживает цифровую трансформацию, которая меняет способы коммуникации, восприятия информации и формирования ценностных ориентиров. В Молдове цифровизация образования активно развивается через проекты вроде

Clasa Viitorului и внедрение цифровых платформ в школах. Младшие школьники (7-10 лет) ежедневно сталкиваются с информационным потоком через социальные сети, мессенджеры и образовательные ресурсы, что требует навыков критического анализа, этичного общения и устойчивых нравственных установок. Согласно отчетам UNESCO, значительная часть молодежи сталкивается с рисками дезинформации, что подчеркивает важность медиаграмотности в глобальном контексте. В Молдове, где доступ к интернету среди населения превышает 96%, формирование медиаграмотности становится приоритетной задачей начального образования [4, 7, 12].

Актуальность исследования

Цифровизация образования в Молдове, поддерживаемая инициативами, такими как Educație Digitală и Clasa Viitorului, подчеркивает необходимость новых подходов к развитию медиаграмотности, критического мышления и ценностных ориентиров у младших школьников. Эмпирические исследования подтверждают, что недостаток навыков анализа информации делает детей уязвимыми к дезинформации и киберрискам [9]. В частности, исследование Grigorescu et al. [6] выявило, что низкий уровень цифровых навыков и рискованное использование интернета, включая чрезмерное увлечение социальными сетями и недостаточную осведомленность о приватности данных, значительно увеличивают вероятность социальной исключенности молодежи (NEET) в регионах с высокой цифровизацией, таких как Молдова, где доступ к интернету превышает 96%, но уровень медиаграмотности остается низким.

В Европе значительная часть молодых пользователей не проверяет достоверность онлайн-контента, а дети младшего возраста часто не отличают рекламу от образовательного материала [7]. В Молдове, где школьники активно используют платформы, такие как Viber и TikTok, переход к текстовым коммуникациям может снижать навыки устной речи и повышать риски интернет-зависимости и кибербуллинга [4, 14]. Изучение влияния цифровой среды на развитие школьников 7-10 лет необходимо для разработки педагогических стратегий, адаптированных к локальным условиям и направленных на предотвращение долгосрочных социальных рисков [6, 7].

Цель исследования – проанализировать влияние современной информационной среды на развитие коммуникативной компетентности, критического мышления и ценностных ориентиров младших школьников (7–10 лет) в Молдове на основе теоретического анализа литературы и контент-анализа цифровых платформ, а также предложить перспективные направления педагогических подходов в молдавском контексте.

Задачи исследования:

1. Выявить и проанализировать ключевые аспекты формирования коммуникативной компетентности младших школьников в условиях цифровой среды на примере Молдовы (с акцентом на риски кибербуллинга и упрощение речи).
2. Систематизировать положительные и отрицательные факторы влияния цифровой среды на развитие критического мышления и ценностных ориентиров младших школьников в Молдове и предложить направления интеграции элементов цифровой этики в образовательные программы.

Методы и материалы

Исследование носит теоретико-аналитический характер, фокусируясь на влиянии цифровой среды на младших школьников. Методологическая основа включает системно-деятельностный, компетентностный и ценностно-ориентированный подходы, обеспечивающие комплексный анализ когнитивных, коммуникативных и этических аспектов. Используются методы: анализ научной литературы, сравнительный анализ международных и молдавских образовательных практик, контент-анализ медиаресурсов (например, TikTok, используемого детьми в Молдове). Ключевые источники: работы Выготского, Дьюи, современные исследования по медиаграмотности. Проанализированы программы Clasa Viitorului (Молдова) и международные практики (Финляндия, Швеция).

На основе этих методов исследование выявило ключевые аспекты формирования

коммуникативной компетентности, критического мышления и ценностных ориентиров младших школьников в цифровой среде. Далее рассматривается, как эти компетенции развиваются в условиях цифровизации, с учетом специфики образовательной практики Молдовы.

Формирование коммуникативной компетентности

Цифровая коммуникация в Молдове

Коммуникативная компетентность младших школьников включает способность к эффективному взаимодействию, соблюдение норм общения и навыки обработки информации. Согласно Виготскому, речевое развитие формируется через социальное взаимодействие, однако цифровая среда смещает акцент на текстовую коммуникацию, снижая навыки устной речи [13]. В Молдове, где значительная часть детей имеет доступ к интернету, контент-анализ TikTok и Viber показал преобладание эмодзи и кратких сообщений, что отражает глобальную тенденцию к упрощению речи [14, 16].

Международные и местные практики

Проект Clasa Viitorului использует ролевые игры и групповые проекты для стимулирования речевой активности, что способствует развитию коммуникативных навыков в аналогичных программах [10]. Однако без педагогического контроля цифровые платформы, такие как Google Classroom, могут усиливать упрощение речи. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности требует сбалансированного подхода, сочетающего цифровые и традиционные методы обучения. Это тесно связано с критическим мышлением, которое позволяет школьникам эффективно анализировать информацию в цифровой среде [9].

Риски кибербуллинга среди младших школьников

Эмпирические данные подтверждают высокую уязвимость младших школьников в цифровой среде. Согласно исследованиям UNICEF и EU Kids Online, около 15% детей в регионе сталкиваются с кибербуллингом, преимущественно в социальных сетях (TikTok, Instagram) и онлайн-играх (Roblox, Minecraft) [4, 12]. Контент-анализ выявил, что в TikTok, Viber и Telegram преобладают краткие текстовые сообщения и эмодзи, что ограничивает развитие коммуникативных навыков и создает условия для онлайн-агрессии [14]. Визуализация данных (см. Рисунок 1) подчеркивает уязвимость младших школьников, что подтверждает необходимость образовательных программ, направленных на снижение рисков цифровой среды. Таблица 1 систематизирует эти и другие факторы влияния, включая высокий уровень доступа к интернету и информационную перегрузку [4].

Необходимость программ по цифровой этике

Отсутствие специализированных программ по этике онлайн-общения, таких как Netikett, создает значительный пробел в образовательной системе Молдовы. Шведская программа Netikett способствует обучению детей распознаванию онлайн-агрессии и этичному взаимодействию в сети [15]. В молдавском контексте внедрение подобных модулей в программу Educație Digitală могло бы укрепить ценностные ориентиры и снизить риски кибербуллинга. Рекомендуется разработать уроки по цифровой этике, включающие практические задания по анализу медиаконтента, распознаванию кибербуллинга и созданию безопасного цифрового пространства. Эти модули могут быть интегрированы в инициативы Clasa Viitorului с привлечением родителей для обсуждения медиа, как это реализовано в международных практиках [15].

Результаты исследования. На основе анализа научной литературы, статистических данных и контент-анализа платформ TikTok, Viber и Telegram проведена систематизация факторов влияния цифровой среды на развитие младших школьников в Молдове (см. Таблицу 1).

Таблица. Систематизация факторов влияния цифровой среды на младших школьников в Молдове

Категория	Положительный фактор	Описание и данные	Отрицательный фактор	Описание и данные

Доступ и инфраструктура	Высокий уровень подключения школ к интернету	96% школ в Молдове подключены, программы <i>Clasa Viitorului</i> и <i>Educație Digitală</i> обеспечивают доступ к инструментам [10, 12].	Переизбыток экранного времени	Дети 7-10 лет проводят значительное время онлайн, часто превышая нормы (рост с 2020 г. из-за пандемии) [4, 8].
Коммуникативные навыки	Развитие цифровой грамотности через программы	<i>Educație Digitală</i> (с 2018 г.) охватывает тысячи учителей, фокус на ролевых играх и групповых проектах (<i>Clasa Viitorului</i>) [10].	Упрощение речи в мессенджерах	Дети предпочитают текстовое общение с эмодзи, что ограничивает развитие навыков [14, 16].
Критическое мышление	Доступ к образовательным ресурсам	Khan Academy и аналогичные платформы интегрируют медиаграмотность, повышая аналитические навыки [9, 11].	Информационная перегрузка и фейковые новости	Дети 7-10 лет часто не отличают рекламу от контента, рост рисков в TikTok [4, 7].
Ценностные ориентиры	Промоушен толерантности через платформы	Проекты UNESCO и <i>Educație Digitală</i> продвигают этику онлайн [11].	Кибербуллинг и онлайн-агрессия	Около 15% детей подвержены (региональные данные), включая hate speech в соцсетях [4, 12].

Таблица обобщает ключевые факторы, классифицированные на положительные и отрицательные с учетом их воздействия на коммуникативную компетентность, критическое мышление и ценностные ориентиры. Данные адаптированы к молдавскому контексту, где 96% школ имеют доступ к интернету, а дети активно используют социальные сети и мессенджеры [10, 12]. Ключевые аспекты включают высокий уровень цифровизации образования, преобладание текстового общения с использованием эмодзи и риски кибербуллинга [4, 14].

Выводы. Проведенное исследование выявило двойственное влияние цифровой среды на младших школьников (7-10 лет) в Молдове. Программы *Educație Digitală*, *Clasa Viitorului* и *Tekwill în fiecare școală* обеспечивают высокий уровень доступа к интернету (96% школ) и способствуют развитию цифровых навыков через платформы Google Classroom и Khan Academy. Эти инициативы расширяют доступ к образовательным ресурсам и стимулируют коммуникативные навыки посредством ролевых игр и групповых проектов. Однако контент-анализ TikTok, Viber и Telegram выявил значительные риски: около 15% детей сталкиваются с кибербуллингом, а преобладание текстового общения с эмодзи ограничивает развитие устной речи и эмоциональной выразительности. Отсутствие специализированных программ по цифровой этике создает пробел в формировании культуры безопасного онлайн-общения, что особенно критично в условиях информационной перегрузки. Для преодоления этих рисков рекомендуется интегрировать модули по цифровой этике в образовательные программы Молдовы, адаптированные к локальному контексту.

Библиография:

1. BURNS, T., GOTTSCHALK, F. (eds.) *Educating 21st century children: Emotional well-being in the digital age*. Paris: OECD Publishing, 2019. ISBN 978-92-64-95994-1. Режим доступа: <https://doi.org/10.1787/1209166a-en> [дата обращения: 10 октября 2025].
2. CHILD SAFETY AND WELL-BEING ONLINE. Eurochild, 2024. Режим доступа: <https://eurochild.org/uploads/2024/02/Sub-report-Digital-2024.pdf> [дата обращения: 10 октября 2025].
3. DEWEY, J. *Experience and education*. West Lafayette: Kappa Delta Pi, 2000. ISBN 978-0-912099-34-7. (Первое издание: 1938).
4. EU KIDS ONLINE. *Children's experiences in a digital world*. European Union, 2023. Режим доступа: <https://www.eukidsonline.net/reports/2023> [дата обращения: 10 октября 2025].
5. EUROSTAT. *Digital literacy and online behavior among youth*. Luxembourg: European Commission, 2023. Режим доступа: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/edat_lfso_23 [дата обращения: 10 октября 2025].
6. GRIGORESCU, A., ALISTAR, T. V., LINCARU, C. Digital Skills, Ethics, and Integrity-The Impact of Risky Internet Use, a Multivariate and Spatial Approach to Understanding NEET Vulnerability. *Systems*, 2025, vol. 13, no. 8, art. no. 649. DOI: 10.3390/systems13080649. Режим доступа: <https://www.mdpi.com/2079-8954/13/8/649> [дата обращения: 10 октября 2025].
7. HARGITTAI, E. Digital natives or digital naives? Examining young people's digital skills. *New Media & Society*, 2020, vol. 22, no. 8, pp. 1386–1407. ISSN 1461-4448. Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/1461444819873102> [дата обращения: 10 октября 2025].
8. LIVINGSTONE, S., HELSPER, E. Gradations in digital inclusion: Children, young people, and the digital divide. *New Media & Society*, 2007, vol. 9, no. 4, pp. 671–696. ISSN 1461-4448. Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/1461444807080335> [дата обращения: 10 октября 2025].
9. POTTER, W. J. *Media literacy*. 9th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2022. ISBN 978-1-0718-0929-7.
10. TEKWILL. *Annual report on digital education initiatives in Moldova*. Chişinău: Tekwill Project, 2025. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tekwill.md/reports/2025> [дата обращения: 11 октября 2025].
11. UNESCO. *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*. Paris: UNESCO, 2024. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381234> [дата обращения: 10 октября 2025].
12. UNICEF. *Education and digital connectivity in Moldova: Progress report 2025*. Chişinău: UNICEF Moldova, 2025. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.unicef.org/moldova/reports/2025-education> [дата обращения: 15 октября 2025].
13. VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1999. ISBN 978-0-262-72010-6. (Первое издание: 1934).
14. VERHEIJEN, L., MAURO, T. Emoji use by children and adults: An exploratory corpus study. *Research in Corpus Linguistics*, 2025, vol. 13, no. 1, pp. 57–85. ISSN 2243-4712. Режим доступа: <https://doi.org/10.32714/ricl.13.01.04> [дата обращения: 10 октября 2025].
15. JONES, L. M. Netiquette for digital natives: Fostering ethical online behavior in young users. *Computers in Human Behavior*, 2023, vol. 140, art. no. 107567. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107567. Режим доступа: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107567> [дата обращения: 10 октября 2025].
16. FANE, J., et al. Using emoji as a tool to support children's emotional expression. *Early Childhood Education Journal*, 2018, vol. 46, no. 3, pp. 325–334. DOI: 10.1007/s10643-017-0867-5. Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0867-5> [дата обращения: 18 октября 2025].

УДК 373.2

<https://orcid.org/0000-0002-1825-0097>

ПОТЕНЦИАЛ STEAM-ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ СИСТЕМНО-КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Полын Л.Н.

аспирант кафедры педагогики
Мозырский государственный педагогический
университет имени И. П. Шамякина
г. Мозырь, Республика Беларусь
e-mail: maliumba@mail.ru

Abstract: The article examines the current problem of the formation of systemic and creative thinking in preschool children. The author substantiates the position that the integrated STEAM approach (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) is an effective pedagogical tool for the development of this type of thinking. The essence of systemic and creative thinking as a synthesis of a systematic approach and divergent creative search is revealed. The key principles of STEAM education in relation to preschool age are analyzed. The paper presents a system of practical examples and projects implemented in a preschool educational institution, demonstrating the mechanism of integration of STEAM technologies into the educational process. The didactic potential of the STEAM environment for the formation of the foundations of systemic and creative thinking as a key competence of the future is concluded.

Keywords: STEAM education, preschool education, systemic and creative thinking, integration, experimentation, project activities, cognitive development.

Актуальность проблемы формирования системно-креативного мышления у детей дошкольного возраста обусловлена вызовами общества XXI века, характеризующегося высокой скоростью технологических изменений, глобализацией и возрастающей сложностью социальных и профессиональных задач. На смену репродуктивной модели, нацеленной на усвоение суммы знаний, приходит парадигма, в центре которой находится развитие у ребенка способностей к самостоятельному познанию, критическому осмыслению информации и креативному решению проблем. Особую значимость эти компетенции приобретают в период дошкольного детства, являющегося сензитивным этапом для развития базовых структур мышления [2, с. 68].

В этом контексте на первый план выходит задача формирования основ системно-креативного мышления. Под данным феноменом мы понимаем интегративную способность личности, объединяющую:

- умение воспринимать объект или явление как целостную систему, анализировать ее элементы, структуру и взаимосвязи, прогнозировать последствия изменений;
- креативность как способность к дивергентному мышлению, генерации множества оригинальных идей, преодолению стереотипов и поиску нестандартных решений.

Синтез этих двух компонентов порождает качественно новый тип мыслительной деятельности, позволяющий не только анализировать сложные системы, но и трансформировать их, создавая инновационные продукты и стратегии.

Эффективным инструментом для решения данной задачи выступают STEAM-технологии – интегративная образовательная модель, объединяющая естественные науки (Science), технологии (Technology), инженерию (Engineering), искусство (Art) и математику (Mathematics). Вопреки распространенному мнению, STEAM – это не только про робототехнику и программирование для школьников. Его принципы, адаптированные к возрастным особенностям, обладают значительным потенциалом для работы с детьми дошкольного возраста [2, с. 69].

STEAM-образование в дошкольном периоде – это не изучение отдельных дисциплин, а создание интегрированной образовательной среды, где познание происходит через целостное исследование окружающего мира. Его ключевые принципы включают:

- интегративность: стержнем любого STEAM-занятия является проблема или проект, для решения которого необходимы знания и методы из разных областей;
- проблемно-игровой характер: обучение строится вокруг реальных, значимых для ребенка вопросов, что мотивирует детей к поиску решений в формате увлекательной игры;
- экспериментирование и «обучение через действие»: воспитанники являются не пассивными слушателями, а активными исследователями, проверяющим гипотезы на практике;
- связь с реальной жизнью: STEAM-деятельность всегда имеет практический выход, демонстрируя детям прикладное значение знаний;
- включение искусства (Art): Компонент «А» в STEAM принципиально важен, так как он развивает образное мышление, эстетическое восприятие и эмоциональный интеллект, что является катализатором креативности [1, с. 57].

Теоретические положения находят свое воплощение в конкретной практике учреждений дошкольного образования. Приведем примеры проектов и занятий, реализуемых в рамках STEAM-лаборатории или объединения по интересам.

Проект 1: «Строим мост для друзей». Перед воспитанниками ставится проблемная ситуация: как помочь игрушечным животным перебраться через речку (синий отрез ткани)? Каждый модуль STEAM-технологии включает в себе ряд возможностей и направлен на реализацию определенной задачи:

- модуль S: направлен на формирование у детей представлений о понятиях «устойчивость», «прочность», «равновесие»;
- модуль T: реализуется посредством использования мультиборда для просмотра фотографий различных типов мостов (арочный, висячий, балочный);
- модуль E: предполагает организацию в рамках нерегламентированной деятельности проектирования и конструирования моста из предложенных материалов (конструктор «Лего», деревянные бруски, бумага, картон);
- модуль A: заставляет детей придумать эстетическое оформление моста, нацеливает их на создание окружающего ландшафта;
- модуль M: реализуется через количественный счет количества деталей, сравнение длины и высоты конструкций, определение симметрии.

Основы системно-креативного мышления проявляются, когда воспитанники видят мост как систему (фундамент, опоры, пролет), анализируют, какие материалы обеспечат его прочность (взаимосвязи), и творчески подходят к дизайну, предлагая различные варианты оформления.

Проект 2: «Волшебный сад: от семечка к растению». Перед воспитанниками создается проблемная ситуация: что нужно, чтобы семечко превратилось в растение? Направленность каждого модуля заключается в следующем:

- модуль S: дети изучают и фиксируют в дневниках наблюдения условия прорастания семян (вода, свет, тепло), строения растения;
- модуль T: позволяет использовать цифровой микроскоп Matatalab для рассмотрения семян и листьев, осуществлять ведение дневника наблюдений с помощью фотографий и видео;
- модуль E: реализуется через создание системы полива (например, из пластиковой бутылки), проектирование и сооружение мини-теплицы для защиты растений;
- модуль A: детьми создаются зарисовки этапов роста растения, коллективных коллажей «Жизненный цикл растения»;
- модуль M: посредством измерения роста ростка линейкой, дети осуществляют отсчет дней до появления всходов, сравнение размеров листьев.

В рамках этого проекта основы системно-креативного мышления у детей дошкольного

возраста формируются через понимание растения как живой системы, зависящей от внешних факторов (почва, вода, свет). Выдвигая гипотезы (что будет, если убрать свет?), они проверяют их экспериментально, одновременно творчески фиксируя свои наблюдения.

Заключение. Проведенный анализ и приведенные практические примеры позволяют утверждать, что потенциал STEAM-технологий в формировании основ системно-креативного мышления у детей дошкольного возраста является чрезвычайно высоким. Интегрированный характер STEAM-подхода органично соответствует системной природе мышления, а его проблемно-игровая и экспериментальная основа создает идеальные условия для развития креативности. Создавая в учреждении дошкольного образования развивающую предметно-пространственную среду, где ребенок является конструктором, исследователем, инженером и художником одновременно, педагоги закладывают фундамент для развития гибкого, критического и инновационного мышления. Это мышление будущего, в основе которого лежит способность видеть мир как совокупность взаимосвязанных систем и смело трансформировать его, генерируя новые идеи.

Библиография:

1. ПОЛЫН, Л.Н. Stem-подход в образовании – новая ступень в развитии функциональной грамотности детей дошкольного возраста. / Л.Н. Полин. Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы: сборник научных трудов, ДЗ8 тр./ УО МГПУ им. И.П. Шамякина; редкол.: Б.А. Крук. Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2024. – 310 с.
2. ПОЛЫН, Л.Н. Формирование системно-креативного мышления у детей старшего дошкольного возраста средствами STEAM-технологий. / Л.Н. Полин // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. 2025. - №5. – С.68 – 73.

УДК 378.147:796+004

<https://orcid.org/0000-0003-4678-4165>

ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ФИЗКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Полякова В.П.

доктор пед. наук, преподаватель
Институт физического воспитания и спорта
Государственного университета Молдовы
г. Кишинев, РМ
e-mail: justwakooo@gmail.com

Abstract. The article substantiates the use of interactive and communication technologies in higher physical education. Communication skills related to the possession of information and communication technologies, which should be possessed by a specialist in physical culture – physical education teachers, fitness trainer, physical education methodologists, are presented. Interactive learning technologies help foster the creative abilities of physical education specialists, develop their independent thinking and ability to make optimal decisions in specific situations, and foster an innovative approach to professional activity.

Keywords: interactive and communication technologies, physical education specialist.

На сегодняшний день следует особо отметить актуальность информатизации сферы образования, и, в частности, физкультурного. Это предусматривает применение потенциала современных информационных технологий, методов и средств для осуществления целей развивающего обучения, повышение результативности работы всех эшелонов учебного процесса, а также улучшение его качества и эффективности, подготовки будущего специалиста к условиям информатизации общества.

Информатизация физкультурного образования направлена на формирование компетенций у специалиста, обеспечивающих свободный доступ к законодательно открытой информации, которую можно использовать для реализации не только учебного процесса в стенах университета, но и для организации самостоятельной работы в целях самообразования, саморазвития, самосовершенствования.

В этой связи образовательному процессу предъявляются определенные требования, касающиеся *коммуникативной и информационной культуры* преподавателя физкультурного вуза информационных технологий процесса преподавания, как теоретического материала, так и проведения практических занятий, охватывающего инновационные формы организации и методы проведения учебного процесса [7].

Информационная культура определяется умением применять полный состав информационных технологий как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. Это обязывает преподавателя ориентироваться в информационных потоках, что предполагает компетенции, связанные с получением, обработкой и использованием информации при помощи компьютера, телекоммуникаций, программного обеспечения и сетей, необходимых для создания, хранения, управления, передачи и поиска информации и др.

Коммуникативная сторона информатизации учебного процесса предусматривает не только новые средства коммуникации, но и овладение коммуникативными умениями в рамках актуальных видов деятельности, таких как сотрудничество, консультирование, тьюторинг (форма индивидуализированного сопровождающего обучения), мониторинг [8]. В ходе опосредованной компьютером коммуникации процесс обучения будущих фитнес тренеров будет направлен на овладение ими более рациональной коммуникацией в рамках информационного пространства, и не только в образовательной деятельности, но и в будущей профессиональной деятельности. К тому же, это будет содействовать «развитию нового мышления и личностно значимых качеств – гибкости, мобильности, адаптивности – в процессе обучения студента, будущего специалиста» [4]. В этом ключе, И.В. Воронина определяет три группы коммуникативных умений для будущего специалиста [4]:

- информационную;
- профессиональную;
- контрольно-регулирующую.

Информационная группа коммуникативных умений определена автором компетенциями освоения теоретических знаний о системе и реализации коммуникативных умений, об использовании средств информационных коммуникаций для получения каких-либо сведений и их обмена.

Профессиональная группа представлена применением информационно-коммуникативных технологий в реализации своей деятельности, воспитании самостоятельности и способности к рефлексии (мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, состояний, способностей, поведения), социальной аттракции (формирование положительного эмоционального отношения в процессе восприятия людьми друг друга) и социальной перцепции. В эту же группу коммуникативных умений входят: познание психологических особенностей занимающихся, умение заинтересовать в реализации проблемы, анализировать результаты.

Контрольно-регулирующую группу коммуникативных умений составляют: организация, корректировка и руководство процесса общения в форме беседы, дискуссий, суждений и обсуждений, как при прямом контакте, так и при виртуальном; оценка эффективности взаимодействия; педагогическая импровизация и интуиция; приемы самовоспитания; ориентирование в виртуальных условиях общения.

Как отмечает И.Н. Розина [9], для эффективного взаимодействия и взаимопонимания участников образовательного процесса, а также управления коммуникативным процессом в виртуальных условиях необходимо обладать грамотной устной и письменной речью, уметь работать с различного плана электронной информацией, давать оценку информационным ресурсам, координировать совместные действия, готовить презентацию, соблюдать правила

сетевого этикета.

Применение интернет-технологий в учебном процессе побуждает к подлинному общению, что оказывает влияние на аутентичность коммуникации, содействуя воспитанию коммуникативных умений. По констатации О.Н. Арестовой, Л.Н. Бабанина, А.Е. Войскунского [1], общение, используя интернет-технологии, позволяет застенчивым, неуверенным в себе будущим специалистам справиться с психологическим барьером, быть полноправным участником интерактивной коммуникации.

И поскольку интерактивное обучение основано на личностном взаимодействии студентов, вступает в силу особая форма когнитивной деятельности, реализуемая через совместную деятельность студентов [2]. В этом отношении, по мнению Т.С. Паниной и Л.Н. Вавиловой, необходимо акцентировать внимание на интерактивных методах обучения, позволяющих активизировать познавательную деятельность обучающихся [5]. К таким методам они определяют: *дискуссию, игровые технологии, кейс-метод, тренинг*. В аспекте подготовки фитнес тренеров данные методы обладают потенциалом коммуникативной содейтельности студентов для разрешения учебных ситуационных проблем, поскольку коммуникативный компонент в будущей профессии является базовым. От умения общаться будет зависеть качественная сторона профессиональной деятельности будущего тренера по фитнесу. Особенно это насущно при онлайн-тренировках, где наряду с показом необходимо вести коммуникацию в формате «non-stop», поскольку следует выдерживать как режим физической нагрузки, так и отдельные стороны выполнения самих упражнений, такие как ритм, темп, амплитуда и т.п.

При этом, как отмечают Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина [6], информационно-образовательные ресурсы стимулируют формирование менеджерских компетенций в отношении процесса общения (входить/строить в диалог, вести дискуссию, формулировать вопросы, аргументировать полученные ответы, формировать общую точку зрения в случае разногласий); компетенций психологического аспекта (предполагать психологические особенности участника(ков) общения), аффективно-социальные компетенции; компетенции по применению информационно-коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Вышесказанное позволяет констатировать, что овладение и использование современных информационно-коммуникационных технологий превращается в один из важных компонентов профессиональной подготовки как любого специалиста, так и специалиста в области физической культуры, и фитнеса, в частности [7]. В свою очередь, внедрение в учебный процесс физкультурных образовательных учреждений профессионально ориентированных программно-педагогических средств предполагает освоение необходимых знаний, формирование компетенций их использования в профессиональной деятельности. При этом, использование информационных технологий в фитнесе связаны с:

- совершенствованием учебно-образовательного процесса физкультурных учреждений;
- удовлетворением общества в специалистах в области фитнеса, владеющих компетенциями информационно-коммуникативной направленности;
- формированием личности и подготовки фитнес тренеров к условиям современного информационного общества.

В этой связи возможно определить в каком качестве применяются информационно-компьютерные технологии:

- как средства информационно-методического обеспечения, обучения, управления учебным процессом в целях передачи информации/знаний, моделирования учебных ситуаций;
- как средства автоматизации контроля результатов обучения, их коррекции компьютерного тестирования теоретической и практической подготовки студентов, будущих тренеров по фитнесу;
- технологического средства обработки результатов как учебных, так и научных

исследований.

Учитывая современный уровень развития коммуникационных интернет-технологий, а также заинтересованность молодежи в их использовании, следует отметить, что от того, насколько студент, будет вовлечен в процесс обучения, будет зависеть уровень его образованности, компетентности в выбранной профессиональной деятельности [3].

Представленные технологии интерактивного обучения помогают воспитать творческие способности специалиста физической культуры, в частности фитнес тренера, развивать самостоятельность его мышления и умение принимать оптимальные решения в условиях определенной ситуации, а также формировать инновационную направленность профессиональной деятельности.

Как показала практика, использование методов действенного/активного обучения организует интерес у студентов к учебно-когнитивной деятельности, мотивирует к креативной деятельности в обучении, что облегчает процесс реализации целого комплекса учебных, воспитательных и развивающих задач.

Резюмируя вышеизложенное, констатируем, что использование интерактивных методов в системе обучения физкультурного ВУЗа повысит его инвестиционную привлекательность. Инновационный характер научной, образовательной и практической деятельности студентов в образовательном процессе, выстраиваемый учебный процесс на основе современных образовательных технологий и организационных форм обучения, определяет собой цель переноса основного акцента процесса познания на студента, развитие и поощрение его инициативы, творчества, самостоятельности, ответственности за результаты своего труда.

Библиография:

1. АРЕСТОВА, О.Н.; БАБАНИН, Л.Н.; ВОЙСКУНСКИЙ, А.Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия. В: Вестник МГУ, 1996, № 4, с. 14-20.
2. АФТИМИЧУК, О.Е.; ПОЛЯКОВА, В.П. Интерактивное обучение в системе физкультурного образования. В: Актуальные проблемы физического воспитания учащейся молодежи: теория и практика: Сборник материалов Республиканской научно-практической конференции с международным участием (г. Луганск, 5 апреля 2018 г.) / Под ред. проф. Т.Т. Ротерс. Луганск, 2018, с. 14-21.
3. АФТИМИЧУК, О.Е.; ПОЛЯКОВА, В.П. Интернет-технологии в системе физкультурного образования. В: Актуальные вопросы физического воспитания учащейся молодежи: теория и практика: материалы II Республиканской научно-практической конференции с международным участием (г. Луганск, 28 марта 2019 г.) / Под ред. проф. Т.Т. Ротерс. Луганск, 2019, с. 171-175.
4. ВОРОНИНА, И.В. Использование информационных образовательных ресурсов на этапах формирования коммуникативных умений у будущих учителей. В: Современные проблемы науки и образования, 2013, № 2.
5. ПАНИНА, Т.С.; ВАВИЛОВА, Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006/2007.
6. ПОЛАТ, Е.С.; БУХАРКИНА, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2010.
7. ПОЛЯКОВА, В. Актуальность использования информационно коммуникационных технологий в подготовке специалиста физкультурного образования. În: Formarea continuă a specialistului de cultură fizică în conceptul acmeologic modern: Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională, Ediția a 3-a, 1 decembrie 2022, Chișinău / colegiul de redacție: Aftimciuc Olga (redactor responsabil) [et al.]. Chișinău: S. n., 2022 (Valinex SRL), p. 178-182.
8. РОБЕРТ, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. Москва: Школа-Пресс, 1994.

9. РОЗИНА, И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика: монография. Москва: Логос, 2005.

УДК 37.013.42:378.147

[https://orcid.org/ 0009-0008-9779-8069](https://orcid.org/0009-0008-9779-8069)

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ. РОЛЬ ШКОЛЫ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА И НАСТАВНИЧЕСТВА

Пономарева А.М.

преподаватель, I дид. степ.

ПУ Колледж имени Михаила Чакира

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: ponomarivaanna@mal.ru

Abstract: This article examines the main components of a teacher's methodological activity and their role in professional growth. Emphasis is placed on the Young Teacher School and mentorship as key mechanisms for developing competencies. Five components—analytical, prognostic, constructive, organizational, and communicative—are highlighted. Practical methods such as workshops, peer observations, and portfolios are discussed. Systematic integration of these elements fosters professional identity and career advancement.

Keywords: methodological activity, mentorship, Young Teacher School, pedagogical competence, professional development, methodological practices.

В современном образовательном пространстве роль методической работы преподавателя выходит далеко за рамки единичных уроков — это постоянный, системный процесс, направленный на повышение качества обучения, развитие профессиональной компетентности и формирование устойчивой педагогической позиции. Методическая деятельность включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов, и именно их гармоничное сочетание обеспечивает эффективное становление педагога как профессионала.

1. Аналитический компонент

Важно, чтобы молодой педагог научился объективно оценивать свою деятельность: анализировать результаты, выявлять проблемные зоны и возможности роста. В этом значительном опору представляет собой наставник, который не просто даёт указания, но и помогает выявлять скрытые резервы, задавать правильные вопросы, осознавать свою деятельность как развитие.

Наставничество становится инструментом формирования аналитического мышления: наблюдение, анализ, рефлексия — всё это становится привычкой.

2. Прогностический компонент

Профессионализм педагога проявляется и в умении прогнозировать: ставить реалистичные цели, предвидеть, каким будет результат, выбирать методы и технологии, исходя не только из ситуации, но и из перспективы. В рамках Школы молодого педагога молодой специалист получает пространство, где можно планировать не просто урок, а траекторию развития своей практики. Наставник помогает выстраивать прогнозную модель развития учебного процесса, которая становится основой долгосрочной стратегии.

3. Конструктивный компонент

Проектирование урока — это больше, чем составление плана. Это выбор содержания, форм подачи, методов, приёмов, создание дидактических материалов. Молодой педагог под руководством наставника осваивает конструирование образовательных ситуаций, начиная с выбора темы урока и заканчивая оценкой результата. Этот компонент требует творческого

подхода и методической гибкости. Совместная разработка и разбора уроков с наставником превращает конструирование в профессиональный навык.

4. Организационный компонент

Теория важна, но без организации живой аудитории она теряет силу. Наставничество помогает молодому педагогу освоить навыки управления образовательной средой — от дисциплины и мотивации до организации учебно-методических условий. Молодой специалист учится создавать условия, в которых студенты включаются, работают, развиваются. Здесь педагогическая деятельность предстает как системное управление процессом, и наставник становится руководителем этой системы.

5. Коммуникативный компонент

В центре любой образовательной деятельности — общение: с учащимися, с коллегами, с родителями, с само собой наставником. Наставничество способствует формированию культуры педагогического общения: умения мотивировать, выстраивать продуктивные взаимодействия, справляться с трудностями, конфликтами, неопределённостью. Молодой педагог учится не просто «говорить с аудиторией», а быть партнёром, проводником, вдохновителем.

Коммуникативный компонент — это мост между личностью педагога и образовательным процессом, а наставник помогает укреплять этот мост.

Взаимосвязь компонентов и роль наставничества

Каждый из перечисленных компонентов — аналитический, прогностический, конструктивный, организационный и коммуникативный — сам по себе значим. Но именно их взаимодействие образует цельную систему методической деятельности.

Наставник и Школа молодого педагога становятся тем пространством, где педагог видит не просто отдельные навыки, а всю структуру своей деятельности. Он учится соединять анализ с прогнозом, конструирование с организацией, коммуникацию с профессиональной рефлексией.

Это не просто передача знаний — это создание профессиональной идентичности, формирование устойчивой позиции педагога исследователя, педагога организатора, педагога человека.

Через методическую деятельность педагог формирует свою профессиональную траекторию, и огромное место в этом процессе занимает работа Школы молодого педагога и система наставничества. На протяжении многих лет в колледже работает Школа молодого педагога. На заседании Научно методического совета определяются наставники, которые сопровождают молодых педагогов в течение трех лет. Они проводят мастер-классы по выявленным проблемам, демонстрируют конкретные методические приёмы, применение активных методов обучения (дискуссии, кейсы, ролевые игры); использование цифровых инструментов; организацию проектной деятельности студентов. Молодой педагог посещает уроки наставника с последующим обсуждением; наставник посещает занятия начинающего педагога, даёт обратную связь; проводится совместный анализ урока: что удалось, что стоит доработать. Наставники и молодые педагоги разбирают реальные проблемные ситуации: например, низкая активность группы, конфликты на занятиях, трудности в усвоении материала. Вместе ищут решения и вырабатывают стратегию. У молодого педагога есть возможность задать вопросы, поделиться опытом, получить поддержку.

Работа над созданием и ведением профессионального портфолио: планирование, фиксация достижений, участие в семинарах, конференциях.

Все эти мероприятия напрямую развивают компоненты методической деятельности:

- анализ через разбор уроков;
- прогнозирование при планировании проектов;
- организацию процесса во время взаимопосещений;
- коммуникацию через тренинги и наставничество.

Заключение: методическая деятельность педагога — это не этап, который заканчивается, а путь, который продолжается. И этот путь становится более осознанным,

продуктивным и вдохновляющим тогда, когда рядом есть наставник и существует поддерживающая среда – Школа молодого педагога.

Совместная работа, рефлексия, обмен опытом, постоянное развитие – всё это делает педагогическую карьеру не просто работой, а миссией, устойчивым, успешным и творческим профессиональным путём.

Для методического сопровождения темы рекомендую следующие источники, включая труды молдавских авторов:

1 Ганзюк Н. «Управление методической деятельностью педагогов в решении задач межкультурного воспитания» (Бельцы, Молдова) IBN

Рассматривается методическая работа как средство повышения квалификации педагогов, с акцентом на межкультурное воспитание; обсуждаются формы и методы методической деятельности.

2 «Учиться, учиться: учителям тоже нужны учителя. Год лидерства, наставничества и надежды для образования в Молдове» (UNICEF) ЮНИСЕФ

Отчёт статья о запуске программы наставничества в Молдове, её значении, вызовах и перспективах поддержки молодых педагогов.

3 «Молодые учителя в Молдове будут развивать профессиональные навыки с помощью наставника» (статья новостей) poi.md+1

Информация о программе поддержки молодых педагогов и наставничества в Молдове: условия, цели, данные о количестве участников.

4 Законодательный акт: Кодекс об образовании Республики Молдова № 152/2014 (в части наставничества) legis.md

Нормативно правовая основа наставничества в системе общего образования Молдовы: закрепление роли наставника, его функции.

5 «Педагогическая модель формирования методической компетенции будущих магистров педагогического образования» КиберЛенинка.

Статья исследование о том, как формировать методическую компетенцию педагогов магистров: цель, принципы, подходы. Можно применять к молодым педагогам.

6 «Методическая компетентность как комплексная характеристика профессиональной деятельности преподавателя» КиберЛенинка.

Исследование русскоязычное, но релевантное теме: раскрывает компонентный состав методической компетенции преподавателя высшей школы, что полезно для педагогов начального звена тоже.

7 Приказ Министерства образования, культуры и исследований Республики Молдова № 726 от 16 июня 2021 «Об утверждении Методологии распределения рабочего времени педагогических кадров общеобразовательных учебных заведений» continent-online.com.

Документ, регулирующий нагрузку педагогов, в том числе упоминается наставническая деятельность как часть педагогической функции.

8 Статья новость: «В школах страны появятся наставники для учителей» (Moldova1) moldova1.md.

Репортаж о внедрении системы наставничества в школах Молдовы: подготовка наставников, масштабы, ожидания.

9 Приказ/регламент: «О введении методологии ... деятельности педагогов» (Гагаузия) guogagauzii.md.

Пример регионального документа (Гагаузия) по методологии работы педагогов, полезен для понимания локального контекста методической деятельности.

Библиография:

1. ГАНЗЮК, Н. Управление методической деятельностью педагогов в решении задач межкультурного воспитания. Бельцы, Молдова: IBN, 2021.
2. Кодекс об образовании Республики Молдова № 152/2014 (в части наставничества). Доступно по ссылке: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110766&lang=ru

(дата обращения: 03.11.2025).

3. Молодые учителя в Молдове будут развивать профессиональные навыки с помощью наставника. noi.md, 2024. Доступно по ссылке: <https://noi.md/ru/obshchestvo/molodye-uchitelya-v-moldove-budut-razvivat-navyki-s-pomoshchyu-nastavnika> (дата обращения: 03.11.2025).
4. Министерство образования, культуры и исследований Республики Молдова. Приказ № 726 от 16 июня 2021 г. «Об утверждении Методологии распределения рабочего времени педагогических кадров общеобразовательных учебных заведений». Доступно по ссылке: https://continent-online.com/Document/?doc_id=30367063 (дата обращения: 03.11.2025).
5. Главное управление образования Гагаузии. Регламент «О введении методологии деятельности педагогов». Комрат, Гагаузия, 2022. Доступно по ссылке: <https://guogagauzii.md> (дата обращения: 03.11.2025).
6. ЮНИСЕФ. Учиться учиться: учителям тоже нужны учителя. Год лидерства, наставничества и надежды для образования в Молдове. UNICEF Moldova, 2023. Доступно по ссылке: <https://www.unicef.org/moldova/ru/stories/teachers-need-teachers> (дата обращения: 03.11.2025).

УДК 37:316:1

<https://orcid.org/0009-0001-7777-2805>

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Потоцкая В.В.

преподаватель

ГБПОУ РО «ЗимПК»

п. Зимовники, Россия

violettapototskaya@yandex.ru

Abstract: This paper examines the key problems and challenges faced by the modern scientific and educational space in a multi-ethnic society.

The role of education in fostering tolerance and mutual understanding in a multi-ethnic society cannot be underestimated. Education is a powerful tool for overcoming stereotypes and prejudices, which is especially important in a diverse cultural environment. It is crucial that educational programs include elements that promote tolerance and respect. Thus, the work aims to provide a comprehensive overview of the problems and challenges faced by the modern scientific and educational environment in a multi-ethnic society, as well as to explore possible solutions.

Keywords: educational space, education, multi-ethnic society, competencies, globalization.

Современное научно-образовательное пространство представляет собой сложную и многогранную систему, в которой пересекаются интересы различных этнических и культурных групп. В условиях глобализации, когда мир становится все более взаимосвязанным, вопросы, касающиеся образования и науки, приобретают особую актуальность. Полиэтническое общество, в котором сосуществуют представители различных национальностей, требует от образовательных учреждений не только адаптации к новым условиям, но и активного формирования среды, способствующей интеграции и взаимодействию.

В особенности, если мы говорим о высшем образовании, то глобализация трансформирует его, создавая новые возможности и открывая горизонты, которые ранее были недоступны. Актуальные требования на мировом рынке труда приводят к изменению содержания образовательных программ, уровня подготовки и форматов обучения [3, с. 7]. Популярные направления, востребованные в глобальной экономике, акцентируют внимание на технических, научных и гуманитарных дисциплинах, что в свою очередь влияет на выбор

студентов. Сегодня они чаще выбирают программы, ориентированные на международные стандарты, что в свою очередь создает необходимость обучать их не только профессиональным навыкам, но и языковой грамотности, межкультурным компетенциям.

Разнообразие потребностей студентов из различных этнических и культурных групп способствует развитию более адаптированных образовательных программ. Учебные заведения стремятся предложить дисциплины, охватывающие специфику культурной идентичности студентов, что помогает создать инклюзивную атмосферу и мотивировать учащихся [4]. Среди выпускников наблюдается предпочтение к образованию с международной аккредитацией, что свидетельствует о стремлении к профессиональному признанию не только в своей стране, но и за её пределами. Образовательные учреждения начинают обращать внимание на многокультурные аспекты своей деятельности, предлагая программы, которые учитывают различные культурные контексты, что привлекает студентов из разных стран.

Это взаимодействие становится основой для формирования профессиональной компетенции, особенно в многокультурных и полиэтнических обществах. Интеграция в глобальное образовательное пространство подразумевает наличие широкой базы знаний, которая позволит каждому студенту найти свое место на рынке труда вне зависимости от этнической принадлежности.

Также развитие межкультурной компетенции необходимо для успешного взаимодействия в многокультурной среде. Процесс объединения студентов разной культурной принадлежности, конечно, вызывает ряд трудностей. Одна из основных, по мнению С.Е. Фёдорова, – создание комфортной образовательной среды, способствующей эффективному взаимодействию всех участников педагогического процесса [7, с. 17]. В условиях глобализации учебные заведения готовят студентов к работе в разнообразных культурных контекстах, поэтому для продуктивной деятельности необходимо уметь сочетать теоретическое изучение культурных различий с практическим применением знаний.

Основным инструментом являются курсы дисциплин, посвящённых культуре, традициям и языкам, а также практические занятия, например, в форме кейс-ситуаций или ролевых игр, которые развивают навыки общения с представителями разных культур. Диалоги, дискуссии и дебаты помогают углубить понимание и развить критическое мышление. Эффективное формирование компетенции достигается при интеграции этих элементов в учебные планы и участия преподавателей разных дисциплин. Однако здесь важно учитывать различия в менталитете, традициях и ценностных ориентациях студентов разных народов. Например, при изучении истории и литературы необходимо выбирать произведения, отражающие опыт разных этнических сообществ.

Для большей результативности необходимо интегрировать формирование межкультурной компетенции в учебные планы и привлекать к этому процессу преподавателей различных дисциплин. Это позволит увидеть взаимосвязь между различными аспектами знаний и практик, а также оценить многообразие подходов к решению общих задач. Необходимо также учитывать, что процесс формирования такой компетенции является длительным и требует постоянного внимания со стороны как преподавателей, так и самих студентов. Как подчёркивает Иванова Н.П., формирование межкультурной компетенции среди студентов в многонациональном образовательном контексте требует комплексного подхода, сочетающего теоретическое обучение, практические занятия и активное взаимодействие с разными культурами [1, с. 19]. Это создает возможности для развития уважения, толерантности и открытости, которые являются необходимыми в современном глобальном обществе.

Современная молодежь, выросшая в условиях глобализации и цифровизации, активно стремится к обучению в многонациональной среде, видя в этом возможность расширить кругозор и развить уважение к культурным различиям. Для молодых людей важны программы, ориентированные на межкультурное взаимодействие: обмены, стажировки за границей и онлайн-курсы международных университетов.

На выбор образовательных программ влияют личные интересы, карьерные цели, социальные медиа и опыт успешных сверстников, прошедших через международные образовательные платформы. Образование за рубежом воспринимается не только как способ улучшить языки, но и как шанс построить профессиональные сети.

Роль родителей и преподавателей также значительна, стимулируя интерес к инклюзивным программам с культурным многообразием. Учебные заведения всё активнее создают условия для поддержки студентов разных национальностей, формируя сбалансированные учебные планы.

Однако финансовые трудности, языковые барьеры и недостаток информации ограничивают доступ к таким программам. Образовательным учреждениям важно активизировать поддержку молодежных инициатив и интеркультурных сообществ. Желание молодежи обучаться в многокультурной среде требует от образовательных систем гибкости и развития, обеспечивающих инклюзивность и учет культурного разнообразия в учебных программах.

Современное научно-образовательное пространство в полиэтническом обществе сталкивается с множеством вызовов и проблем, которые требуют комплексного подхода и внимательного анализа [2, с. 9]. Глобализация, как один из ключевых факторов, существенно влияет на высшее образование, изменяя не только содержание образовательных программ, но и подходы к обучению. В условиях глобального обмена знаниями и культурными практиками, образовательные учреждения должны адаптироваться к новым требованиям, что включает в себя необходимость интеграции различных культурных традиций и образовательных стандартов.

Создание такой среды требует активного участия всех участников образовательного процесса: преподавателей, студентов и администрации вузов. Важно, чтобы образовательные учреждения не только предоставляли знания, но и формировали ценности толерантности и взаимопонимания. Образование должно стать инструментом, способствующим интеграции различных этнических групп и формированию единого образовательного пространства, где каждый сможет внести свой вклад.

Современные студенты все чаще осознают важность межкультурного взаимодействия и стремятся к получению знаний в многонациональной среде. Это создает дополнительные возможности для образовательных учреждений, которые могут разрабатывать программы, учитывающие интересы и потребности студентов из разных культур.

Библиография:

1. ИВАНОВА, Н.П. Проблемы культурной интеграции в полиэтническом обществе / Н.П. Иванова // Современная наука: исследования и разработки. 2021. № 3. С. 15–22.
2. ЛЕБЕДЕВА, О.С. Научно-образовательное пространство и его влияние на межкультурную коммуникацию / О.С. Лебедева // Образование и общество. 2022. № 1. С. 5–11.
3. МИХАЙЛОВ, А.А. Научное сотрудничество как инструмент решения проблем многообразия культур / А.А. Михайлов // Российский журнал образования. – 2020. – № 5. – С. 25–32.
4. ПРОТАСОВА, Е.Ю. Интеркультурная педагогика: проблемы и перспективы / Е.Ю. Протасова // Вестник ВятГУ. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interkulturnaya-pedagogika-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 28.10.2025).
5. САВЕЛЬЕВА, Е.М. Толерантность как основа взаимодействия в полиэтническом обществе / Е.М. Савельева // Социальные исследования. 2022. № 2. С. 37–42.
6. СМЕРНОВ, А.В. Роль образовательных учреждений в формировании толерантности у молодежи / А.В. Смирнов // Вопросы педагогики и психологии. 2020. № 2. С. 30–35.
7. ФЕДОРОВ, С.Е. Межкультурное образование в контексте глобализации / С.Е. Фёдоров // Научно-методический журнал. 2019. № 3. С. 14–21.

CZU: 159.922.736

<https://orcid.org/0009-0009-1850-3486>

НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Присакару А.И.

докторантка

Государственный университет Молдовы, мун. Кишинев, РМ

e-mail: alla.prisacaru@gmail.com

Abstract: The neuro-pedagogical foundations of communicative competence development in primary school children are determined by intensive brain maturation processes: accelerated myelination and synaptic pruning in Broca's and Wernicke's areas, maturation of the prefrontal cortex, especially dorsolateral regions, strengthening of connections between the limbic system and cortex, peak plasticity of mirror neurons, and completion of language lateralization. This age offers critical sensitive periods: phonological awareness and pronunciation, syntactic complexity, pragmatics and theory of mind, and narrative skills. Missing these windows leads to deficits that are difficult or impossible to fully correct later. Effective development requires adherence to six core neuro-pedagogical principles: redundancy and multimodal repetition, emotional engagement, gradual complexity with support for working memory, spaced repetition, social and cooperative context, and respect for individual maturation rates. In Republic of Moldova, these principles are mandatory under the National Curriculum for Primary Education, Graduate Profile, and Teacher Professional Standards, ensuring alignment with the requirements of the Education Code of the Republic of Moldova.

Keywords: communicative competence, primary school, neuro-pedagogical principles, brain processes, sensitive periods.

В системе образования Республики Молдова понятие *коммуникативная компетенция* младших школьников (возраст 6–10 лет, 1–4 классы начального образования) определяется как ключевой элемент компетентностного подхода, направленного на формирование способности к эффективному использованию языка в различных формах общения [4]. Это включает не только лингвистические навыки, но и социальные, культурные и когнитивные аспекты, обеспечивающие успешную интеграцию ребенка в общество. Согласно актуальным нормативным актам на 2025 год, коммуникативная компетенция интегрирована в общую систему ключевых компетенций, с акцентом на многоязычие и междисциплинарный подход [11].

В РМ понятие коммуникативной компетенции младших школьников регулируется системой нормативных актов, которые образуют единый компетентностный подход и остаются актуальными по сей день [3]. Основу составляет Кодекс РМ об образовании № 152 от 17 июля 2014 года с изменениями [4]. В нём образование определяется как целенаправленный процесс формирования компетенций, среди которых коммуникативная компетенция выступает одной из ключевых [4, ст. 1–2]. Она трактуется как интегративная способность к обмену информацией, выражению собственных мыслей и эмоций, а также адаптации речи к различным социальным контекстам. Особое внимание уделяется развитию речи и навыков общения, которые объявлены основой социализации ребёнка в период обязательного начального образования [4, ст. 14–16]. Конкретное содержание и уровни развития коммуникативной компетенции раскрыты в Национальном учебном плане для начального образования [11]. Документ вводит компетентностный подход и определяет коммуникативную компетенцию как способность использовать язык во всех его формах для понимания, производства и интерпретации сообщений. В плане чётко прописаны три уровня овладения: базовый, средний и продвинутый [11, с. 10–15]. Коммуникативная компетенция

интегрируется в учебные области «Язык и коммуникация» и «Чтение и письмо» [11, с. 20–25]. Детальные ожидаемые результаты зафиксированы в Профиле выпускника начальных классов. Здесь коммуникативная компетенция представлена как междисциплинарный навык, включающий готовность к диалогу, толерантность к чужому мнению, умение задавать вопросы и давать развёрнутые ответы [13, с. 15–20]. Особо подчёркивается аксиологический компонент – уважение к языковому и культурному многообразию РМ [13, с. 25]. К концу 4 класса ученик должен уметь создавать связный текст объёмом 20–30 предложений без существенных грамматических ошибок [13, с. 30–35]. Требования к педагогам изложены в Стандартах профессиональной компетенции учителей общего образования. Учитель обязан развивать коммуникативные навыки учащихся с помощью дифференцированных и индивидуализированных методов, учитывая особенности каждого ребёнка, в том числе детей с особыми образовательными потребностями [14, с. 10–15]. Порядок и критерии оценивания коммуникативной компетенции установлены Положением об оценивании результатов обучения в начальном образовании. Оценка проводится по трём основным критериям: точность, плавность речи и способность к взаимодействию [12, с. 5–10]. Все перечисленные документы разработаны с опорой на Рамочную программу ключевых компетенций Европейского союза 2018 года, и адаптированы к молдавским реалиям. Коммуникативная компетенция не рассматривается изолированно: она тесно связана с другими семью ключевыми компетенциями и развивается как на уроках, так и во внеурочной деятельности [11].

Развитие коммуникативной компетенции у детей младшего школьного возраста опирается на современные данные нейронаук, когнитивного нейроразвития и нейропедагогики. В возрасте 6–10 лет происходит интенсивная перестройка мозга, которая создаёт «окна возможностей» именно для формирования сложных речевых и социально-коммуникативных навыков [6, с. 20–30]. Знание этих нейробиологических закономерностей обязательно для учителей начальных классов РМ, поскольку Национальный учебный план и Кодекс об образовании прямо требуют применения научно-обоснованных, соответствующих возрасту методов [11, с. 5–10; 4, ст. 1]. В возрасте от 6 до 10 лет мозг младшего школьника переживает один из самых бурных и плодотворных этапов своего развития — именно тогда закладываются нейронные фундаменты коммуникативной компетенции на всю жизнь [6, с. 25–35]. В этот период ускоренно покрываются миелином проводящие пути в левой височной и лобно-височной областях — в зонах Брока и Вернике. Одновременно происходит «обрезка» лишних синапсов, пик которой приходится на 7–9 лет [6, с. 28–30]. В результате ребёнок совершает настоящий скачок: речь становится гораздо быстрее, он начинает понимать сложные синтаксические конструкции и говорить бегло, почти без запинок [6, с. 32]. Параллельно активно созревает префронтальная кора, особенно её дорсолатеральная часть. Рабочая память и исполнительные функции растут год от года: первоклассник удерживает в голове 3–4 элемента, а к четвёртому классу — уже 5–7 [15, с. 20–25]. Именно поэтому к 8–10 годам дети впервые могут планировать свою речь, сдерживать импульсивные реплики, перефразировать мысль, если собеседник не понял, и вести настоящий диалог — это и есть стратегическая подкомпетенция [15, с. 30–35]. Между лимбической системой (эмоции) и префронтальной корой формируются всё более прочные связи. Благодаря этому ребёнок учится чувствовать эмоциональное состояние другого человека и подстраивать под него свою речь: говорит тише и мягче, если друг расстроен, или, наоборот, радостно и громче, когда все вокруг смеются. Так рождается социокультурная подкомпетенция и настоящее уважение к собеседнику [2, с. 18–22]. Особенно ярко в 6–8 лет работают зеркальные нейроны фронтально-париетальной системы. Ребёнок буквально «отзеркаливает» интонацию, жесты и мимику окружающих, мгновенно перенимая их [2, с. 20–25]. Поэтому ролевая игра и театрализация в этом возрасте дают колоссальный эффект: дети учатся спонтанно общаться и проявлять эмпатию почти без усилий. К 9–10 годам у большинства детей завершается латерализация языковых функций — язык окончательно «переезжает» в левое полушарие. После этого возраста исправить стойкий акцент или глубоко укоренившуюся грамматическую ошибку

становится в разы сложнее [9, с. 25–28]. Сами «окна возможностей» открываются и закрываются в строго определённые сроки. С 5 до 8 лет – последний шанс сформировать чистую фонологическую осознанность и правильное произношение [6, с. 35–38]. С 7 до 9 лет мозг особенно восприимчив к сложным синтаксическим конструкциям: если в этот период ребёнок не начнёт регулярно строить сложноподчинённые предложения, его речь во взрослом возрасте останется упрощённой [9, с. 30–33]. С 6 до 9 лет активно развивается прагматика и теория сознания. Если пропустить этот момент, человек будет говорить «мимо» слушателя, не умея подстраиваться под ситуацию [2, с. 22–25]. Наконец, с 8 до 10 лет формируется умение рассказывать связные истории. Если не дать ребёнку в эти годы достаточно практики в нарративах, он впоследствии с трудом сможет написать или рассказать текст длиннее 15–20 предложений [6, с. 50–55]. Таким образом, возраст 6–10 лет – это не просто «начальная школа», а уникальное нейробиологическое окно, когда мозг буквально просит нагрузки именно в области коммуникации [6, с. 60–65]. Правильно использованное, оно даёт ребёнку свободное, богатое и эмоционально тонкое владение языком на всю жизнь. Упущенное – оставляет пробелы, которые потом почти невозможно восполнить [9, с. 80–85].

В молдавских начальных классах развитие коммуникативной компетенции строиться не на интуиции, а на строгих нейропедагогических принципах, которые прямо вытекают из того, как устроен и созревает детский мозг [6, с. 70–85]. Эти принципы не рекомендация, а обязательное требование Национального учебного плана [11, с. 5–8] и профессиональных стандартов учителя [14, с. 12–18]. Мозг ребёнка запоминает язык надёжно только тогда, когда одна и та же структура многократно «проходит» через разные каналы восприятия: сначала ребёнок её слышит, потом видит написанной, проговаривает вслух, пишет и, наконец, разыгрывает в игре [6, с. 75–78]. Один раз показанного или одного упражнения недостаточно — нейронные связи укрепляются исключительно через избыточность и разнообразие модальностей [9, с. 40–45]. Запоминается лучше всего то, что эмоционально окрашено. Когда ребёнок играет в «магазин», переживает за своего героя в театрализованной сказке или рассказывает о том, как он провёл выходные, амигдала «ставит метку» — и языковой материал закрепляется в три-четыре раза прочнее, чем при выполнении сухих грамматических упражнений [6, с. 80–82]. Нельзя перегружать рабочую память: первоклассник физически не способен удержать больше трёх-четырёх элементов одновременно, а четвероклассник — шести-семи [15, с. 25–30]. Всё новое должно вводиться постепенно, с надёжными «опорами» — визуальными планами, карточками, жестами [9, с. 50–55]. Зеркальные нейроны «загораются» ярче всегда в живом диалоге с другим человеком [2, с. 20–25]. Поэтому парная и групповая работа должна быть на каждом уроке: именно в кооперации формируется настоящая спонтанная речь и умение понимать собеседника [6, с. 90–95]. Дети одного возраста могут отличаться по скорости созревания мозга на два-три года — это норма [9, с. 60–65]. Тот, у кого префронтальная кора и миелинизация идут медленнее, нуждается в дополнительных визуальных и двигательных опорах. Индивидуальный темп — не лень и не отставание, а биологическая реальность [14, с. 15–20].

В 1–2 классах 60–70 % времени отводится устной речи в игровом и эмоциональном ключе: ролевые игры, театрализация, рассказывание историй с игрушками [6, с. 90–100]. Каждый день — обязательная пяти-семиминутная фонологическая разминка (игры на рифмы, слоги, звуки), потому что до восьми лет это самые эффективные методы для чистого произношения [9, с. 35–40]. С первого класса активно используется TPR — метод полного физического отклика: дети одновременно говорят и показывают жестами, включая моторную кору в процесс и ускоряя усвоение [6, с. 95–98]. С третьего класса вводятся нарративные цепочки: сначала пересказ по картинкам → потом самостоятельный устный рассказ → затем письменный текст. Именно так формируется связная речь [13, с. 30–35]. Каждый урок обязательно включает работу в малых группах по 3–4 человека [2, с. 22–25]. Фронтальное объяснение учителя никогда не длится дольше 5–7 минут — ровно столько, сколько ребёнок способен удерживать внимание без перегрузки рабочей памяти [15, с. 25–30]. Оценка идёт не за ошибку, а за попытку и за то, как ребёнок ищет выход из коммуникативной трудности:

переспросил, перефразировал, использовал жест. Такой подход сохраняет дофаминовую мотивацию и желание говорить дальше [12, с. 15–20]. На обычном уроке 70 % времени ребёнок уже не сидит за партой с тетрадью, а говорит: участвует в ролевых играх, обсуждает текст в группе, готовит маленькие проекты [11, с. 40–45]. В 1–2 классе это почти всегда игра — дети превращаются в продавцов, врачей, путешественников, и спонтанная речь рождается сама собой [6, с. 90–95]. С третьего класса появляются групповые проекты («Мой город», «Семейные традиции», «Защита природы»), где каждый должен выступить с монологом и защитить свою часть работы [10]. Не менее 20–30% коммуникативной практики вынесено за пределы урока: школьный театр, литературные кружки, олимпиады, дни родного языка — всё это пространство свободного, живого общения [11, с. 60–65]. В конце темы — короткий тест на беглость и точность речи, но главная цель — показать ребёнку, как стать лучше [12, с. 20–25]. Там, где ресурсов не хватает, проблему решают мобильные педагогические лаборатории и онлайн-курсы для учителей [14, с. 25–28]. Исследования МЕСС за 2023–2025 годы показывают: в школах, где такой интегрированный подход внедрён полностью, уровень коммуникативной компетенции к концу четвёртого класса выше на 25–30 % [6, с. 130–135].

Всё перечисленное — не модное новшество, а прямое выполнение требований Национального учебного плана и Профиля выпускника, которые обязывают учитывать «возрастные и индивидуальные психофизиологические особенности», а также владеть «современными нейропедагогическими подходами». Игнорирование этих закономерностей приводит к перегрузке, утомлению, закреплению ошибочных нейронных цепей и отставанию в коммуникативной компетенции, которое потом практически невозможно наверстать.

Referințe bibliografice:

1. BONDARE, I. P.; SOKOLOVA, A. V. Dezvoltarea competențelor comunicative în contextul multilingv al școlii primare. *Pedagogicheskii vestnik Respubliki Moldova*, Chișinău, 2022, nr. 3, p. 45–58.
2. BOCEARNICOVA, M. A. Neuronii oglinďă și adaptarea socioculturală în ciclul primar al Republicii Moldova. *Psihologia v obrazovani*, Chișinău, 2022, nr. 1, p. 15–27.
3. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014 (în redacția din 13.12.2024). *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014–2024.
4. 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.
5. Curriculum la disciplina școlară „Limba și literatura rusă” pentru învățământul primar. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018. 105 p.
6. Metodologia evaluării criteriale prin descriptori în învățământul primar. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; Institutul de Științe ale Educației, 2017. 80 p.
7. MOSKVIN, V. A.; MOSKVINA, N. V. Abordări neuropedagogice în formarea competențelor-cheie în învățământul primar. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației al Republicii Moldova, 2023. 95 p.
8. MUNTEANU, E. A. Formarea competenței comunicative prin activitate de proiect în clasele primare. *Obrazovanie i nauka v Moldove*, Chișinău, 2021, nr. 2, p. 112–125.
9. Neuropedagogia în practica învățământului primar: de la mielinizare la adaptarea comunicativă. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2024. 140 p.
10. Curriculumul național pentru învățământul primar (aprobat MECC, 2018, cu completările anilor 2020–2023). Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018. 150 p.

11. LARINA, O. D. Aplicarea principiilor neuroștiințifice în dezvoltarea vorbirii și comunicării în școlile moldovenești. In: Materialele conferinței republicane „Inovații în educație”. Chișinău, 2020, p. 228–230.
12. Poziția privind evaluarea rezultatelor învățării în învățământul primar (Ordinul MECC nr. 70 din 30.01.2020). Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2020. 28 p.
13. Profilul absolventului claselor primare (parte a Curriculumului național, ediție revizuită 2020). Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2020. 45 p.
14. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (Ordinul MECC nr. 1124 din 20.07.2018). Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018. 32 p.
15. TUNCUN, Ia. A. Dezvoltarea cortexului prefrontal și a subcompetenței strategice în vorbirea elevilor din clasele primare (traducere și adaptare pentru standardele moldovenești). Chișinău: Biblioteca Pedagogică a Moldovei, 2019. 72 p.

УДК 37.018

<https://orcid.org/0009-0006-1008-879>

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА

Прокопенко А.Ю.

кандидат педагогических наук,

Московский социально-педагогический институт

г. Москва, РФ

e-mail: annaprokopenko@mail.ru

Abstract: The article describes the role of practical training as a factor in the successful employment of graduates. It examines the regulatory framework for organizing practical training and the understanding of its essence in science. Specific examples of the implementation of practical training are provided.

Keywords: defectologist, practical training, the quality of education, students, professional activity, employment opportunities.

Важным индикатором работы вуза служит уровень трудоустройства его выпускников. Данный критерий демонстрирует, насколько подготовленные специалисты востребованы, а также отражает уровень их подготовки и профессиональной компетентности [9]. При оценке этого показателя рассматривают несколько параметров:

- процент выпускников очных основных программ, нашедших работу в первый год после окончания учебы;
- доля тех, кто был трудоустроен по прямым заявкам от компаний;
- удельный вес выпускников, подготовленных в рамках договоров с предприятиями (например, целевой прием, ориентированный на региональные кадровые потребности).

Этот показатель является частью ежегодного мониторинга эффективности вузов, осуществляемого Минобрнауки России, и учитывается при составлении различных рейтингов.

Потребность в выпускниках направления «Специальное (дефектологическое) образование» на рынке труда достаточно велика. Однако работодатели ожидают, что даже начинающий специалист будет уже обладать умениями выполнять ключевые профессиональные функции [1; 13]. К ним относятся:

- разработка и реализация адаптированных образовательных и коррекционных программ;
- создание специальной образовательной среды для детей с речевыми нарушениями;
- оценка достижений учащихся с нарушениями слуха и ведение соответствующей документации;
- проведение воспитательной работы, направленной на социализацию и приобщение к общественным нормам [12].

Содержание термина «практическая подготовка» раскрывается как форма образовательной деятельности, при которой обучающиеся выполняют работы, связанные с будущей профессией, что направлено на формирование и развитие практических навыков и компетенций. Данная подготовка может осуществляться в рамках изучения различных компонентов образовательной программы: дисциплин, практик и др. [10]. Именно этот инструмент позволяет студентам приобрести необходимый объем умений для успешного старта в профессии.

Существуют различные трактовки данного понятия. Так, С.М. Вишнякова рассматривает ее как деятельность по приобретению практических навыков через практику, лабораторные и практические занятия, курсовые работы [2].

По мнению Ю.А. Зубковой, ее цель – сформировать профессиональные компетенции у будущих специалистов среднего звена на лабораторно-практических занятиях и в процессе практик [4].

Н.С. Макарова и Е.В. Черненко видят в ней обеспечение готовности педагога решать задачи в условиях неопределенности и применять знания на практике [8].

В.И. Власова и Е.В. Сыпко акцентируют внимание на подготовке к практике и к профессиональной деятельности в ее процессе [3].

М.В. Короткова исследует организацию этого процесса в рамках дуальной модели взаимодействия с работодателями [7].

Таким образом, практическая подготовка направлена на обеспечение овладения первичным профессиональным опытом в соответствии с образовательным стандартом [11].

Специфика работы дефектолога требует владения навыками планирования коррекционной работы, проведения психолого-педагогической диагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ), учета результатов комплексного обследования и применения клинико-психолого-педагогического подхода. Ключевым также является умение выстраивать взаимодействие между всеми участниками образовательно-коррекционного процесса, включая родителей [11].

Качественная подготовка будущих дефектологов невозможна без полноценной реализации практической составляющей в учебном процессе: во время прохождения практик, при изучении теории, в научно-исследовательской работе [5; 6].

Для обеспечения высокого уровня подготовки по данному направлению на факультете коррекционной педагогики и специальной психологии Московского социально-педагогического института реализуются следующие аспекты практико-ориентированного подхода:

1. *Регулярное проведение различных видов практик.* Поскольку выпускники могут работать в образовательной, медицинской и социальной сферах, базами для практики выступают организации из всех трех областей, например, ГБУЗ «Научно-практический центр детской психоневрологии», ГБУ «Мой особый семейный центр «Роза ветров», ГБОУ Школа № 760 им. А.П. Маресьева и другие;

2. *Привлечение работодателей к учебному процессу.* Большинство преподавателей факультета являются практикующими специалистами (логопедами, дефектологами, психологами), что позволяет им дополнять теорию примерами из реального опыта, методическими разработками и материалами занятий;

3. *Интеграция практики в теоретические занятия.* Студенты разрабатывают проекты (например, по социализации детей с ОВЗ через творчество), которые затем могут реализовать во время параллельно проводимой рассредоточенной практики в профильных организациях;

4. *Организация научно-практических конференций с участием профильных организаций.* Ежегодные конференции на факультете собирают ведущих специалистов из коррекционных учреждений Москвы, области, других регионов и зарубежных партнеров;

5. *Развитие волонтерской деятельности студентов;*

6. *Активная профориентационная работа в социальных сетях:* проведение вебинаров с преподавателями и работодателями, размещение информации о вакансиях.

Библиография:

1. БОРОВИК, Ю.Н., МОРОЗОВ, А.В. Формирование профессионально-значимых качеств личности у будущих дефектологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // В сборнике: Весенние психолого-педагогические чтения // Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А.Г. Буровой / Составители: И.А. Еремицкая, О.А. Халифаева. Астрахань: АГУ, 2018. С. 163-166.
2. ВИШНЯКОВА, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: Новь, 1999. 535 с.
3. ВЛАСОВА, В.И., СЫПКО, Е.В. Система практической подготовки студентов педагогических вузов в современном российском высшем образовании: состояние, проблемы, перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 19-22.
4. ЗУБКОВА, Ю.А. Формирование востребованных компетенций будущих технологов конструкторов швейного производства в процессе практической подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2019. 23 с.
5. ЕВДОКИМОВА, А.И., МОРОЗОВ, А.В. Интеграция научной деятельности вузов с формированием профессиональных компетенций обучающихся // Социальная педагогика в России. 2022. № 1. С. 35-41.
6. ЕВДОКИМОВА, А.И., МОРОЗОВ, А.В., СЕРИКОВ, В.В. Педагогические аспекты развития исследовательской деятельности обучающихся медицинских вузов // Педагогическая информатика. 2022. № 3. С. 104-117.
7. КОРОТКОВА, М.В. Практическая подготовка обучающихся направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» во взаимодействии с работодателем // Глобальный научный потенциал. 2022. № 10 (139). С. 172-177.
8. МАКАРОВА, М.С., ЧЕРНЕНКО, Е.В. Стратегия практической подготовки студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Гуманитарные исследования. 2020. № 4 (29). С. 112-116.
9. МОРОЗОВ, А.В., ПЕТРОВА, Л.Е. Влияние профессиональной компетентности специалистов на их работоспособность и профессиональное долголетие // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2011. № 3-1. С. 82-83.
10. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. № 885/390 «О практической подготовке обучающихся» // [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/74626874/> (дата обращения 19.10.2025).
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13 марта 2023 года №136н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»

// [Электронный ресурс] URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406_637893/ (дата обращения 29.10.2025).

12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 123 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование // [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71797872/> (дата обращения 25.10.2025).
13. ПРОКОПЕНКО, А.Ю., МОРОЗОВ, А.В. Темпоральные аспекты формирования профессиональной Я-концепции обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // В сборнике: Коррекционное сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС // Сборник материалов Международной научно-практической конференции / науч. ред. Т.Т. Щелина, отв. ред. И.А. Беганцова. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2023. С. 22-28.

УДК 338.43

<https://orcid.org/0009-0008-7581-6166>

ИТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ЛОГОПЕДА

Радион Н.Г.

логопед, 2-ая дидак. степень

УРО «Достлук»

с. Чишмикиой, Вулканештский р-н, РМ

e-mail: mishanina_radion@mail.ru

Abstract: Modern IT technologies play a key role in the development of various fields of human activity, including education and special needs pedagogy. This article explores the possibilities of applying IT technologies in the practice of preschool speech therapists. Special attention is given to software tools, interactive platforms, and mobile applications that enhance the effectiveness of correctional work with preschool children who have speech impairments. The advantages and potential limitations of using such technologies are described.

Keywords: *IT technologies, speech therapy, preschool age, speech impairments, special education, interactive platforms, mobile applications, digital tools, correctional pedagogy, educational software.*

Введение

Современное образование и коррекционная педагогика активно используют достижения информационных технологий для повышения качества образовательного процесса. В логопедической практике это особенно актуально, так как дошкольный возраст является критическим периодом для формирования речевых навыков. Развитие речи у ребёнка тесно связано с его когнитивным, эмоциональным и социальным развитием, поэтому использование цифровых инструментов становится важным компонентом работы логопеда. Целью данной статьи является анализ возможностей ИТ-технологий в логопедической практике, а также выявление их преимуществ и ограничений.

Преимущества использования ИТ-технологий в логопедии

Цифровые инструменты предоставляют логопедам широкий спектр возможностей для повышения эффективности коррекционной работы. Среди основных преимуществ можно выделить следующие:

1. Индивидуализация занятий. Программные комплексы и приложения позволяют адаптировать задания под уровень речевого развития конкретного ребёнка. Это особенно

важно для детей с различными типами речевых нарушений, требующих дифференцированного подхода.

2. Повышение мотивации у детей. Игровой формат занятий с использованием интерактивных приложений стимулирует интерес ребёнка и делает процесс обучения увлекательным. Дошкольники легче вовлекаются в занятия, если они представлены в форме игры.

3. Визуализация материал. Использование мультимедийных ресурсов, таких как анимации, видео и аудио, способствует лучшему усвоению информации. Это помогает активизировать слуховое восприятие, внимание и понимание.

4. Автоматизация рутинных процессов. Программное обеспечение для диагностики и планирования занятий позволяет логопеду сократить время на подготовку и оформление документации, сосредоточившись на работе с детьми.

5. Участие родителей в коррекционном процессе. Мобильные приложения дают возможность родителям продолжать занятия дома под руководством специалиста, что усиливает эффект от логопедической работы.

Программные комплексы для логопедов

Современные цифровые решения для логопедической практики можно условно разделить на три основные группы:

1. **Диагностические платформы.** Например, программа «Фонема» используется для оценки фонематического слуха, артикуляции и грамматического строя речи у детей. Такие платформы помогают специалисту быстро выявить проблемные зоны и разработать индивидуальный план коррекции.

2. **Коррекционные комплексы.** Они включают упражнения для постановки звуков, автоматизации их использования в речи, а также для развития лексико-грамматических навыков. Программа «Логомер» является ярким примером такого решения: она содержит разнообразные задания для диагностики и коррекции речевых нарушений у дошкольников.

3. **Обучающие игры.** Эти приложения направлены на развитие навыков звукобуквенного анализа, расширение словарного запаса и формирование связной речи. Они позволяют детям учиться через игру, что делает процесс обучения более естественным.

Мобильные приложения в логопедии

Мобильные устройства, такие как планшеты и смартфоны, становятся всё более популярными инструментами в работе логопедов благодаря своей доступности и удобству использования. Приложения можно применять как в кабинете специалиста, так и дома, что делает процесс обучения более гибким.

Примеры популярных приложений:

- «Логопедические раскраски»: объединяют развитие речи с творческой деятельностью.
- «Говоруша»: интерактивный тренажёр для автоматизации произношения звуков.
- «Речевые игры»: направлены на развитие фонематического слуха и связной речи у детей.

Игровая форма этих приложений соответствует возрастным особенностям дошкольников, для которых игра является ведущей деятельностью.

Ограничения и вызовы внедрения IT-технологий

Несмотря на очевидные преимущества, использование цифровых инструментов в логопедической практике связано с рядом ограничений:

1. Необходимость цифровой грамотности. Логопеды должны владеть навыками работы с программным обеспечением и мобильными устройствами, что требует дополнительного обучения.

2. Ограниченный доступ к оборудованию. Не все дошкольные учреждения оснащены необходимыми техническими средствами, такими как планшеты или компьютеры.

3. Риск снижения живого общения. Чрезмерное использование цифровых технологий может негативно сказаться на развитии коммуникативных навыков ребёнка, так как живое общение остаётся ключевым элементом формирования речи.

4. Технические сбои. Нестабильная работа устройств или программного обеспечения может нарушить ход занятий и снизить их эффективность.

Рекомендации по эффективному использованию IT-технологий в логопедии

Для успешного внедрения цифровых инструментов в логопедическую практику необходимо соблюдать следующие рекомендации:

1. Регулярное повышение квалификации специалистов по работе с современными технологиями.

2. Обеспечение учреждений необходимым оборудованием и программным обеспечением.

3. Разработка программных решений с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

4. Сбалансированное сочетание традиционных методов работы и цифровых инструментов.

5. Активное вовлечение родителей в процесс коррекции речи через использование мобильных приложений.

Заключение

Интеграция IT-технологий в логопедическую практику открывает новые горизонты для работы с дошкольниками, делая занятия более интересными, результативными и адаптированными к индивидуальным потребностям детей. Однако успешное применение цифровых инструментов требует системного подхода: обучения специалистов, обеспечения технической базы и разработки качественных программных продуктов. Важно помнить, что технологии не могут заменить живое общение, которое остаётся основой речевого развития ребёнка.

Библиография:

1. ИВАНОВА, Т.А., Сидорова Е.В. Современные подходы к использованию IT-технологий в коррекционной педагогике // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2022. №2 (92). с. 45–52.
2. ПЕТРОВ, А.В., СМЕРНОВА, Н.В. Обзор программных решений для логопедов // Логопедия сегодня. 2023. №1. с. 33–40.
3. Официальный сайт программы «Логомер» [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.logomer.ru (дата обращения: 20.11.2025).
4. Приложение «Говоруша» [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.govorusha-app.com (дата обращения: 20.11.2025).

УДК 378.147

orcid id: 0000-0002-6954-1847

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КУРРИКУЛУМА В
УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Раковченая Т.И.

доктор пед. наук, доцент

Комратский государственный университет

Г. Комрат, РМ

e-mail: tatianaracovcena@gmail.com

Abstract: This article examines modern conceptual approaches to curriculum design in higher education institutions in the Republic of Moldova, with a focus on the specifics of Comrat State University (CSU). It presents the theoretical and methodological foundations for developing educational programs oriented toward a competency-based paradigm, the standards of the National Qualifications Framework, and European requirements for the quality of higher education. It also describes the stages of curriculum design, the mechanisms for its modernization, and the organizational and pedagogical conditions for the.

Key words: curriculum, design, higher education, competency-based approach, educational

standards, Republic of Moldova, KSU, effective implementation of innovative practices.

Современная система высшего образования Республики Молдова находится в условиях интенсивной трансформации, обусловленной интеграцией в европейское образовательное пространство, требованиями рынка труда, цифровизацией обучения и необходимостью обновления содержания образовательных программ. В этих условиях проектирование куррикулума становится ключевым процессом, обеспечивающим качество подготовки будущих специалистов и конкурентоспособность высших учебных заведений.

Комратский государственный университет, являясь региональным центром подготовки кадров, активно внедряет современные модели и принципы разработки образовательных программ. Рассмотрение опыта КГУ позволяет выявить эффективные стратегии модернизации высшего образования в автономных и многоязычных регионах страны.

Теоретико-методологические основания проектирования куррикулума

Проектирование куррикулума базируется на ряде современных педагогических концепций, определяющих структуру, содержание и результаты высшего образования. Основными научными основаниями являются:

Компетентностный подход.

Компетентностная модель обучения предполагает формирование у выпускника совокупности профессиональных, коммуникативных, цифровых, исследовательских и социальных компетенций. Проектирование содержания куррикулума должно обеспечивать их формирование через учебные дисциплины, практику, исследования и проектную деятельность.

Стандарты Национальной рамки квалификаций.

Согласно Национальной рамки квалификаций Республики Молдова (EQF-MD), уровни высшего образования предполагают достижение чётко определённых результатов обучения. Куррикулум обязан быть структурирован в соответствии с уровневой логикой подготовки бакалавров, магистров и докторов наук.

Болонские принципы.

Проектирование образовательных программ в Молдове опирается на:

- модульность;
- систему накопления и перевода кредитов ECTS;
- прозрачность результатов обучения;
- мобильность студентов и преподавателей;
- ориентацию на качество и независимую оценку.

Структура и этапы проектирования куррикулума

Проектирование куррикулума в КГУ реализуется поэтапно, с опорой на нормативные акты Министерства образования и исследования Республики Молдова.

Аналитический этап

На данном этапе проводится анализ:

- образовательных стандартов по специальностям;
- тенденций рынка труда региона Гагаузия и страны;
- запросов работодателей;
- международных моделей образовательных программ.

Концептуально-проектный этап

Включает формирование:

- цели образовательной программы;
- профессионального профиля выпускника;
- перечня ключевых и специализированных компетенций;
- структуры модулей (обязательных, факультативных, элективных);
- распределения кредитов ECTS.

Разработка содержания дисциплин

Каждая дисциплина проектируется с обязательным включением:

- формируемых компетенций;
- результатов обучения;
- видов учебной деятельности;
- форм оценивания.
- **Экспертиза и утверждение куррикулума**

Проекты куррикулов проходят:

- кафедральную экспертизу;
- рассмотрение у работодателей и экспертов отрасли;
- утверждение Учёным советом.
- **Внедрение и мониторинг**

Реализация программы сопровождается:

- ежегодным мониторингом;
- корректировкой содержания;
- аккредитационными процедурами.

Специфика проектирования куррикулума в КГУ

Комратский государственный университет ориентирован на подготовку специалистов для региональной экономики и международного взаимодействия, что отражается в структуре образовательных программ.

Многоязычие и культурная специфика

КГУ реализует программы на русском, гагаузском, румынском и английском языках. Это требует включения в куррикулум:

- модулей межкультурной коммуникации;
- билингвального и мультязычного контента;
- адаптированных учебных материалов.

Цифровизация образования

В учебные программы интегрируются:

- цифровые образовательные платформы;
- электронная библиотека;
- гибридные модели обучения;
- цифровые компетенции как обязательный элемент подготовки.

Практико-ориентированность

КГУ активно развивает:

- практику на базе местных органов власти и предприятий региона;
- проектные и исследовательские модули;
- сотрудничество с учреждениями образования Гагаузии.

Инновационные подходы в разработке куррикулума

Современные образовательные программы КГУ включают инновационные решения, способствующие активизации образовательного процесса.

Проектно-исследовательская модель

Включение проектных дисциплин позволяет студентам:

- решать реальные профессиональные задачи;
- формировать исследовательские навыки;
- участвовать в региональных грантах.

Персонализированная образовательная траектория

Студенты имеют возможность формировать индивидуальный маршрут обучения через широкий спектр элективных дисциплин.

Обучение через практику

В рамках сотрудничества с работодателями внедряются:

- стажировки;
- дуальное обучение;
- участие реальных специалистов в разработке дисциплин.

Инклюзивность и доступность

Куррикулум проектируется с учётом:

- универсального дизайна обучения;
- поддержки студентов с особыми образовательными потребностями;
- цифровых возможностей адаптации материалов.

Проблемы и направления совершенствования

Несмотря на активное развитие, проектирование куррикула сталкивается с рядом вызовов:

1. необходимость постоянного обновления содержания;
2. ограниченность кадровых ресурсов в некоторых направлениях;
3. недостаточная интеграция цифровых компетенций в ряде программ;
4. потребность в совершенствовании механизмов обратной связи с работодателями.

Предлагаемые направления развития:

- расширение международного академического сотрудничества;
- усиление междисциплинарности программ;
- активное внедрение цифровой педагогики;
- совершенствование системы внутреннего обеспечения качества.

Заключение. Проектирование куррикула в высшем образовании Республики Молдова развивается в контексте глобальных тенденций модернизации образования. Опыт Комратского государственного университета демонстрирует значительный потенциал внедрения компетентностной модели, цифровых технологий, персонализированных траекторий и практико-ориентированного обучения. Совершенствование куррикула требует системного подхода, взаимодействия с работодателями и постоянного обновления содержания.

Библиография:

1. Национальная рамка квалификаций Республики Молдова. Министерство образования и исследования РМ.
2. Bologna Process Implementation Report. European Commission.
3. Андреева, Г. М. Современные модели проектирования образовательных программ. – М., 2021.
4. Nicolescu, L. Higher Education in Moldova: Reforms and Challenges. – Chisinau, 2020.
5. Раковчена Т. И. Методологические основы проектирования образовательных программ в региональном вузе. – Комрат, 2023.

УДК 811.161

<https://orcid.org/0009-0006-4936-2151>

О РЕЛЕВАНТНОСТИ ПРИЗНАКА «ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ» ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Садыгова Л.М.

доцент, доктор философии по педагогике,
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджан
e-mail: Lalasadixova917@gmail.com

Abstract: This article is devoted to the problem of insufficiently full use of high-frequency vocabulary in educational materials on Russian as a foreign language at the university, an explanation of the reasons for this factor and the maximum activation of this vocabulary in the learning process.

Keywords: frequency, speech means, communicative method, semantics of speaking and sound, word usage, grammatical skills, lexical skills.

Важным условием при отборе и использовании тех или иных лексем в процессе обучения иноязыку является частотность их употребления в разговорной речи, что устанавливается согласно статистическим данным частотного словаря. Обращение к такому словарю диктуется следующим:

1). В настоящее время остаётся открытой одна из чрезвычайно важных задач любого исследования современного состояния языка – выяснение границ живой лексической системы современного русского языка т.е. «живого словоупотребления образованного человека наших дней» [3, с. 5-6];

2). Частотные словари составляются на основании обработки средствами вычислительной техники около нескольких миллионов словоупотреблений и рассчитаны на учёных-исследователей, которые могут пользоваться ими для подтверждения или опровержения тех или иных фактов в процессе изучения социолингвистических, лексикографических, лингводидактических проблем.

При коммуникативном методе обучения использование высокочастотной лексики приобретает особую важность в связи с тем, что в процессе обучения иноязыку невозможно усвоить всю систему речевых средств в полном объёме её функций. Выходом из этой ситуации является «создание модели системы речевых средств, которая, как и любая другая модель, была бы упрощённой, минимизированной настолько, чтобы, во-первых, обучающийся мог овладеть ею в рамках курса обучения, и, во-вторых, оказался бы в то же время в состоянии выполнять в процессе общения основные речевые функции» [6, с. 53].

Возьмём, к примеру, глаголы с семантикой говорения и звучания и составим списки наиболее частотных лексем этих глаголов. Для этого обратимся к частотному словарю Л.Н. Засориной [3], который составлен на основании обработки средствами вычислительной техники около одного миллиона словоупотреблений и даёт в сумме около 40 тыс. единиц.

На первом этапе работы из указанного выше словаря нами извлекаются глаголы говорения и звучания с обозначением общей частотности употребления каждой отдельно взятой глагольной лексемы, а затем, используя возможности прикладной компьютерной программы Microsoft Office Access [7], проводится дальнейшая классификация указанных глагольных лексем в целях более точного определения группы наиболее частотных из них.

В результате проведённой работы получены следующие данные:

1. Руководствуясь семантическим критерием, из частотного словаря русского языка под редакцией Л.Н.Засориной [3] путём сплошной выборки, а также с обозначением общей частотности употребления было извлечено 413 глагольных лексем с семантическим признаком «говорение» и 208 глагольных лексем с семантическим признаком «звучание».

2. Внутри каждой из выделенных лексико-семантических групп глаголов говорения и звучания была проведена дополнительная выборка глагольных лексем согласно указанной в словаре Л.Н.Засориной частотности их употребления в разговорной речи, что привело к формированию следующих списков глаголов, которые нагляднее всего представить в виде таблицы:

Частотность Глаголы	Общее кол-во глаголов	От 1ед до 10 ед.	От 10ед до 20 ед.	От 20 ед до 30 ед	Свыше 30ед	Всего гл с част.>10 ед.
говорения	413	233	45	120	15	180
звучания	208	118	24	40	26	90

Таким образом, высокочастотными мы считаем лексемы с частотностью свыше 10 ед., что количественном соотношении составляет 270 глагольных лексем, при этом на долю глаголов говорения приходится 180 лексических единиц, а глаголов звучания – 90 [5,с.53-58]

На II этапе работы ставится задача определить, какое место при формировании лексического минимума курса РКИ занимают высокочастотные лексемы глаголов говорения и звучания, с точки зрения авторов вузовских учебников по РКИ, предназначенных для обучения тюркоязычных студентов в Азербайджане. (Это «Практикум по развитию речи» Т.З.

Азимовой, М.Б. Ахундовой, Л.Г. Векиловой [1], совместный учебник Г. М. Сеидова и Г. М. Мамедовой «Практический курс русского языка» [5], учебное пособие Киясбейли М.А., Магеррамовой Т.Д., Шахбазовой А.Э. «Учимся говорить по-русски» [4], учебно-методическая разработка по глаголу «Части речи. Глагол» Л.Г.Векиловой и Б.С.Алиева [2,]) и др.).

Как показали наблюдения, в текстах вышеуказанных учебных материалов по РКИ представлено, в среднем, от 25 до 45 глагольных лексем с семантикой говорения (не более, чем ¼ часть составленного нами списка) и от 15 до 30 глагольных лексем с семантикой звучания (не более, чем 1/3 часть списка).

В отношении глагольной лексики тренировочных упражнений анализируемых учебных материалов заметим: она, как мы полагаем, специально вводится таким образом, чтобы большая её часть многократно повторяла лексику учебных текстов, способствуя тем самым более устойчивому закреплению её в памяти.

Что касается характеристики приводимых в учебных материалах заданий с использованием глаголов говорения и звучания, то отметим следующее: 1. Большая часть предлагаемых заданий нацелена на формирование у студентов грамматических навыков проведения морфологического анализа глаголов говорения и звучания. Это задания, типа: спишите, определите вид и время глаголов; образуйте настоящее, прошедшее и будущее время от данных ниже глаголов; спишите текст, выделите в нём глаголы действительного и страдательного залогов; присоедините к данным глаголам приставки при-, от-, у-, за-, с-, вы-, определите, какие из этих глаголов переходят в совершенный вид, а какие и с приставками остаются глаголами несовершенного вида и др. 2. Достаточно мало заданий, формирующих у иноязычных студентов осознанное восприятие возможностей синтагматического распространения глагольных лексем (производных и непроизводных) с семантикой говорения и звучания: при этом мы имеем ввиду как словообразовательные возможности модификации исходного глагольного значения, так и синтаксические.

3. Сравнительно немного заданий предлагается на развитие русской речи иностранных студентов. Это задания, типа: подберите синонимы / антонимы к выделенным глаголам и употребите их в диалогах; ответьте отрицательно на вопросы, используя глагол «смочь» в соответствующей форме (обратите внимание на то, глаголы какого вида вы использовали); подумайте, в каких ситуациях можно использовать следующие пословицы и поговорки (Например, *С умным разговариваться, что мёду напиться* и др.); используйте примеры для выражения извинения, составьте с ними диалоги и др., при этом доля условно – речевых и коммуникативных упражнений здесь чрезвычайно мала.

Всё вышеизложенное позволяет заключить следующее: полученные статистические данные являются ярким свидетельством того, как мало внимания уделяется в программных материалах по РКИ наиболее частотным пластам лексики русского языка (например, глаголам говорения и звучания, а также конструкциям с этими глаголами), подтверждая тем самым актуальность затронутой нами проблемы более широкого использования в учебных материалах по РКИ высокочастотной лексики, поскольку именно такой, максимально приближенный к реальной речи учебный материал способствует быстрому развитию коммуникативных навыков, повышая мотивацию обучающихся к изучению языка.

Библиография:

1. АЗИМОВА, Т.З., Ахундова М.Б., Векилова Л.Г. Практикум по развитию русской речи. Баку: Мутарджим, 1998, 392 с.
2. ВЕКИЛОВА, Л.Г., Алиев Б.С. Части речи в современном русском языке. Глагол. Баку: Мутарджим, 2007, 144 с.
3. ЗАСОРИНА, Л.Н. Частотный словарь русского языка. М.: Русский язык, 1977, 936 с.
4. КЛЯЙСБЕЛИ, М.А., Магеррамова Т.Д., Шахбазова А.Э. Учимся говорить по-русски. Баку: Мутарджим, 2008, 2011. ч. I-II, 154 с.
5. САДЫКОВА, Л.М. В поисках универсального способа исследования лексического значения - Elmi əsərlər, Bakı Slavyan Universiteti, № 1, 2019, с. 53-58.

6. СЕНДОВ, Г.М., Мамедова Р.М. Практический курс русского языка для студентов азербайджанских групп педагогических университетов. Баку: АГПУ, 2003, 264 с.
7. ПАССОВ, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Пособие для учителей иностранных языков. М.: Просвещение, 1985, 208 с.
8. Microsoft Access 2010.

УДК 378.147:364.4-053.6

<https://orcid.org/0009-0007-7975-5658>

ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Сафронович М.А.

преподаватель

ПУ Колледж имени Михаила Чакира

г. Комрат, Республика Молдова

e-mail: marinasaf333@gmail.com

Abstract: The article examines the role of practical training as a key component of professional education, ensuring the integration of theoretical knowledge with real-world experience. Using the example of the Mihail Ciakir College in Comrat, the study analyzes the outcomes of academic field and field of practice, the level of students' theoretical preparedness, and their employability indicators.

Keywords: practice, social worker, competitiveness, regulatory documents, employability, professional training.

Современное общество, стремительно развивающееся и требующее высокой отдачи от каждого своего участника, возлагает на специалистов различных направлений особую ответственность. Сегодня, как никогда ранее, востребованы не просто исполнители, а личности – компетентные, мыслящие, гибкие, способные к постоянному росту и творческому поиску. Ведь именно от того, каким вступит выпускник в профессиональную среду, насколько он будет готов к активной, инициативной деятельности, от степени его внутренней зрелости и стремления к самосовершенствованию – напрямую зависит не только его собственный успех, но и динамика развития общества в целом.

Практика – это не просто формальность учебного процесса, а живая связь между теоретическими знаниями и их практическим воплощением. Это реальная площадка для самореализации, где будущий специалист получает первый опыт творческой деятельности в своей сфере, развивает профессиональные компетенции, укрепляет самооценку и осознает свою роль в обществе.

Являясь важнейшим элементом образования, практика выполняет уникальную функцию: она углубляет и закрепляет полученные знания, формирует необходимые навыки и открывает перед учащимися перспективы осмысления своей профессии как пути к профессиональному и личностному развитию. Именно в процессе практики закладываются основы зрелой профессиональной личности – специалиста, который не просто выполняет задачи, но способен к анализу, эмпатии, принятию решений и востребованности в динамичном мире.

В образовательной программе колледжа имени Михаила Чакира, Комрат этот аспект занимает особое место: ежегодная учебная практика становится не просто обязательным этапом, но настоящей школой профессионального становления, где каждый учащийся учится соединять знание с действием, мысль — с опытом.

Одним из главных аспектов организации практики в колледже, является её нормативно-правовая база. Она устанавливает цели, содержание и порядок её проведения. Именно система

национальных и внутриколледжных документов, показанных в рис.1.1., создаёт правовую и методическую основу, гарантирующую качество подготовки специалистов и соответствие образовательного процесса современным профессиональным требованиям [3, с.2].

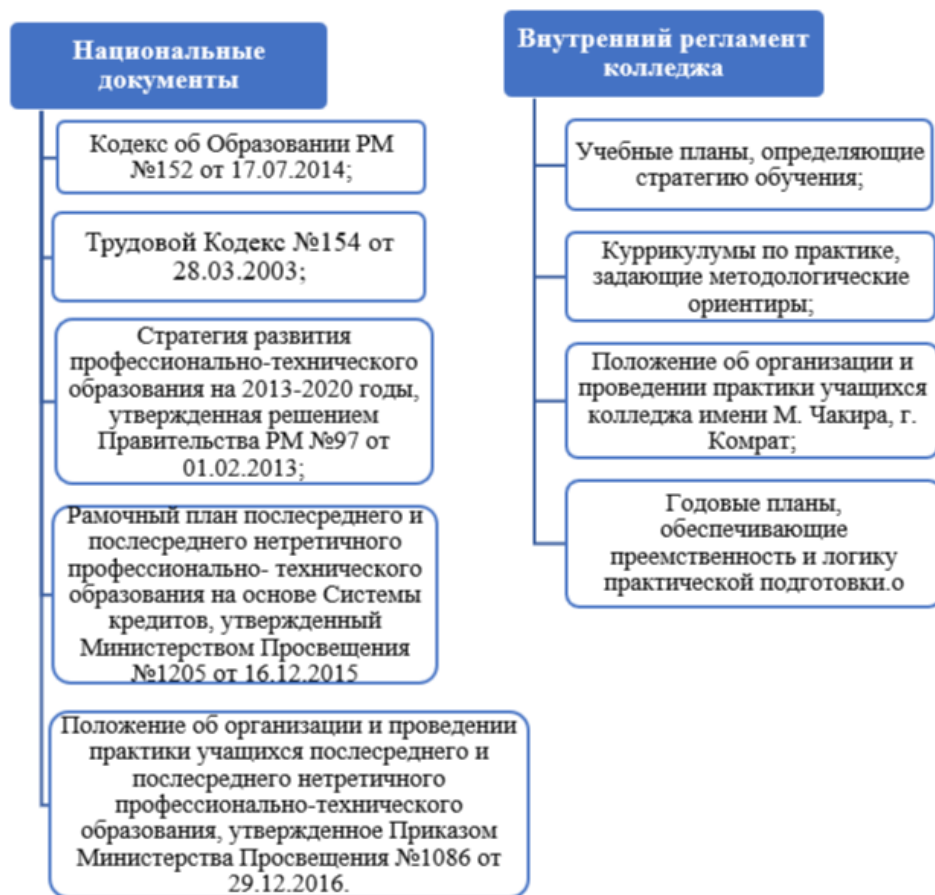


Рис. 1. Нормативные документы: национальные и внутренние

Источник: составлена автором на основе информации Положения об организации и проведении практики учащихся колледжа им. М. Чакира, Комрат от 11.01.2017г

Национальные нормативные акты регулируют общие принципы организации практики, права и обязанности участников образовательного процесса, а также устанавливают требования к результатам профессионального обучения. В свою очередь, внутренние документы колледжа – положения, методические рекомендации, учебные планы и куррикулумы – конкретизируют эти нормы, адаптируя их к особенностям подготовки учащихся по конкретным специальностям.

В колледже, план практики выстроен системно и глубоко продуман: он включает этапы планирования, организации, проведения и оценки, что обеспечивает не только дисциплину процесса, но и целостность педагогического замысла. Практика проводится как в стенах самого колледжа, так и за его пределами — на предприятиях, в учреждениях, компаниях, ассоциациях, общественных организациях, а также в образовательных и социальных проектах Республики Молдова и за её рубежами. Такое многообразие площадок позволяет студентам почувствовать дыхание профессиональной среды, увидеть, как их знания оживают в действии, и утвердиться в избранном направлении.

Система практической подготовки в колледже имени Михаила Чакира выстроена последовательно и отражает постепенное погружение учащихся в профессию:

- Практика введения в специальность – ознакомление с основами будущей специальности;
- Обучающая практика – на месте практики, учащиеся знакомятся с предметами работы и получают практические навыки;

- Практика по специальности – соответствует профессиональной подготовке, направлена на формирование навыков по специальности с углубление теоретических знаний;
- Выпускная практика – направлена на постоянное развитие профессиональных навыков и компетенций, необходимых для сдачи квалификационных экзаменов;
- Альтернативные формы практики – волонтерская деятельность в сфере профессиональной подготовки [3, с.3].

Таким образом, практика в колледже имени М. Чакира – это не просто часть учебного процесса, а мощный инструмент формирования зрелой, мыслящей, социально активной личности, готовой не только применять знания, но и творить добрые перемены в обществе.

Прохождение практики показывает на сколько профессионально подготовлены учащиеся к будущей профессиональной деятельности, насколько закреплены теоретические знания при изучении теории, углубление и закрепление знаний, умений в практической деятельности. Практика становится ареной, где рождается профессиональная уверенность, где из любопытства возникает подлинный интерес, а из интереса – призвание [3, с.4].

Профессия в сфере «социальное обслуживание», требует особых знаний, умений, навыков, т.к. специалисты в этой области решают самые разнообразные вопросы. Для эффективного выполнения своих обязанностей социальный работник должен быть коммуникабельным, стрессоустойчивым, организованным, сдержанным, эрудированным и т.д. Поэтому практика помогает развивать важные для профессионала качества.

С целью определения эффективности практики специальности «Социальное обслуживание», был проведен анализ документации по практике. Данные по результатам учащихся по прохождению практики за 2023-2025 гг. показаны на рисунке 1.2.:

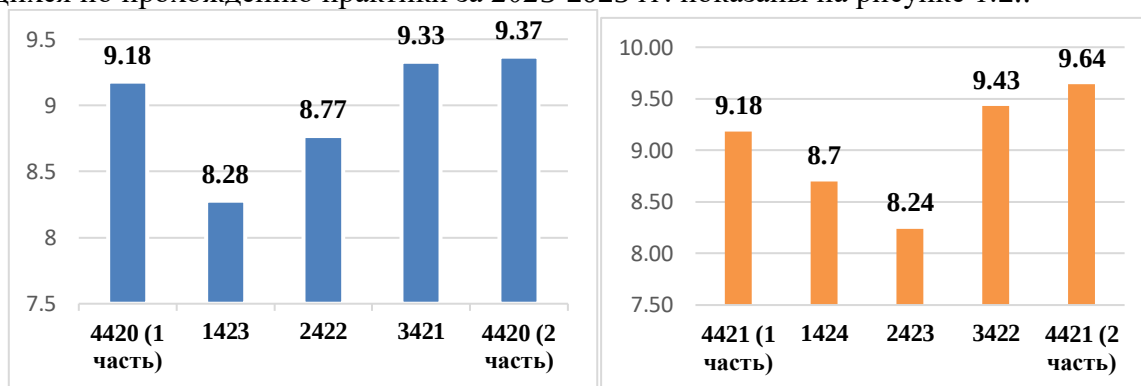


Рис. 2. Результаты учащихся по прохождению практики, 2023-2025

Источник: составлена автором на основе информации годовых отчетов по практике за 2023-2024 и 2024-2025 учебные годы

На рисунках представлены средние показатели успеваемости учащихся, различных групп по результатам прохождения практики за два учебных периода — **2023–2024** и **2024–2025** годы. В целом наблюдается **положительная динамика** результатов: средние баллы по всем группам во втором учебном году 2024–2025 выше, чем в предыдущем 2023–2024. Это свидетельствует об **улучшении уровня профессиональной подготовки** учащихся и более качественном усвоении практических навыков. [1, с.8]

Исходя из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что **2024–2025 год характеризуется более высокими показателями по всем направлениям**, за исключением одной группы. Это может быть связано с **совершенствованием программ практической подготовки**, более тесным взаимодействием с организациями-партнёрами и **усилением контроля со стороны преподавателей** [2, с.7].

Согласно проведенному анкетированию выпускников, прошедших практику, был выявлен уровень теоретической подготовки учащихся, которые проходили производственную практику, данные которых можно увидеть на рисунке 1.3.

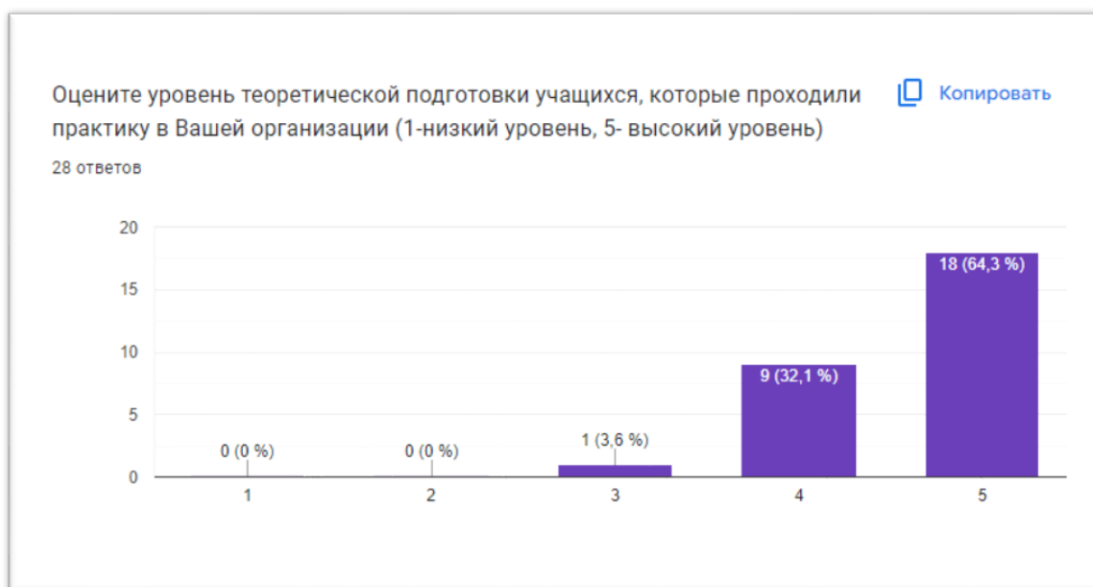


Рис. 3. Уровень теоретической подготовки для прохождения практики
Источник: составлена автором на основе информации годового отчета по практике за 2023-2024 учебный год

На рисунке представлено распределение оценок уровня теоретической подготовки учащихся, проходивших практику в 2023–2024 учебном году.

Преобладающее большинство 64,3 % оценили уровень теоретической подготовки учащихся как **высокий 5 баллов**, что свидетельствует о качественной профессионально-теоретической базе, сформированной в процессе обучения. Ещё 32,1 % респондентов отметили уровень подготовки как **выше среднего 4 балла**.

Таким образом, **суммарно 96,4 % опрошенных** оценили подготовку учащихся на уровне «хорошо» и «отлично». Лишь один респондент 3,6 % поставил оценку **3 балла**, что указывает на отдельные случаи, когда уровень теоретических знаний студентов оказался средним.

Важно подчеркнуть, что **ни один из опрошенных не указал низкий уровень подготовки (1–2 балла)**, что подтверждает эффективность образовательного процесса и высокий уровень усвоения теоретического материала учащимися [1, с.10].

В целом, результаты отражают **высокую степень готовности студентов к прохождению практики**, а также подтверждают, что **теоретическая подготовка в образовательной организации находится на стабильном и качественном уровне**.

Высокий уровень теоретической подготовки учащихся, отражённый в предыдущих результатах, напрямую соотносится с их способностью успешно адаптироваться в профессиональной среде и реализовывать полученные знания на практике. Однако важным показателем эффективности образовательного процесса является не только качество подготовки, но и **уровень востребованности выпускников на рынке труда**, что свидетельствует о практической значимости получаемого образования.

В этой связи представляют интерес данные, отражённые на рисунке 1.4, которые демонстрируют, в какой мере выпускники колледжа имени Михаила Чакира г. Комрат интегрированы в профессиональную деятельность после завершения обучения.



Рис. 4. Трудоустройство выпускников на местах практики

Источник: составлена автором на основе информации годового отчета по практике за 2023-2024 учебный год

Анализ представленной диаграммы показывает, что **93,8%** респондентов подтвердили факт трудоустройства выпускников колледжа на своих предприятиях и в организациях, в том числе среди тех, кто продолжил обучение в высших учебных заведениях. Лишь **6,2%** опрошенных отметили отсутствие выпускников данного учебного заведения среди своих сотрудников [1, с.12].

Такие данные свидетельствуют о **высокой степени конкурентоспособности и профессиональной подготовленности выпускников**, а также о **доверии работодателей** к качеству образовательного процесса. Можно предположить, что успешное трудоустройство связано не только с прочной теоретической базой, но и с практическими навыками, формируемыми в ходе прохождения производственной практики. Это подтверждает, что система подготовки специалистов в колледже в целом соответствует требованиям современного рынка труда и способствует профессиональной самореализации выпускников.

Таким образом, можно заключить, что подготовка к будущей профессиональной жизни требует не только усвоения теоретических знаний, но и развития жизненно важных практических умений, без которых невозможно достичь мастерства. Только столкнувшись с реальными рабочими задачами, студент осознает истинную природу профессии – ее динамичность и возлагаемую на специалиста ответственность. Проходя практику, учащийся впервые вступает в подлинное профессиональное пространство, где теория перестаёт быть отвлечённой схемой и становится инструментом действия.

Можно сказать, что практика – это тот момент, когда учащийся перестаёт быть лишь учеником и делает первый шаг в мир зрелости, становясь участником большого, живого процесса, имя которому - профессия.

Библиография:

1. ГЛАВЧЕВА А.А. Годовой отчет по практике за 2023-2024 учебный год, колледжа им. М. Чакира, Комрат
2. ГЛАВЧЕВА А.А. Годовой отчет по практике за 2024-2025 учебный год, колледжа им. М. Чакира, Комрат
3. Положение об организации и проведении практики учащихся колледжа им. М. Чакира, Комрат от 11.01.2017г
4. Статья по теме «Внедрение учебных практик для подготовки специалистов», режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/elektronnaya-tekhnika-radiotekhnika-i-svyaz/library/2014/05/10/vnedrenie-uchebnykh-praktik> (дата обращения: 22.10.2025)

5. Толковый словарь Ожегова: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/178158> (дата обращения: 22.10.2025).

УДК 37.091.2

orcid id: 0000-0003-0100-2588

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Сибова О.Г.

магистр экономики, мастер педагогических наук
Комратский государственный университет,
Колледж им. М.Чакира
г. Комрат, РМ
e-mail: koll2002@mail.ru

Abstract: This article examines the specifics of using an information and educational environment as a tool for managing the effectiveness of the educational process. An information and educational environment integrates information resources, digital tools, teaching materials, and conditions that ensure effective interaction between students, teachers, and educational information.

Keywords: information and educational environment (IEE), informatization of education, information support, digital tools.

Современная образовательная система в условиях XXI века развивается стремительной цифровизации и активного внедрения искусственного интеллекта. Сегодня интеграция информационных технологий охватывает все уровни обучения. Они используются не просто как дополнительный инструмент, а как ключевой системный механизм, который способствует модернизации учебного процесса, внедрению цифровых решений и повышению устойчивости качества образования.

Информационно-образовательная среда (ИОС) объединяет информационные ресурсы, цифровые инструменты, методические материалы и условия, которые обеспечивают эффективное взаимодействие учащихся, преподавателей и учебной информации.

Ее цель — создать поддерживающую, адаптивную и интерактивную среду, в рамках которой процесс обучения становится более персонализированным, мотивирующим и результативным.

Информационно-образовательную среду можно рассматривать как систему взаимосвязанных нескольких компонентов (Таблица 1.).

Таблица 1. Компоненты информационно-образовательной среды

Информационные ресурсы:	Электронные учебники, базы данных, научные статьи, обучающие курсы, видеоматериалы
Программно-методические средства:	LMS (системы управления обучением), VLE, платформы для онлайн-курсов, инструменты оценки и анализа
Коммуникационные и коллаборативные инструменты:	Чаты, форумы, видеоконференции, онлайн сервисы, электронные доски
Инфраструктура:	Доступ в интернет, устройства (ноутбуки, планшеты, смартфоны), безопасность и защита информации
Педагогические технологии:	Методики проектного обучения, формативное оценивание, дифференцированное обучение, персонализация контента.

Источник: разработан автором

Информационно-образовательная среда как средство повышения эффективности образовательного процесса подразумевает прежде всего повышение доступности образования, индивидуализация обучения, повышение мотивации и вовлеченности, что влечет за собой

улучшение качества преподавания.

Для повышения доступности образования необходимо использовать онлайн-курсы, удалённое обучение. Индивидуальное обучение дает возможность учитывать темп освоения материала, подбирать материалов под уровень знаний. Использование интерактивных заданий, геймификации, мультимедийных инструментов повышает мотивацию и вовлеченность. Эффективная организации учебного процесса - это прозрачная система планирования, мониторинга и оценки. Улучшение качества преподавания: аналитика образовательной деятельности, обратная связь, развитие цифровой грамотности учащихся.

Реализацию ИОС в образовательной учреждении можно представить в виде 4 уровней технологический, контентный, методологический организационный (рис.1).



Источник: разработан автором

Рис.1. Уровни реализации ИОС в образовательной организации

Механизмы повышения эффективности образовательного процесса через ИОС предусматривает персонализацию учебной траектории, использование активных методов обучения, диагностику и мониторинг, развитие цифровой грамотности и использование разнообразных форм контроля.

К основным механизмам повышения эффективности обучения через ИОС относятся: индивидуализация и персонализация учебного процесса, активные методы обучения, диагностика и мониторинг, развитие цифровой грамотности, разнообразие форм контроля знаний. В таблице 2 приведен анализ используемых ИОС, их назначение и примеры использования.

Таблица 2. Анализ ИОС

Средства	Назначение	Платформы и примеры использования:
Индивидуализация и персонализация обучения	ИОС позволяют учитывать уровень подготовки, интересы и темп усвоения каждого обучающегося. - Адаптивные модули подбирают задания по уровню сложности. - Системы анализа данных отслеживают прогресс и формируют персональные рекомендации.	Moodle (LMS) — адаптивные тесты, индивидуальные маршруты, рекомендации по темам на основе результатов студента. Google Classroom — автоматическое распределение дополнительных материалов для учащихся, испытывающих трудности. Khan Academy — система самостоятельно повышает или снижает уровень задач по математике и естественным наукам. Coursera / edX — персонализированные треки обучения, рекомендательные алгоритмы.

Развитие цифровой грамотности	ИОС помогает формировать навыки, необходимые для современной профессиональной среды.	Google Workspace (Docs, Sheets, Slides) — создание, совместное редактирование документов, обработка данных. Microsoft Learn, Google Digital Workshop — обучение цифровым навыкам, ИКТ-компетенциям. Code.org, Scratch, Replit — обучение алгоритмическому мышлению и основам программирования. Kaspersky Education, CyberSmart — курсы по цифровой безопасности. Wikipedia, Google Scholar, Academia.edu — развитие навыков поиска и анализа информации Canva — создание инфографики, презентаций, цифрового контента
Активные методы обучения	Современные цифровые инструменты расширяют возможности для практико-ориентированного, исследовательского и интерактивного обучения.	Labster — виртуальные лаборатории по химии, биологии, медицине (эксперименты без риска). PhET (University of Colorado) — интерактивные симуляции по математике и физике. Miro, Padlet, Jamboard — онлайн-доски для проектной работы, мозгового штурма, создания коллективных карт знаний. ThingLink — создание интерактивных изображений, схем, обучающих виртуальных туров. Kahoot!, Quizizz, Mentimeter — игровые формы обучения, викторины, опросы, которые повышают вовлечённость. Minecraft Education Edition — моделирование процессов, создание проектов, решение задач в игровой среде.
Мониторинг и аналитика эффективности обучения	Системы аналитики позволяют оперативно отслеживать качество обучения и вовлечённость студентов выявлять пробелы в знаниях обучающихся, адаптировать программы, принимать управленческие решения на основе объективных данных	Встроенные отчёты Moodle: количество посещений, время работы в системе, выполненные задания, динамика успеваемости. Moodle - Learning Analytics Dashboard: посещаемость уроков, активность в обсуждениях, выявление рисков отставания. Google Classroom - отчёты успеваемости: количество выполненных заданий, сроки сдачи, динамика. Classcraft - отслеживание поведения, мотивации, вовлечённости. Turnitin - анализ оригинальности работ, выявление плагиата. EdPuzzle - отслеживание просмотра учебных видео, понимания ключевых точек. xAPI (Experience API) - сбор сложной статистики с разных платформ в единую систему отчётности.
Разнообразие форм контроля знаний	Платформы ИОС позволяют применять различные подходы к оцениванию: автоматизированные, экспертные, практико-ориентированные. Расширяет инструментарий диагностирования знаний и компетенций	Moodle - тесты, задания, портфолио, взаимное рецензирование и самооценивание. Google Forms / Microsoft Forms - создание тестов, опросов, автоматическая проверка. Mahara - электронное портфолио студента с проектами, сертификатами, отчётами. ClassMarker - профессиональное онлайн-тестирование с безопасным доступом. Project-based platforms (Trello, Notion) - организация проектной деятельности студентов и отслеживание качества выполнения.

		Padlet / Miro — визуальная презентация результатов работы, защита проектов в цифровом формате Проектные работы, оформленные в цифровом виде: презентации, веб-сайты, видеоролики. Кейсовые задания с онлайн-отправкой ответов и автоматическим выставлением баллов.
Интеграция цифровых технологий и искусственного интеллекта.	Современные ИОС включают: интеллектуальные обучающие системы, автоматическую проверку заданий, рекомендательные алгоритмы, инструменты для работы с большими данными об учебной деятельности. Это ускоряет обработку информации и делает процесс обучения более осмысленным и интерактивным Используются для: генерации объяснений, создания презентаций, индивидуальной помощи студентам, разработки заданий и материалов.	Socratic (Google) - приложение с ИИ для поддержки школьников. Показывает объяснения, решения задач и обучающие материалы. Ученик фотографирует задачу, и приложение объясняет решение по шагам. Grammarly, LanguageTool -ИИ-сервисы для проверки письменной речи. Пример использования: автоматическая корректировка грамматики и орфографии при подготовке докладов, эссе и письма. Khan Academy - Khanmigo (ИИ-репетитор) Используется для персонального сопровождения ученика. Пример использования: ИИ ведёт диалог с учеником, задаёт уточняющие вопросы и помогает разобраться в теме. Системы аналитики успеваемости (Learning Analytics) Используются в LMS и цифровых дневниках. Позволяют: анализировать динамику обучения, выявлять пробелы, формировать индивидуальные рекомендации. Пример использования: система видит снижение активности ученика и уведомляет преподавателя. Адаптивные обучающие системы (например, Smart Sparrow, Coursera AI) Меняют содержание курса под студента. Пример использования: если студент ошибается в определённой теме, система выдаёт дополнительные материалы и упражнения.

Источник: разработан автором

В университетах, колледжах и лицеях Республики Молдова активно применяются инструменты ИОС:

Государственные и национальные ресурсы

- **MECC (Ministerul Educației și Cercetării (МОН Молдовы) (<https://mecc.gov.md/>)** – предоставляет цифровые ресурсы, электронные учебники, методические материалы.
- **Educație Online (educatieonline.md)** -Национальная платформа с видеоуроками, тестами и учебными ресурсами для 1–12 классов.
- **Studii.md, sima md** - Электронные дневники и журналы, система коммуникации школа–родитель–учитель и др.

Платформы, используемые вузами

- **Moodle (KSU, USM, UTM, ULIM и др.)** Основная LMS университета: курсы, тесты, аналитика, контроль знаний.
- **Google Workspace for Education** (широко используется в лицеях и университетах).
- **Microsoft Teams** – режим видеоконференций и групповой работы.
- **Turnitin** – в университетах для проверки антиплагиат академической честности.
- **Zoom / BigBlueButton** (встроен в Moodle) и др.

Дополнительные популярные инструменты, используемые в лицеях, колледжах и вузах

- **Kahoot!, Quizizz** – игровые формы контроля знаний.

- **Miro, Padlet** – проектная работа.
- **PhET, Labster** – виртуальные лаборатории (особенно UTM, медицинские колледжи).
- **Canva** – презентации и цифровой контент.
- **Duolingo, British Council LearnEnglish** – языковое обучение.

Информационно-образовательная среда — это фундаментальная основа повышения эффективности образовательного процесса. Их использование обеспечивает качественный скачок в организации учебного процесса, расширяет возможности всех участников и способствует формированию компетенций, востребованных в цифровом обществе. Работа в ИОС способствует развитию информационной грамотности, навыков работы с данными, критического мышления, цифровой коммуникации и самоорганизации.

Правильная стратегическая реализация, внимательное отношение к доступности, качеству контента и методологии позволяет увеличить вовлеченность учащихся, ускорить освоение знаний и развить необходимые компетенции. В условиях динамично развивающегося общества ИОС требует постоянного обновления, профессионального развития педагогов и устойчивой инфраструктуры, чтобы образование оставалось доступным, эффективным и конкурентоспособным.

Библиография:

1. АЛЕЙНИКОВА, Т.Г., АЛИЗАРЧИК, Л.Л., ЧИРВОНАЯ, Ю.М. СЕРВИСЫ WEB 2.0 В ОБРАЗОВАНИИ. Методические рекомендации Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова, 2016 Репозиторий ВГУ https://pglk.belstu.by/wp-content/uploads/1_5.pdf
2. ВАСИЛЬЕВА, О.Н., КОЧЕТОВА, Н.А. 3D-моделирование в образовательном пространстве как готовность школьных педагогов к внедрению инноваций // Вестник Казанского государственного энергетического университета, 2022.
3. ВЕЛИКОВА, Т., СИБОВА, О., ЛУПАПШКУ, С. Методическое пособие по E-teaching: (современные технологии обучения посредством ИТ). Программа "Tekwill Ambassadors 2020: UTeach edition". Комрат, 2022. 91с.
4. ДЕМИЧЕВА, Ю.А., РОДИОНОВА, Ю. А. Использование сервисов Web 2.0 в образовательной деятельности. Выпуск 3: учебно-методическое пособие. Камч. ИРО. Петропавловск-Камчатский: Камч. ИРО, 2018. 83 с 5.
5. Принципы и теоретические основы проектирования информационно-образовательной среды <https://science-education.ru/article/view?id=12105>

УДК 37.091.3:004

<https://orcid.org/0009-0009-3268-6936>

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Терзи В.А.

ПУ ТЛ им. Гайдаржи, мун.Комрат
учитель нач. классов

e-mail: terzi_valentina@mail.ru

Abstract. The article examines the specifics of interdisciplinary integration in primary school as an effective means of developing the information culture of younger students. It reveals the psychological and pedagogical foundations of this process, highlights the key functions of interdisciplinary integration, and analyzes the technological aspects of implementing the integrative approach in educational practice. The necessity of developing information culture at the initial stage of school education in the context of the information society is substantiated.

Keywords: interdisciplinary integration, information culture, younger students, primary

education, information technologies, systems thinking.

Одной из ключевых проблем современного начального образования является необходимость формирования у младших школьников основ информационной культуры. В условиях стремительного увеличения объемов информации, усложнения её структуры и способов передачи, младшие школьники оказываются перед необходимостью овладения не только знаниями в рамках отдельных дисциплин, но и навыками работы с информацией в целом.

Образовательные потребности современного школьника постоянно растут под влиянием требований общественного развития и научно-технического прогресса. Однако реальное качество усвоения знаний детьми зачастую не соответствует их познавательным потребностям и интересам.

Среди основных причин данного несоответствия можно выделить следующие:

- избыточное информационное насыщение детей материалами разной степени сложности и направленности;
- физиологическую и психическую незрелость младших школьников, препятствующую полноценному восприятию и осмыслению социального опыта;
- чрезмерные учебные перегрузки, характерные для современной школьной практики.

Как результат, процесс обучения в ряде случаев не только не способствует развитию личности ребёнка и усвоению им необходимого социального опыта, но и тормозит его естественное личностное и интеллектуальное становление.

В данном контексте, повышается значимость формирования информационной культуры, которая охватывает систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих осознанное взаимодействие с информацией в различных сферах жизни. Возраст младших школьников является сензитивным для формирования культуры личности в целом и информационной культуры в частности [2]. В этих условиях роль интеграции учебных предметов, направленной на развитие системного мышления, возрастает многократно. Межпредметная интеграция в этом контексте рассматривается как важнейшее средство, обеспечивающее системное формирование информационной культуры.

Определяя понятие межпредметной интеграции, отметим, что интеграция в обучении – это установление связей между элементами содержания образования с целью формирования целостного представления о мире, ориентированного на развитие личности ребенка.

Интеграция (от латинского *integer* – целый, восстановление) представляет собой относительно новое явление в образовательном процессе. В условиях активных поисков инновационных педагогических технологий интеграция становится особенно востребованной в современной школе [1].

Понимание интеграции как объединения в единое целое требует соблюдения ряда условий для её успешной реализации: близости изучаемых тем, совпадения объектов исследования и применения общих методов. Интеграция в образовании представляет собой глубокое взаимопроникновение знаний различных областей в рамках единого учебного материала.

Термин «интеграция» может трактоваться в двух аспектах:

- а) как цель обучения – создание у учащихся целостного представления об окружающем мире;
- б) как средство обучения – нахождение общей платформы для сближения знаний из различных предметных областей.

Интеграция – это не простое объединение частей в целое, а система, которая ведет к количественным и качественным изменениям, логично, что она должна иметь различные уровни.

Нам представляется, что интеграционные процессы проявляются на трех уровнях: внутрипредметной, межпредметной, межсистемной и с высокой или слабой степенью

интеграции, что существенно влияет как на отбор содержания, так и на конкретные технологии учителя (Схема 1).

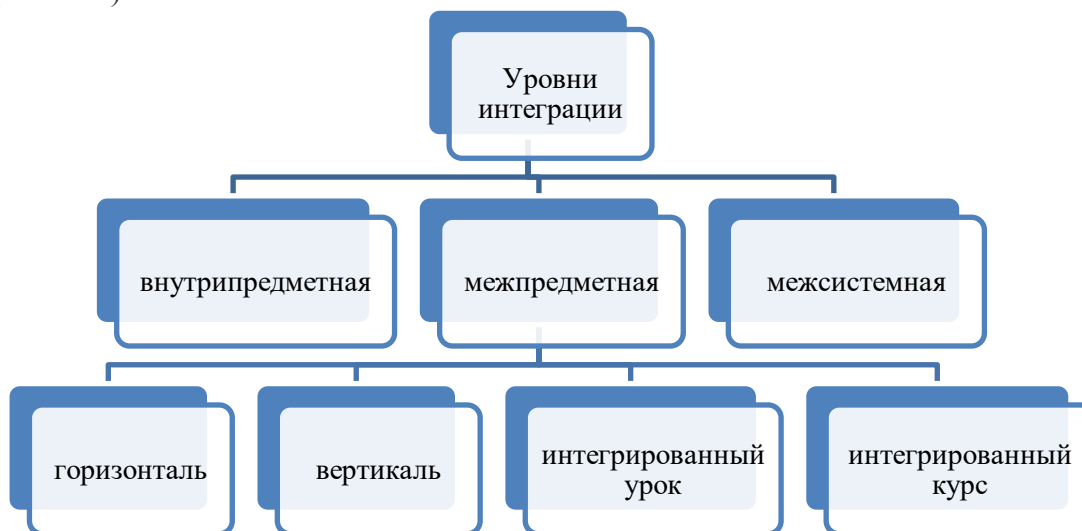


Схема 1. Уровни интеграции

Синтез второго уровня – межпредметная интеграция – проявляется в использовании законов, теорий, методов одной учебной дисциплины при изучении другой. Осуществленная на этом уровне систематизация содержания приводит к такому познавательному результату, как формирование целостной картины мира в сознании учащихся. Это ведет к появлению качественно нового типа знаний, находящего выражение в общенаучных понятиях, категориях, подходах. Межпредметная интеграция существенно обогащает внутрипредметную [6].

И.Д. Зверев проблему межпредметных связей выводит из дидактического принципа системности. «Межпредметные связи предполагают взаимную согласованность содержания образования по различным учебным предметам, построение и отбор материала, которое определено общими целями образования, а также оптимальным учетом познавательных задач, обусловленных спецификой каждого учебного предмета» [4].

В.Н. Максимова относит межпредметные связи к одному из принципов обучения [5].

Таким образом, межпредметная интеграция представляет собой синтез фактов, понятий, методов двух и более дисциплин. Она направлена на формирование у учащихся целостной картины мира, что способствует появлению качественно нового типа знаний, выражающихся в общенаучных понятиях и категориях.

Проблема межпредметной интеграции как механизма формирования информационной культуры обусловлена рядом объективных противоречий. С одной стороны, существует потребность в системном восприятии информации, умении видеть взаимосвязи между различными областями знания, критически осмысливать и использовать информацию для решения разнообразных учебных и практических задач. С другой стороны, традиционная организация школьного образования, разделенная на отдельные предметы, часто препятствует целостному восприятию информации учащимися, способствуя фрагментарности знаний.

Межпредметная интеграция позволяет преодолеть эту разобщенность, синтезируя элементы содержания разных дисциплин, формируя у учащихся умение рассматривать изучаемые явления и процессы в единстве и взаимосвязи [7]. Это способствует развитию аналитического мышления, способности выделять существенные характеристики объектов и процессов, формулировать выводы и обобщения на основе информации из различных источников. В свою очередь, именно такие умения составляют основу информационной культуры, понимание которой выходит за рамки механического овладения техническими навыками поиска и обработки информации.

Особую сложность представляет проблема соответствия межпредметной интеграции возрастным особенностям младших школьников [3]. В младшем школьном возрасте

наблюдается активное развитие базовых когнитивных процессов: восприятия, памяти, мышления, внимания. Однако дети в этом возрасте еще недостаточно развили способность к абстрактному мышлению, обобщению и переносу знаний из одной области в другую. В связи с этим межпредметная интеграция должна быть тщательно спроектирована педагогом, с учетом принципов доступности, наглядности, опоры на практическую деятельность и игровых форм обучения.

Еще одной проблемой является недостаточная подготовленность педагогов к реализации межпредметной интеграции с целью формирования информационной культуры. Это связано как с отсутствием целенаправленного методического сопровождения учителей, так и с традиционной ориентацией школьного образования на предметную специализацию. В то время как успешная межпредметная интеграция требует от учителя широкой эрудиции, владения методами проектной деятельности, компетентности в области информационных технологий и способности гибко комбинировать содержание различных учебных дисциплин.

Необходимо учитывать и проблему содержания интегративных образовательных программ. Часто интеграция сводится к механическому объединению тематически близких элементов разных предметов, что не способствует развитию системного мышления и формированию информационной культуры. Эффективная интеграция должна быть концептуальной, строиться на основе общенаучных понятий и категорий, формирующих у учащихся целостную картину мира.

Формирование информационной культуры через межпредметную интеграцию может проявляться в следующих аспектах:

- развитие логического и системного мышления: освоение понятий и закономерностей из разных областей знаний позволяет учащимся видеть взаимосвязи между явлениями;
- формирование навыков работы с информацией: учащиеся учатся искать, анализировать, обрабатывать и интерпретировать информацию;
- развитие умений применять знания в различных контекстах: интегративное обучение способствует переносу знаний и навыков из одной области в другую.

Как известно, младший школьный возраст характеризуется высокой познавательной активностью и стремлением к освоению нового. Вместе с тем, существует ряд факторов, препятствующих формированию полноценной информационной культуры:

- перенасыщение информацией;
- физиологическая и психическая незрелость детей;
- чрезмерная учебная нагрузка.

Эти проблемы усиливают актуальность межпредметной интеграции как способа оптимизации образовательного процесса и формирования устойчивых универсальных учебных действий, составляющих базу информационной культуры.

Эффективным способом разрешения указанных проблем могут стать интегрированные уроки.

Интегрированные уроки предоставляют широкие возможности для формирования целостного восприятия мира, укрепления внутрипредметных и межпредметных связей. Такие уроки могут проводиться как двумя педагогами одновременно, так и одним учителем, при условии постановки и реализации целей из разных предметных областей.

Преимущества интегрированных уроков заключаются в следующем:

- они способствуют повышению мотивации к обучению, формированию познавательного интереса и целостной научной картины мира;
- развивают речь учащихся, их способность к сравнению, обобщению и формулированию выводов;
- способствуют снижению перегрузки и перенапряжения на уроках;
- расширяют кругозор учащихся, способствуют их гармоничному и интеллектуальному развитию;
- формируют общеучебные умения и метапредметные компетенции;

– способствуют профессиональному росту учителей, требуя от них освоения деятельностного подхода и методов интенсификации учебного процесса.

Методы интегрированного обучения включают:

– активное привлечение знаний, полученных на других предметах;
– рассмотрение комплексных проблем, требующих знаний из разных областей;
– использование исследовательского метода, который предполагает сопоставление фактов, выявление связей и закономерностей.

Типы и формы интегрированных уроков весьма разнообразны:

– уроки формирования новых знаний (лекции, путешествия, исследования, мультимедиа-уроки);
– уроки формирования умений и навыков (практикумы, сочинения, ролевые игры);
– уроки применения знаний на практике (практикумы, защита проектов);
– уроки повторения и обобщения (диспуты, викторины, театрализованные занятия);
– уроки контроля знаний (зачеты, защиты проектов, конкурсы).

В ходе подготовки интегрированного урока, учителю необходимо согласовать следующие этапы:

– согласование куррикулумов различных дисциплин;
– выбор темы и цели с межпредметным содержанием;
– продумывание логики оборудования и материалов;
– организацию рабочего пространства для практической деятельности учащихся.

Главной задачей является четкое определение образовательной цели интегрированного урока, обеспечивающей согласованное развитие знаний и умений в разных областях.

Важным является и то, насколько младшие школьники готовы к вовлечению в интегрированный урок, как они умеют работать с учебной информацией?

Исследуя данную проблему, мы провели диагностику уровня сформированности информационной культуры младших школьников с целью выявления степени овладения учащимися базовыми информационными умениями и навыками, необходимых для эффективного взаимодействия с различными источниками информации [2]. Результаты такой диагностики позволяют оценить успешность интегративного подхода в обучении и определить направления дальнейшей педагогической работы.

В ходе диагностики учащимся 4 класса были предложены задания, направленные на проверку следующих умений:

– поиска информации в текстах, иллюстрациях, справочных материалах;
– отбора и классификации информации по заданным критериям;
– анализа, интерпретации и сопоставления информации;
– представления информации в различных формах (схема, таблица, рассказ, презентация);
– критической оценки достоверности источников информации.

На основании анализа выполненных заданий можно выделить несколько уровней сформированности информационной культуры:

Высокий уровень

– Учащийся свободно ориентируется в различных источниках информации, умеет быстро находить нужные сведения.
– Способен самостоятельно анализировать, сравнивать и обобщать информацию, делать обоснованные выводы.
– Умеет преобразовывать информацию в разные формы представления (схемы, таблицы, диаграммы).
– Проявляет критическое отношение к информации, оценивает её достоверность и актуальность.
– Проявляет активность в поиске дополнительной информации по собственной инициативе.

Средний уровень

- Учащийся ориентируется в предложенных источниках информации при наличии подсказок или инструкций.
- Выполняет элементарный анализ информации, способен делать выводы на основе сопоставления фактов.
- Может представить информацию в упрощённой форме (например, составить короткую таблицу или план).
- Проявляет избирательность в выборе источников, но не всегда осознаёт необходимость их критической оценки.
- Инициатива в поиске информации проявляется ситуативно.

Низкий уровень

- Учащийся испытывает затруднения в поиске информации, не умеет организовать работу с источниками.
- Анализ информации поверхностный, выводы формируются с опорой на случайные факты.
- Имеет слабые навыки представления информации в различных формах.
- Критическая оценка достоверности информации отсутствует.
- Проявляет пассивность при выполнении заданий, связанных с информационной деятельностью.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

- Большая часть младших школьников достигает среднего уровня сформированности информационной культуры при систематическом использовании межпредметных интегративных форм обучения.
- Высокий уровень демонстрируют учащиеся, активно вовлеченные в проектную деятельность, использование ИКТ и задания на анализ информации.
- Низкий уровень чаще наблюдается у учащихся, недостаточно вовлечённых в самостоятельную работу с информационными ресурсами, а также при отсутствии регулярной практики интегративного подхода на уроках.

Результаты диагностики подчеркивают важность продолжения работы по развитию у младших школьников навыков поиска, анализа, синтеза, критического осмысления и представления информации через интегративные методы обучения. Дальнейшие этапы исследования указанной проблемы предусматривают поиск и апробацию эффективных методов и приемов организации интегрированных уроков на примере межпредметной интеграции на основе дисциплины «Познание мира» в начальной школе.

Таким образом, проблема межпредметной интеграции как средства формирования информационной культуры у младших школьников носит комплексный характер и включает в себя методические, содержательные, возрастно-психологические и организационные аспекты. Решение данной проблемы предполагает переосмысление целей начального образования, акцент на формирование универсальных учебных действий, развитие навыков поиска, анализа, критической оценки и интеграции информации. Необходима разработка новых образовательных технологий, основанных на проектной деятельности, исследовательских методах обучения, использовании информационных и коммуникационных технологий, которые способствуют развитию у младших школьников информационной компетентности как важнейшего компонента общей культуры личности.

Формирование информационной культуры на ранних этапах обучения создает прочную основу для успешного освоения образовательных программ в последующем, а также для социальной адаптации личности в условиях информационного общества. Использование межпредметной интеграции позволяет реализовать одну из ключевых задач современного образования – воспитание личности, способной к осознанному, самостоятельному взаимодействию с миром информации.

Библиография:

1. КУРТЕВА, О.В. Особенности интеграции русского языка и литературного чтения в системе формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников на базе текста. В сб. докладов: Региональная конференция по поддержке и сохранению русского языка. Кишинев, 28 октября, 2017. С. 36-38.
2. ЛЮГЗАЕВА, С.И.; ЧИРАНОВА, О.И. Формирование информационной культуры школьника на ступени начального общего образования. В: Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Том 4. Выпуск 4. С. 112-117.
3. УСОВА, А.В. Межпредметные связи как необходимое дидактическое условие повышения научного уровня преподавания основ наук в школе. В: Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе: сб. науч. тр. Челябинск, 1973. Ч. 1.
4. ЗВЕРЕВ, И.Д. Взаимосвязь учебных предметов. М.: Знание, 1977.
5. МАКСИМОВА, В.Н.; ЗВЕРЕВ И.Д. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе в современной школе. М.: Просвещение, 1987.
6. ПАРАСКУН, Н.В.; ВЕЛИЧКО, Е.Д.; КОНЦЕВАЯ, М.А. Интеграционные процессы в образовании. В: Открытый урок. Первое сентября. [online]. Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/517197>
7. СИНЯКОВ, А.П. Дидактические подходы к определению понятия «межпредметные связи». [online]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhpredmetnye-svyazi>

УДК 373.2:316.614

<https://orcid.org/0009-0007-7256-5114>

<https://orcid.org/0000-0001-6762-1686>

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Терзи О. Г.

Воспитатель, 2-ая дид. степень

УРО №2 с. Баурчи, Чадыр-Лунгский р-н, РМ

e-mail: terzi.oksana@mail.ru

Куртева О.В.

доктор пед. наук, конференциар,

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: oxana.curteva@gmail.com

Abstract: The article explores the role of early childhood education leaders in managing children's socialization. It examines theoretical foundations, pedagogical approaches, and the educational environment. Key functions of leaders, strategies for working with staff and parents, practical activities, and common mistakes are discussed. Effective leadership ensures children develop social skills, enabling successful integration into society.

Keywords: early childhood education, socialization, leader, staff, interaction, educational environment, management strategies.

Каждый день в группе детского сада – это целый мир, полный открытий, эмоций и первых человеческих взаимодействий. Здесь закладываются основы дружбы, взаимопонимания и доверия, формируются первые социальные навыки, которые будут сопровождать человека всю жизнь. И кто, если не руководитель учреждения раннего образования, становится архитектором этого маленького мира, направляя детей к гармоничному взаимодействию, сотрудничеству и уважению к окружающим?

Социализация в раннем возрасте – это не просто усвоение правил поведения, это

становление личности, формирование способности к эмпатии, сотрудничеству и самостоятельному принятию решений. Каждое решение руководителя, каждое его действие в отношении педагогического коллектива и родителей воспитанников, внимание к детям создают прочный фундамент для будущей успешной интеграции ребенка в социум.

Современные исследования подчеркивают критическую значимость первых пяти лет жизни для формирования социальных и эмоциональных компетенций. В этом процессе руководитель выполняет не только управленческую, но и воспитательную, мотивационную и превентивную функции, обеспечивая не просто организацию образовательного процесса, а создание среды, где каждый ребенок получает шанс развиваться всесторонне и гармонично.

Таким образом, роль руководителя в дошкольном образовании выходит за рамки административной работы – это влияние на судьбу маленьких людей, формирование ценностей будущего общества и создание условий для эффективной социализации, которая станет прочным фундаментом их дальнейшего развития.

Современное дошкольное образование выполняет не только образовательную, но и важнейшую социальную функцию – формирование у детей навыков взаимодействия, коммуникации и поведения в коллективе. Процесс социализации в раннем возрасте является фундаментом для дальнейшего развития личности, формируя эмоциональную, когнитивную и социальную компетентность ребенка.

Руководитель учреждения раннего образования играет ключевую роль в организации и управлении этим процессом. Он не только обеспечивает создание безопасной и развивающей образовательной среды, но и координирует работу педагогического коллектива, направляя педагогические усилия на формирование у детей социальных навыков, ценностей и норм поведения.

Актуальность темы обусловлена необходимостью системного подхода к социализации детей в дошкольных учреждениях, особенно в условиях современных требований к качеству образования и подготовки личности к успешной интеграции в общество. Цель настоящей статьи – раскрыть функции, стратегии и методы работы руководителя учреждения раннего образования, направленные на эффективное управление процессом социализации детей.

Социализация в раннем детстве представляет собой процесс усвоения ребенком социальных норм, ценностей, правил поведения и моделей взаимодействия с окружающими людьми [6, с. 71]. Этот процесс является фундаментальным для формирования личности и обеспечивает готовность ребенка к дальнейшему обучению и жизни в обществе [2, с. 176]. В дошкольном возрасте социализация особенно важна, поскольку закладываются базовые навыки коммуникации, эмоционального регулирования и совместной деятельности.

Психолого-педагогические подходы к социализации детей рассматривают влияние различных факторов на развитие социальных компетенций. Ключевую роль играет семья, которая формирует первые представления о социальных нормах и ценностях, а также закладывает эмоциональную стабильность и доверие к окружающему миру [1, с. 82]. Значительное влияние оказывает коллектив сверстников и педагогический коллектив, который обеспечивает практику совместной деятельности, формирование навыков сотрудничества и разрешения конфликтов [7, с. 54]. Образовательная среда, включая игры, развивающие занятия и творческую активность, становится инструментом формирования социальных и моральных навыков [10, с. 108].

Дошкольное учреждение рассматривается как специализированная среда социализации, где ребенок учится взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, осваивает социальные роли и правила поведения, а также формирует чувство ответственности и уважения к окружающим [3, с. 40]. Здесь реализуются системные педагогические подходы, направленные на гармоничное развитие личности, включение ребенка в коллективную деятельность и подготовку его к успешной интеграции в школьное и социальное окружение.

Теория социализации детей дошкольного возраста подчеркивает необходимость создания целостной образовательной среды, где семья, педагогический коллектив и специально организованная развивающая деятельность происходят синхронно, обеспечивая формирование устойчивых социальных компетенций.

Понимание теоретических основ социализации детей позволяет выделить ключевую роль руководителя учреждения раннего образования в организации и управлении этим процессом. Если дошкольное учреждение является средой формирования социальных навыков, то руководитель выступает архитектором этой среды, обеспечивая условия для гармоничного развития ребенка и эффективного взаимодействия педагогического коллектива.

Основными функциями руководителя в контексте социализации детей являются:

1. *Организационно-управленческая функция.* Руководитель планирует и координирует образовательный процесс, распределяет ресурсы, формирует внутренние правила и стандарты поведения, контролирует выполнение образовательных программ и норм социализации [8, с. 132]. Именно через организационную структуру создаются условия, в которых дети могут безопасно и эффективно осваивать социальные роли.

2. *Методическая и дидактическая функция.* Руководитель обеспечивает педагогический коллектив современными подходами к социализации, организует методические объединения, семинары и тренинги, внедряет инновационные программы, направленные на формирование социальных навыков, эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности детей [5, с. 69].

3. *Воспитательная функция.* Руководитель влияет на формирование ценностей, норм поведения и культуры взаимодействия в коллективе через личный пример, организацию воспитательных мероприятий и взаимодействие с родителями. Эта функция способствует созданию среды, в которой каждый ребенок получает возможность развивать свои социальные и эмоциональные навыки в безопасной и поддерживающей атмосфере [4, с. 36].

Таким образом, руководитель учреждения раннего образования не просто управляет процессом обучения, а формирует социальную среду, в которой дети усваивают нормы, правила и модели поведения. Эффективное выполнение этих функций требует сочетания управленческих, педагогических и коммуникативных компетенций, а также умения организовать работу всего коллектива на достижение общих целей социализации.

Переходя от теоретических аспектов социализации к практическому уровню, можно выделить конкретные стратегии и механизмы взаимодействия руководителя с педагогическим коллективом, которые обеспечивают реализацию поставленных задач и повышение качества социализации детей.

Одной из основных стратегий является *мотивация и поддержка педагогов*. Руководитель создает условия для профессионального роста сотрудников через наставничество, семинары, тренинги и участие в методических объединениях. Это позволяет педагогам не только совершенствовать свои компетенции, но и повышает их заинтересованность в качественной социализации детей [5, с. 81].

Другой важной стратегией является *создание условий для командной работы и обмена опытом*. Совместное планирование мероприятий, проведение коллективных проектов и обсуждение педагогических подходов стимулирует профессиональное взаимодействие, формирует единый подход к социализации детей и повышает эффективность образовательного процесса [5, с. 105].

Также значимым механизмом является *внедрение инновационных программ и практик*, направленных на социализацию детей. Это могут быть игровые методики, проектная деятельность, интерактивные занятия и культурные события, которые не только развивают социальные навыки, но и формируют ценности сотрудничества, уважения и ответственности [4, с. 62].

Таким образом, стратегии и механизмы взаимодействия с педагогическим

коллективом позволяют руководителю не только координировать образовательный процесс, но и создавать единое педагогическое сообщество, ориентированное на эффективное формирование социально-коммуникативной компетентности детей. Это обеспечивает системность подхода к социализации и создает условия для устойчивого развития личности ребенка в дошкольном возрасте.

Практическая деятельность руководителя учреждения раннего образования (УРО) в управлении процессом социализации детей представляет собой комплекс последовательных и взаимосвязанных действий, направленных на создание условий для формирования у дошкольников социальных, коммуникативных и эмоционально-нравственных компетенций. Практическая работа основана на реализации управленческих, методических и воспитательных функций, которые в совокупности обеспечивают целостность и эффективность процесса социализации.

1. Организация социально-развивающей образовательной среды

Одним из ключевых направлений практической деятельности руководителя УРО является создание предметно-пространственной и социально насыщенной образовательной среды. Руководитель:

- обеспечивает насыщенность групповых помещений игровыми зонами, способствующими взаимодействию детей (уголки ролевых игр, зоны конструктивной деятельности, пространства для совместного творчества);
- контролирует безопасность среды и соблюдение норм СанПиН, что является основой доверия и эмоционального благополучия детей;
- организует обновление среды в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников, стимулируя различные формы общения — сотрудничество, опосредованное взаимодействие, ролевое распределение функций.

Созданная руководителем среда становится «третьим педагогом», формируя у детей способность договариваться, делиться, решать конфликты и участвовать в совместной деятельности.

2. Управление деятельностью педагогического коллектива

Практическая работа руководителя по социализации предполагает организацию профессионального взаимодействия педагогов и повышение их компетентности. В этом направлении руководитель:

- проводит методические совещания и координационные встречи, где обсуждаются подходы к формированию социальных навыков и создаются единые требования к педагогическому процессу;
- организует наставничество для молодых педагогов, обеспечивая передачу эффективных практик социализации;
- стимулирует участие педагогов в тренингах по развитию эмоционального интеллекта, конструктивному разрешению конфликтов, организации совместной деятельности;
- осуществляет мониторинг работы воспитателей в группах, предоставляя им рекомендации по оптимизации детского взаимодействия и развитию мягких навыков (soft skills) у дошкольников.

Единая управленческая и методическая линия позволяет создать согласованную модель социализации в рамках всего учреждения.

3. Взаимодействие с семьёй как условие успешной социализации

Практическая деятельность руководителя включает организацию системного сотрудничества с родителями, поскольку эффективность социализации зависит от единства требований в семье и УРО. В этой связи руководитель:

- проводит тематические родительские собрания, посвящённые вопросам общения детей, формированию норм поведения, развитию эмоциональной отзывчивости;

- инициирует совместные мероприятия (праздники, проекты, выставки), где дети, родители и педагоги участвуют в коллективных формах деятельности, развивая коммуникативные навыки;
- организует индивидуальные консультации с семьями, в которых наблюдаются трудности социализации ребёнка;
- развивает культуру педагогического партнёрства, создавая атмосферу открытости, доверия и взаимной поддержки.

Практика показывает, что активное участие семьи усиливает эффект дошкольной социализации и повышает устойчивость социальных навыков ребёнка.

4. Реализация программ и мероприятий по социализации

Руководитель обеспечивает внедрение системных практик, направленных на формирование социальных навыков. К ним относятся:

- занятия по эмоциональному развитию (распознавание чувств, управление эмоциями, эмпатия);
- коммуникативные игры и тренинги (умение слушать, договариваться, распределять роли);
- сюжетно-ролевые игры, моделирующие социальные ситуации;
- проектная деятельность, предполагающая совместное участие детей в достижении общей цели;
- культурно-досуговые мероприятия, развивающие навыки сотрудничества и общности.

Руководитель контролирует выполнение программ социализации, координирует работу специалистов (психолога, логопеда, тьютора), объединяя их усилия в единую воспитательно-образовательную стратегию.

5. Мониторинг и анализ результатов социализации

Практическая работа руководителя включает системный контроль качества социализации детей. Для этого используются:

- наблюдения за поведением детей в самостоятельной и организованной деятельности;
- диагностика коммуникативного развития по адаптированным методикам;
- анализ педагогических журналов, протоколов наблюдений и отчётов воспитателей;
- обсуждение динамики развития детей на педагогических советах;
- корректировка образовательных программ и индивидуальных маршрутов на основе результатов мониторинга.

Регулярный анализ позволяет выявлять трудности социализации, своевременно корректировать среду, методы работы и взаимодействие участников образовательного процесса.

6. Примеры эффективных практик, реализуемых в УРО

Исследование практической деятельности руководителей учреждений раннего образования показывает, что наиболее результативными являются следующие практики:

- **«Круг общения»** – ежедневное утреннее обсуждение настроения, планов и ожиданий детей;
- **«Дежурства в группе»** – распределение социальных ролей, формирование ответственности;
- **«Игровые тренинги общения»** – упражнения «Комплимент другу», «Мы – команда», «Слушаю внимательно»;
- **«Мирная полянка»** – место в группе для обсуждения конфликтных ситуаций;
- **Мини-проекты** («Наша семья», «Мои друзья», «Мы – помощники природы»), формирующие коммуникативные и нравственные качества;
- **«Родительские мастерские»** – вовлечение родителей в совместные творческие дела.

Эти практики направлены на укрепление социального взаимодействия детей, развитие навыков сотрудничества, ответственности и эмоциональной отзывчивости.

Для повышения эффективности работы необходимо регулярно оценивать результаты

мероприятий и корректировать стратегии. Руководитель использует наблюдение, педагогические отчеты и обсуждения с коллективом для анализа успехов и выявления проблемных зон. Такая обратная связь позволяет адаптировать программы социализации, внедрять инновации и обеспечивать индивидуальный подход к развитию каждого ребенка [9, с. 173].

Системная работа руководителя, включающая организацию развивающей деятельности, взаимодействие с педагогами и родителями, а также оценку и корректировку действий, значительно повышает качество социализации дошкольников. Эти практические меры формируют у детей устойчивые социальные компетенции, умение взаимодействовать в коллективе и способность к самостоятельному принятию решений, создавая прочный фундамент для дальнейшего развития личности.

Однако даже опытные специалисты могут допускать ошибки, влияющие на качество образовательного процесса и развитие социальных навыков. К наиболее распространенным ошибкам относятся:

1. *Недостаточная организация педагогического процесса.* Если руководитель не обеспечивает четкое планирование, распределение обязанностей и контроль за выполнением программ, педагогический коллектив работает фрагментарно, а дети получают непоследовательный опыт социализации [8, с. 47].

2. *Отсутствие поддержки и мотивации педагогов.* Игнорирование потребности воспитателей в профессиональном развитии, недостаток обратной связи и признания их заслуг приводит к снижению качества педагогической работы и ослаблению процесса формирования социальных навыков у детей [5, с. 88].

3. *Слабая работа с родителями.* Недостаточное вовлечение семьи в образовательный процесс, отсутствие обратной связи и совместных мероприятий нарушает преемственность социализации между домом и детским садом. Это может привести к противоречивым требованиям к детям и снижению эффективности воспитательной работы [4, с. 51].

4. *Неправильная оценка эффективности мероприятий.* Если руководитель систематически не анализирует результаты развивающих программ, не корректирует стратегии и не внедряет инновации, педагогический процесс становится рутинным и малопродуктивным, а социальные компетенции детей развиваются неравномерно [5, с. 69].

Осознание возможных ошибок позволяет руководителю своевременно корректировать свою работу, совершенствовать стратегию взаимодействия с педагогическим коллективом и семьей, а также обеспечивать условия для успешной социализации каждого ребенка.

Роль руководителя учреждения раннего образования в процессе социализации детей невозможно переоценить. Именно от его профессионализма, умения организовать педагогический коллектив, налаживать взаимодействие с родителями и создавать развивающую образовательную среду зависит эффективность формирования социальных и эмоциональных компетенций дошкольников.

Анализ теоретических основ, функций и практических стратегий показывает, что успешная социализация требует комплексного подхода, где сочетаются организационные, воспитательные и дидактические меры. Таким образом, руководитель выступает не только менеджером, но и педагогом, наставником и мотиватором, создающим условия для формирования личности, готовой к успешной интеграции в общество и дальнейшему обучению. Эффективная работа руководителя – залог устойчивого развития детей и высокого качества дошкольного образования.

Библиография:

1. БРОНФЕНБЕРНЕР, У. *Экологическая теория развития человека*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
2. ВYGOTСКИЙ, Л.С. *Психология развития ребенка*. М.: Просвещение, 1983.
3. ДЬЯЧЕНКО, И.А. *Педагогические основы дошкольного образования*. М.: Владос, 2010.

4. ИВАНОВА, Л.И. *Воспитательная функция руководителя в дошкольном учреждении*. М.: Академия, 2016.
5. КОВАЛЕНКО, С.В. *Современные подходы к социализации детей в детском саду*. СПб.: Педагогическое наследие, 2012.
6. ЛЕВИ, Н. *Социализация в раннем детстве*. М.: Наука, 2002.
7. МОНТЕССОРИ М. *Метод Монтеessori*. М.: Просвещение, 1967.
8. ПЕТРЕНКО, Н.А. *Менеджмент в дошкольном образовании*. М.: ВЛАДОС, 2015.
9. СМИРНОВА, Т.В. *Педагогика раннего возраста: социализация и развитие*. М.: Просвещение, 2018.
10. СУХОМЛИНСКИЙ, В.А. *Педагогика сердца*. К.: Радянська школа, 1985.

УДК: 37.048

<https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>

<https://orcid.org/0000-0003-4924-4842>

К ВОПРОСУ О СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ткач Л.Т.

доктор пед. наук, лектор унив.
Комратский государственный университет
мун. Комрат, Республика Молдова
e-mail: tkachlt@mail.ru

Левинтий Г.Г.

магистр пед. наук, ассистент
Комратский государственный университет
мун. Комрат, Республика Молдова
e-mail: levinti_galina@mail.ru

Abstract: the article substantiates the need to organize support for students in their professional self-determination during the development of the content of psychological and pedagogical education. Based on a comparative analysis, the differences between support and accompaniment are identified, and possible ways of organizing support for the professional development of students at a university are determined.

Key words: professional self-determination, student, support, guidance, pedagogical activity

Грамотное профессиональное самоопределение способствует формированию внутренней готовности студента к самостоятельному и осознанному планированию, корректировке и реализации своего карьерного развития. Кроме того, при успешном самоопределении, обучающийся в ходе образовательного процесса обретает чёткое понимание своего профессионального пути и полностью идентифицирует себя с предстоящей педагогической деятельностью.

Профессиональное самоопределение понимается нами как способность студента становиться и быть субъектом образовательной, а затем и педагогической деятельности. Оно является сознательным, управляемым процессом выявления и развития потенциальных возможностей личности, обогащения ее способностей и совершенствования личностных качеств в соответствии с целями образовательной программы и необходимостью становления педагогической идентичности [5, с.244-246].

Есть мнение, что профессиональное самоопределение заканчивается выбором профессии, но, проводимые нами опросы первокурсников свидетельствуют о том, что у большей части поступивших на педагогическое направление подготовки преобладающей является внешняя мотивация (положительная и отрицательная) выбора профессии педагога –

80-86% [6]. Это свидетельствует о недостаточном уровне профессионального самоопределения. Здесь наблюдается явное противоречие между осознанием своих профессиональных интересов, способностей и возможностей и самоосознанием личных качеств, профессиональных стремлений и потенциальных путей развития. Такой результат значительно затрудняет образовательную деятельность по формированию у студентов первого курса устойчивого интереса к педагогической профессии. В этой связи студент нуждается в оказании ему помощи и поддержки в развитии личностных качеств, обеспечивающих возможности реализации потенциальных путей профессионального развития [2]. Не отрицая мысли о том, что «поддержать» можно то, что уже имеется, мы считаем, что для профессионального образования целесообразно реализовывать, наряду с поддержкой, функцию сопровождения обучающегося в освоении содержания педагогического образования и развитии профессионально-значимых личностных качеств.

Из-за неоднозначности понятия «сопровождение» и его широкого применения разными специалистами, возникла необходимость более точно определить его содержание и смысл относительно профессионального образования.

Основная идея педагогического сопровождения (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Е.И. Казакова, М.Р. Битянова и др.) состоит в создании благоприятных условий для развития, обучения, принятия решений, самореализации. Целью сопровождения обучающегося выступает развитие «самости» субъекта, его профессиональное становление, умение самостоятельно принимать решения и решать возникающие проблемы.

Н.И. Туровец [7], анализируя соотношение понятий поддержка и сопровождение, отмечает, что сопровождение предполагает определение проблемного поля развития, отбор методов для решения проблемной ситуации и оказания консультативной помощи личности в процессе её становления.

Наша позиция совпадает с точкой зрения В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой, которые не отождествляют поддержку и сопровождение, но и не отрицают их взаимосвязи. С точки зрения педагогики, понятия «сопровождение» и «поддержка» близки, но имеют важные различия в целях, характере и продолжительности воздействия. Авторы считают, что сопровождение осуществляется через наблюдение, консультирование и активное личностное участие субъектов педагогического процесса через поощрение самостоятельности студента в решении проблемных ситуаций, оказание помощи ему в осознанном принятии решений [3, с. 85].

Педагогическое сопровождение отличается от педагогической поддержки тем, что акцентируется на увеличении самостоятельности обучающегося в решении своих учебных, профессиональных и личностных задач. Это не означает, что педагог менее вовлечен в процесс обучения, а скорее, что студент становится более активным и независимым в принятии решений [1, с.172]. Поддержка и сопровождение являются двумя взаимосвязанными аспектами педагогической деятельности, которые направлены на развитие индивидуальности каждого студента. Поддержка, как правило, предшествует процессу сопровождения, но также может возникать и после него по инициативе обучающегося, что создает динамичный процесс, в котором поддержка и сопровождение взаимно дополняют друг друга, способствуя успешной профессионализации будущих педагогов.

Реализация сопровождения профессионального самоопределения предполагает его рассмотрение как системного образования с определенным компонентным составом:

- мотивационно-целевой компонент, включающий личностные потребности, мотивы, цели, интересы. Значимой предпосылкой успешного самоопределения в профессии и дальнейшего саморазвития является осознанный мотив образовательной деятельности, побуждающий выдвигать и достигать конкретные цели, выполняя соответствующие действия. Целевые ориентиры студента должны быть сопряжены с такой учебной деятельностью, которая позволит ему удовлетворять познавательные потребности, обеспечит реализацию мотивов учения. Осознание целей, которые обучающийся ставит перед собой, выявление причин, мешающих их достижению, нахождение способов их преодоления фактически

выступает началом становления педагогической идентичности;

- когнитивный компонент, включающий разнообразную информацию о профессии педагога, содержание учебных дисциплин; предполагает овладение обучающимися определенным запасом знаний. При этом следует учитывать не столько объем этих знаний, сколько «основательность изучения того или иного предмета» [4, с.279]. Развитие когнитивного компонента необходимо осуществлять через сочетание репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности в процессе обучения, использование индивидуальных образовательных маршрутов. Особое значение приобретает процессуально-продуктивная сторона подготовки, трансформация теоретического знаний в профессионально необходимые умения на основе комбинирования, смысловотворчества, самостоятельности;

- эмоционально-волевой компонент. Самоопределение тесно связано с самореализацией, которая немыслима без волевых усилий регулирования своим поведением и деятельностью, направленных на преодоление внутренних и внешних препятствий. Они позволяют личности настойчиво и упорно добиваться поставленных целей и тем самым обеспечивать ее самоопределение. Эмоции и чувства отражают субъективное отношение обучающихся к самому себе, окружающему миру, избранной профессии.

В качестве педагогических детерминант управления самоопределением и его стимулирования можно выделить можно выделить внутренние и внешние стимулы. Внешнее управление носит косвенный характер, осуществляется опосредованно постепенным включением обучающихся в различные профессионально-ориентированные виды деятельности на основе согласования целей и задач, отбора содержания подготовки, овладения необходимыми трудовыми умениями, адекватной оценки результатов познавательной деятельности и саморефлексии. Внутренние стимулы сопряжены с самопознанием личности своего потенциала и возможностей его реализации в педагогической деятельности, переживаниями качественных изменений в самостоятельной деятельности и достижения прогнозируемых результатов.

В заключение следует отметить, что сопровождение обучающихся в профессиональном самоопределении в ходе образовательного процесса имеет свои особенности, которые определяются его педагогическим характером. Сопровождение представляет собой систему психолого-педагогических методов и приемов, направленных на воздействие на личность студента. Основная цель сопровождения профессионального самоопределения заключается в поддержке и развитии обучающихся с использованием косвенного управления при активизации внутреннего его плана на основе специальных педагогических приемов. Преподаватель, осуществляющий сопровождение, ориентируется на индивидуальные приоритеты студента, что позволяет ему оказывать помощь в комплексном развитии личности и формировании активной позиции в образовательном процессе. Важным аспектом является то, что всестороннее профессиональное развитие личности происходит в окружении сокурсников, где каждый может проявлять себя и реализовывать свои способности. Это, в свою очередь, способствует успешному самоопределению в профессии, тому, что обучающийся становится более конкурентоспособным и востребованным в будущем.

Библиография:

1. ПОНОМАРЕВА, Л.И. Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 171–174.
2. СИЧИНСКИЙ, Е.П. Профессиональное самоопределение молодежи: ценностно-ориентационный контекст // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. №2 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-molodezhi-tsennostno-orientatsionnyy-kontekst> (дата обращения: 12.10.2025).
3. СЛАСТЕНИН, В.А., КОЛЕСНИКОВА, И.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. М.: Академия, 2006. 189 с.
4. СМАЙЛС, С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / Пер. с англ. В.

Вольфсон. Минск: «Універсітэцкае», 2000.

5. ТКАЧ, Л.Т., КУЧЕРЯВЕНКО, В.И. Становление профессиональной идентичности в процессе освоения поликультурного содержания педагогического образования / Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2018. 367 с.

6. 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.

7. ТУРОВЕЦ, Н.И. Педагогическое сопровождение и поддержка: сущность и соотношение понятий. Современные технологии и инновации в педагогической системе образования. Н. Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2016. 72 с.

УДК 37.018.1:373.3:316.64

<https://orcid.org/0009-0001-0730-4950>

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Топал Анна,

учитель, зам.директора по воспит.работе

ПУ ТЛ им.Карачобан, мун. Комрат

semionovnaaaa@mail.ru

Abstract. The article addresses the problem of forming moral and value-based qualities in primary school students within the framework of partnership interaction between the family and the school. Theoretical approaches to the concept of moral education are analyzed; the significance of the emotional environment and the educational culture of parents and the school is revealed, and practical mechanisms for effective cooperation are presented. It is shown that only under conditions of coordinated educational influence can the comprehensive moral development of a child's personality be ensured. The pedagogical conditions for building partnership relations between the family and the educational institution are substantiated.

Keywords: moral education, values, primary school student, family, school, interaction, partnership.

Современное общество переживает глубокие духовно-нравственные трансформации, сопровождающиеся утратой устойчивых моральных ориентиров, снижением воспитательного потенциала семьи и усложнением взаимоотношений между родителями и детьми. В этих условиях особую значимость приобретает проблема формирования нравственно-ценностной сферы личности ребёнка, особенно на этапе младшего школьного возраста — одного из ключевых периодов становления социального и морального сознания. Образование, ориентированное исключительно на интеллектуальное развитие, не может в полной мере обеспечить всестороннюю социализацию ребёнка, если не подкреплено целенаправленным воспитанием нравственных качеств, таких как ответственность, честность, справедливость, уважение, доброжелательность [1].

Начальная школа выступает в роли важного института социализации, обеспечивая не только передачу знаний, но и формирование основ нравственного поведения. Однако без активного участия семьи воспитательный процесс в школе оказывается фрагментарным, лишённым необходимой глубины и эмоционального наполнения. Семья же, обладая мощным потенциалом воздействия, задаёт базовые нравственные ориентиры, формируя представления о добре и зле, справедливости, милосердии. Таким образом, ключом к успешному воспитанию высоконравственной личности становится тесное взаимодействие этих двух институтов — школы и семьи.

Научные исследования в области педагогики и психологии подтверждают, что нравственно-ценностные качества личности формируются в ходе социализации, в процессе усвоения моральных норм и идеалов. Эти качества включают когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Младший школьный возраст особенно чувствителен к нравственному влиянию окружающей среды. Именно в этот период ребёнок начинает активно усваивать нормы поведения, учится регулировать собственные действия, испытывать чувство вины, эмпатию, стремление к справедливости. Особое значение имеют примеры поведения значимых взрослых – родителей, учителей, старших сверстников. Ребёнок подражает им, интериоризируя нравственные установки, преобразуя их в личные убеждения и модели поведения.

Семейная среда оказывает первичное влияние на развитие нравственности. Эмоциональный климат, стиль общения, традиции, родительские установки – всё это формирует у ребёнка представления о дозволенном и запретном, хорошем и плохом. Последовательность родительских требований, их личный пример, уважительное отношение к ребёнку – необходимые условия становления моральной зрелости. При этом важно, чтобы родительское воспитание не ограничивалось авторитарными требованиями, а опиралось на диалог, объяснение, совместное обсуждение сложных ситуаций, поощрение нравственных поступков. Именно такие формы общения формируют у ребёнка способность к саморефлексии, сопереживанию, внутреннему принятию норм. К сожалению, в условиях современности наблюдается тенденция к снижению воспитательной активности родителей, отчуждённости от школьной жизни, что делает необходимым активное включение семьи в единое образовательное и воспитательное пространство [1].

Школа, в свою очередь, обладает уникальными возможностями системного воздействия. В отличие от семьи, она предоставляет ребёнку опыт коллективного взаимодействия, позволяет усваивать общественные нормы поведения, развивает чувство принадлежности к сообществу. Через учебный процесс, внеклассную деятельность, участие в акциях, проектах, школьных традициях формируются моральные установки, готовность к социально ответственному поведению. Учитель начальных классов – одна из наиболее значимых фигур в жизни младшего школьника, способная оказывать глубокое влияние как в плане знаний, так и в плане воспитания. Важно, чтобы воспитательная деятельность в школе носила не эпизодический, а системный характер, была наполнена гуманистическим содержанием, обращалась к личному опыту ребёнка [4].

Наиболее эффективным считается партнёрский тип взаимодействия семьи и школы, предполагающий равноправное сотрудничество, совместное планирование воспитательной работы, обсуждение моральных проблем, участие родителей в жизни школы. В таких условиях создаётся единое ценностное пространство, в котором ребёнок получает согласованные нравственные ориентиры. Среди форм взаимодействия, доказавших свою результативность, можно выделить родительские клубы, педагогические мастерские, проектную деятельность, семейные праздники, совместные волонтёрские инициативы, родительские собрания с акцентом на обсуждение воспитательных стратегий. Всё это способствует формированию у родителей педагогической культуры, укреплению связи между ними и педагогами, а также включённости в жизнь ребёнка.

Представим таблицу, которая отражает сравнительный анализ трёх основных моделей взаимодействия семьи и школы в контексте нравственного воспитания младших школьников. Информационная модель, несмотря на свою распространённость, характеризуется низким уровнем вовлечённости родителей и ограниченной воспитательной эффективностью, поскольку не предполагает их активного участия.

Таблица. Модели взаимодействия семьи и школы в нравственном воспитании младших школьников

Модель взаимодействия	Характеристика	Уровень включённости родителей	Эффективность в нравственном воспитании

Информационная	Родители получают информацию о воспитательном процессе (собрания, отчёты)	Низкий	Низкая, воспитание остаётся односторонним
Деятельностная	Родители участвуют в мероприятиях, акциях, проектах	Средний	Средняя, усиливается эмоциональное включение
Партнёрская	Совместное планирование, диалог, равноправное участие	Высокий	Высокая, создаётся единое воспитательное пространство

Деятельностная модель способствует более тесному взаимодействию за счёт совместного участия в школьных мероприятиях, что повышает эмоциональную включённость родителей, однако по-прежнему не обеспечивает полной субъектности. Наиболее результативной является партнёрская модель, основанная на принципах равноправия и совместной ответственности, благодаря чему создаётся целостное воспитательное пространство, в котором усилия семьи и школы взаимно дополняют друг друга. Именно эта модель в наибольшей степени способствует устойчивому формированию нравственно-ценностных установок у детей [2].

Практика показывает, что в тех школах, где выстроена система регулярного и содержательного взаимодействия с семьёй, наблюдается более высокий уровень сформированности нравственных качеств у младших школьников. Такие дети проявляют большую эмпатию, ответственны, склонны к сотрудничеству, проявляют инициативу в делах класса и школы. С другой стороны, там, где родители отстранены от образовательного процесса, а школа не выстраивает механизмов включения семьи, воспитательные результаты существенно ниже. Возникает рассогласование требований, ребёнок сталкивается с двойственными установками, не получая прочной ценностной опоры.

В условиях современной школы крайне важной становится индивидуализация взаимодействия с каждой семьёй. Это предполагает предварительную педагогическую диагностику, выявление мотивации родителей, уровня их включённости, социально-психологических особенностей семьи. Только на этой основе возможно построение адресной воспитательной работы, соответствующей конкретным условиям. Включение цифровых инструментов – мессенджеров, электронных дневников, онлайн-консультаций – позволяет расширить возможности контакта, повысить доступность общения, особенно для занятых родителей [4].

Следует подчеркнуть, что взаимодействие не должно сводиться к контролю или обмену информацией. Оно должно носить содержательный характер, быть основанным на взаимном уважении, доверии, признании ценности воспитательной роли каждого участника. Только при таких условиях возможно создание единого пространства нравственного становления личности, где семья и школа действуют не параллельно, а согласованно, в одном направлении.

Таким образом, формирование нравственно-ценностных качеств младших школьников – это сложный, многоплановый и длительный процесс, требующий согласованных усилий всех участников воспитательного процесса [3]. В современных условиях, когда семья нередко испытывает дефицит времени, ресурсов и компетентности, школа должна взять на себя функцию инициатора партнёрства, создающего условия для нравственного развития детей. Только на основе сотрудничества, диалога и ответственности возможно вырастить поколение, обладающее не только знаниями, но и высокими моральными ориентирами, способное к самостоятельному нравственному выбору и гуманному взаимодействию с окружающим миром.

Библиография:

1. БОНДАРЕВСКАЯ, Е. В. Воспитание как возрождение духовности. Ростов н/Д: РГПУ, 2000.

2. ГЛОБУ, Н. Партнёрство школа семья как фактор морального воспитания. // Оценка в системе образования актуальные задачи Кишинёв, 2021, С. 115-120.
3. ЛЕЩЕНКО, Н.В. Особенности нравственного развития младших школьников.// Педагогическое образование и наука. 2021, № 5, С. 42-47.
4. МЕШАВКИНА, Е.В. Взаимодействие семьи и школы как условие формирования нравственно-ценностных ориентаций младших школьников // Начальная школа. 2021. № 4. С. 31–35.

УДК: 376:004.9

<https://orcid.org/0009-0002-3866-1173>

<https://orcid.org/0000-0002-1823-840X>

<https://orcid.org/0009-0002-3866-1173>

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Узун Р.Н.

вспом. педагог, 2- ая дид. степень
Теоретический лицей им. Т. Занет
с. Конгаз, Комратский р-н, РМ
e-mail: uzunraa@gmail.com

Влах М.К.

мастер пед. наук
Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ
e-mail: vlahmaria@mail.ru

Тулба П.Р.

вспом. педагог, 2- ая дид. степень
Теоретический лицей им. Т. Занет
с. Конгаз, Комратский р-н, РМ
e-mail: tulbaprascovia1970@gmail.com

Abstract: The article examines the role of digital educational tools as a means of increasing learning motivation among schoolchildren with special educational needs. It emphasizes the importance of interactive platforms that allow for the adaptation of learning materials, consideration of individual student characteristics, and the creation of conditions for engagement in the educational process. The use of game-based formats, visualization, and instant feedback contributes to the development of cognitive activity, the formation of a sustained interest in the subject, and the improvement of knowledge acquisition quality.

Keywords: digital tools, interactive platforms, game-based technologies, learning motivation, schoolchildren, special educational needs, individualized learning, cognitive activity

В современном мире цифровые инструменты играют огромную роль в образовании, особенно когда речь идет о поддержке детей с особыми образовательными потребностями далее (ООП). Цифровые инструменты значительно улучшают доступность и качество обучения для детей с ООП, предоставляя индивидуализированные и интерактивные способы обучения. Процесс цифровой трансформации в образовании и применение передовых технологий связаны как с препятствиями, так и с открывающимися перспективами.

Современное образование в интересах устойчивого развития социума опирается на информационные ресурсы, доминирующие в современном обществе, ориентированном на

овладение, знание и понимание информации. В этом контексте постмодернистская педагогика предлагает иерархию образовательных ресурсов: информационные, человеческие, дидактические и материально-финансовые. Образование в интересах устойчивого развития посредством применения дополнительных действий по отбору информации в зависимости от критерия позитивного формирующего эффекта (по возрасту, уровню/циклу и учебной дисциплине), размещения педагогически отобранной информации в сетях, способствующих устойчивому восприятию и обучению, характеризующихся инновационным, гибким, непрерывным и адаптивным характером, упорядочивает информацию в условиях постоянных и быстрых изменений [6, с. 62].

По мнению Ахметовой Д.З., внедрение цифровых инноваций играет ключевую роль в подготовке обучающихся различных возрастных категорий и с разными образовательными потребностями — включая лиц с инвалидностью, мигрантов и представителей социально уязвимых групп — к освоению компетенций, необходимых для их успешной социальной интеграции. Кроме того, цифровые технологии выступают важным инструментом формирования эффективных, доступных и гибких образовательных сред, что является фундаментом развития инклюзивного образования [1]. Образование детей с ООП с использованием в обучении специализированного компьютерного оборудования, электронных образовательных ресурсов направлено на улучшение восприятия детьми с ООП учебного материала путем расширения дидактических возможностей за счет повышения наглядности, использования элементов интерактивности.

В исследовании С.С. Смирновой и И.И. Ивановой показано, что использование программ альтернативной и дополнительной коммуникации является эффективным инструментом развития коммуникативной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья. Применение визуальной поддержки и голосового сопровождения в рамках данных программ обеспечивает формирование устойчивых коммуникативных навыков, что способствует успешной социальной интеграции и адаптации обучающихся в инклюзивной образовательной среде [3].

Дети с ООП — это «особые» дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения. Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют для обучения принципиально новые возможности. Они могут использоваться на всех этапах обучения:

- при объяснении нового материала,
- при контроле знаний,
- при закреплении,
- при обобщении и систематизации материала.

Цифровые инструменты делают обучение более доступным, поскольку они могут быть использованы в любом месте и в любое время и это особенно важно для детей с ООП.

В рамках образовательной поддержки применяется широкий спектр цифровых инструментов и методических приёмов. Среди них — использование мультимедийных презентаций, просмотр мультфильмов, видеороликов и познавательных развивающих материалов; организация виртуальных экскурсий; аудиопрослушивание художественных произведений; заучивание стихотворений по аудиозаписям; а также выполнение письменных заданий в печатной форме на персональном компьютере. Подобные практики обеспечивают формирование устойчивой мотивации к обучению, развитие когнитивных и коммуникативных навыков, а также способствуют созданию современной инклюзивной образовательной среды.

Детям очень нравится работать с интерактивной доской. Ее можно использовать на всех уроках. На уроке можно дать такое количество информации и видов работ, которые были бы невозможны на уроке без цифровых образовательных ресурсов.

Интерактивные доски, мультимедийные презентации и образовательные игры делают процесс обучения более захватывающим и вовлекающим. Для детей с ООП такие инструменты могут быть особенно полезны, так как они предоставляют визуальные и аудиальные стимулы, которые помогают удерживать внимание и улучшать понимание

материала. Эффективное внедрение цифровых инструментов для детей с ООП возможно при соблюдении следующих условий:

- систематическое и целенаправленное использование цифровых инструментов обучения;
- выбор цифровых инструментов обучения с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей;
- внедрение в процесс обучения онлайн занятий;
- разъяснение по использованию цифровых обучающих ресурсов.

Цифровизация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья способствует устранению дефицита наглядности в образовательном процессе. Согласно Пушкаревой Т. А. использование компьютера и сети Интернет выполняет ряд значимых функций:

- **иллюстративность** — обеспечивает педагогу возможность визуализировать учебный материал, не подменяя при этом раскрытие содержания темы [2];
- **фрагментарность** — позволяет дозированно представлять информацию в соответствии с индивидуальными особенностями восприятия учащихся;
- **методическая инвариантность** — предоставляет возможность применения цифровых ресурсов на различных этапах урока в зависимости от методических целей;
- **лаконичность** — способствует изложению значительного объема информации в сжатой форме, что обеспечивает экономию учебного времени;
- **эвристичность** — делает новый материал доступным для осознанного усвоения благодаря его понятному и структурированному представлению.

Согласно Цветковой Н.С. цифровые средства обучения являются универсальными, поскольку могут быть использованы на разных этапах урока [5]. Среди огромного многообразия инструментов цифровизации образования детей с ООП условно можно выделить средства, которые являются наиболее эффективными:

- образовательные приложения;
- мультимедийные презентации;
- компьютерные тренажеры;
- видео демонстрации;

Цифровые платформы, такие как образовательные приложения, адаптируются под конкретные потребности каждого ребенка. При использовании адаптивных технологий учитывается уровень знаний, скорость обучения и предпочтения в обучении каждого ученика.

Игровые элементы, встроенные в образовательные приложения, помогают детям с ООП развивать когнитивные и моторные навыки в увлекательной форме. Игры, которые требуют решения задач, логического мышления или координации движений, могут быть отличным дополнением к традиционным методам обучения.

Одним из эффективных инструментов для повышения мотивации учащихся с ООП является использование образовательной платформы Wordwall.

Wordwall — это онлайн-платформа для создания интерактивных упражнений и игровых заданий. Образовательная платформа Wordwall предлагает широкий спектр шаблонов, которые позволяют учителям создавать различные виды заданий: от викторин и тестов до головоломок и карточек с изображениями. Платформа позволяет легко адаптировать учебный процесс под индивидуальные особенности каждого ученика, что особенно важно для детей с ООП

Каждый ученик с ООП имеет уникальные потребности и возможности, и важно, чтобы образовательные материалы учитывали эти особенности. Wordwall позволяет создавать задания с учетом разных типов восприятия информации, что помогает адаптировать материал под каждого ученика. Например, можно использовать изображения, аудио и видео для пояснения сложных понятий, что облегчит понимание материала.

Для детей с нарушением зрения использование Wordwall оказалось крайне эффективным. Платформа позволяет создавать задания с высококонтрастными цветами и

возможностью увеличения изображения и шрифта, что значительно улучшает доступность учебного материала. Одним из ярких примеров стало использование аудиовизуальных заданий, где ученики должны сопоставить звуки с изображениями.

Для обучающихся с нарушением речи были разработаны задания, направленные на развитие речевых навыков. Например, упражнения на произношение слов и фраз, на развитие связной речи, а также игры на ассоциирование звуков с картинками.

Для обучающихся с РАС разработаны задания с четкой структурой и визуальными подсказками. Например, подготовлены «визуальные расписания», что помогает детям с РАС чувствовать себя уверенно и снижает уровень тревожности.

Дети с нарушением интеллекта часто лучше воспринимают информацию через визуальные стимулы. В *Wordwall* можно создавать упражнения с картинками, чтобы помочь детям понять и запомнить информацию. Учащиеся могут активно взаимодействовать с заданиями, что делает обучение более увлекательным. Учитель может настраивать задания под уровень знаний каждого ребенка, облегчая процесс обучения.

Ещё одной платформой цифровых инструментов, используемой в нашей работе, является веб-сервис *LearningApps*.

Сервис предлагает нам готовые интерактивные упражнения и возможность разработки новых упражнений, путем создания подобного или нового. Сервис удобен тем, что при создании собственных упражнений мы можем опираться на знания и уровень подготовки наших воспитанников. Работать с сайтом, очень просто. Занятия с использованием таких игр становятся для детей очень увлекательными, дети просто играют, но в тоже время у них происходит процесс усвоения информации намного легче и быстрее, чем на обычных занятиях. Ведь игра является ведущим видом детской деятельности.

Основная идея интерактивных заданий, которые могут быть созданы благодаря данному сервису, заключается в том, что обучающиеся могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к определенной учебной дисциплине. С помощью шаблонов можно составить следующие типы заданий:

- порядок. С помощью данного шаблона можно расположить в правильном порядке тексты, картинки и видеофайлы.
- сортировка по группам. С помощью данного шаблона можно расположить материал по группам, темам.
- сортировка картинок. Шаблон помогает расположить материал по парам, категориям.
- викторина с выбором правильного ответа. С помощью данного шаблона можно выбрать правильный ответ из нескольких вариантов.
- викторина. С помощью шаблона можно подготовить традиционные вопросы по конкретной теме, разделу темы.
- пазлы для составления.
- кроссворд.
- сетка слов.

Практическое использование электронных платформ позволило адаптировать задания в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика, что существенно повысило их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс. Такой подход стал важным инструментом создания инклюзивной образовательной среды, в которой каждый ученик имеет возможность развиваться в соответствии с собственными возможностями и потребностями.

В образовательной поддержке учащихся с ООП активно используются интерактивные ресурсы платформы ***LearningApps.org*** позволяющие реализовывать игровые формы обучения.

Так, в разделе «*Наша речь*» представлена игра «*Викторина с выбором ответа*», в разделе «*Слово*» — пазл «*Угадай-ка*». Применение данных заданий способствует формированию речевых компетенций, развитию внимания и интереса к учебному материалу.

Интерактивная игра для закрепления лексики и орфографии «*Найти пару*». *Гласные и согласные: задание «Классификация» (ссылка) и игра «Найти пару» (ссылка).* Члены предложения — игра «*Сортировка картинок*». Части речи — задание «*Классификация*» и

игра «Найти пару».

В рамках изучения математики предлагаются следующие интерактивные упражнения (Wordwall):

- формирование навыка счёта в пределах 10;
- отработка сложения и вычитания в пределах 100;
- проведение викторины для закрепления знаний;
- освоение таблицы умножения.

По данным Л.В. Фроловой, специализированные электронные тренажёры, адаптированные к когнитивным особенностям учащихся, способствуют развитию навыков чтения, письма и мелкой моторики, а также повышают уровень самостоятельности и мотивацию к обучению [4].

Игры и тренажёры для обучения чтению помогают ребёнку шаг за шагом освоить грамоту в увлекательной форме. В игровых заданиях дети знакомятся с алфавитом, различают гласные и согласные звуки, учатся складывать буквы в слоги и читать простые слова. Интерактивные тренажёры превращают процесс обучения в игру: ребёнок ищет буквы, собирает слова и решает игровые задачи. Такой подход развивает интерес к чтению и позволяет быстрее закрепить полученные навыки. Все упражнения созданы педагогами.

Основной целью применения мультимедийных игр-презентаций считается повышение результативности обучения, посредством активизации познавательной деятельности, повышение эффективности образовательного процесса. Используя цифровые образовательные ресурсы на занятиях, пришли к выводу, что применение цифровых инструментов - не самоцель, а способ повышения эффективности занятий.

Таким образом, цифровые инструменты выступают значимым фактором повышения мотивации к обучению у школьников с особыми образовательными потребностями. Их использование обеспечивает индивидуализацию образовательного процесса, создаёт условия для наглядности и доступности учебного материала, способствует развитию когнитивных и коммуникативных навыков, а также формирует положительное отношение к учебной деятельности. Благодаря интерактивности и гибкости цифровых ресурсов учащиеся получают возможность более активно включаться в образовательный процесс, что повышает уровень их самостоятельности и способствует успешной социальной интеграции в условиях инклюзивного образования.

Библиография:

1. АХМЕТОВА, Д.З. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения [Электронный ресурс] / Д.З. Ахметова, Т.С. Артюхина, М.Р. Бикбаева, И.А. Сахнова, М.А. Сучков, Э.А. Зайцева // Высшее образование в России. 2019. Т. 29. № 2. С. 141-150.
2. ПУШКАРЕВА, Т. А. Давайте учиться дистанционно! / Т.А. Пушкарёва. Текст: непосредственный // Компьютер в школе и семье. 2018. №7. С. 11-17.
3. СМЕРНОВА, С.С., ИВАНОВА, И.И. Альтернативная и вспомогательная коммуникация в работе с детьми с умственной отсталостью // Специальная педагогика и психология. 2022. Т. 15. № 4. С. 87-94.
4. ФРОЛОВА, Л.В. Электронные тренажёры и обучающие программы для детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2021. № 2. С. 45-52.
5. ЦВЕТКОВА, Н.С. Рекомендации по использованию компьютеров в инклюзивной школе / Н. С. Цветкова. // Информатика и образование. – 2017. - № 6. - С. 12-14.
6. IANIOGLO, M. Dimensiuni conceptuale ale educației pentru dezvoltare durabilă. Conferința internațională. În: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования: 3 международная научно-практическая конференция, 30 ноября 2023: Сборник статей. Компрат: [Б. и.], 2024 (A&V Poligraf), pp. 59-63.

УДК:373.2

<https://orcid.org/0000-0002-1347-0920>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРИФИЦИРОВАННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ (ЭОР) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Урум А.С.

методист, 2-ая дид. степень

УРО «Достлук»

с. Чишмикиой, Вулканештский р-н, РМ

e-mail: urum_anna@mail.ru

Abstract: The article examines the role and significance of verified electronic educational resources (EERs) in the modern education system. It emphasizes that such resources do not replace traditional face-to-face instruction but serve as an additional tool that expands teachers' capabilities and enhances the quality of the educational process.

Keywords: electronic educational resources (EER); verified electronic educational resources (verified EER); digital literacy.

Введение. Современное дошкольное образование всё активнее интегрирует цифровые технологии. Использование верифицированных электронных образовательных ресурсов (ЭОР) позволяет не только повысить качество обучения, но и сделать его более наглядным, интерактивным и индивидуализированным. Такие материалы проходят экспертную проверку, соответствуют образовательным стандартам и возрастным особенностям детей, что обеспечивает достоверность информации и безопасность её применения.

Понятие и значение верифицированных ЭОР. Под верифицированными ЭОР понимаются цифровые материалы — учебные пособия, мультимедийные презентации, интерактивные задания, тесты и видеоконтент, прошедшие официальную экспертизу. Их использование даёт педагогам и детям ряд преимуществ:

- делает образовательный процесс динамичным и увлекательным;
- способствует развитию цифровой грамотности;
- обеспечивает доступ к актуальным методикам и данным;
- позволяет гибко адаптировать обучение под индивидуальные потребности воспитанников.

По информации на август 2025 года, Министерство Образования и Исследований Молдовы утвердило Рамочный план дошкольного образования на 2025–2026 учебный год, в котором впервые вводит цифровое образование для старших и подготовительных групп (дети 5–7 лет). point.mdexclusivtv.md

Согласно плану, цифровая активность будет проходить с частотой один раз в две недели, чтобы познакомить детей с цифровыми технологиями в адаптированной и творческой форме. point.mdexclusivtv.md

Цифровое образование будет включать обучающие интерактивные игры, мультимедийные активности и простые цифровые задания, что позволит детям с раннего возраста развивать базовые цифровые навыки. point.mdexclusivtv.md

Кроме того, для детей 4–6/7 лет рекомендованы дополнительные факультативные занятия — цифровые игры и робототехника. Они могут адаптироваться в зависимости от ресурсов детского сада и пожеланий родителей. point.mdexclusivtv.md

Основные требования к использованию ЭОР

Применение цифровых ресурсов должно быть строго регламентировано. Ключевые условия:

- соответствие образовательным программам и возрастным особенностям;
- интерактивность и вовлечение ребёнка в процесс;

- защита персональных данных;
- доступность для детей с ОВЗ;
- соблюдение санитарных норм (СП 2.4.3648-20): для детей 5–7 лет — не более 15 минут за занятие и до 20 минут в день при работе за компьютером, до 10 минут — при использовании планшета.

Формы применения ЭОР в УРО

Электронные ресурсы могут использоваться в разных форматах:

- мультимедийные презентации для моделирования явлений;
- интерактивные игры и викторины для закрепления знаний;
- виртуальные экскурсии в музеи, зоопарки, города;
- электронные энциклопедии для старших дошкольников;
- индивидуальная работа с аудиосказками и заданиями;
- проектная деятельность (создание альбомов, презентаций, видеороликов);
- музыкальные и анимационные ресурсы для снятия напряжения;
- авторские разработки педагогов (презентации, тесты, дидактические материалы).

Формы использования ЭОР в УРО.

ЭОР могут применяться в различных формах работы:

Мультимедийные презентации — для наглядного представления материала, моделирования явлений, которые сложно показать в реальности (например, полёт ракеты, половодье). edu.tatar.ru +1

Интерактивные игры и викторины — для закрепления знаний в игровой форме (например, игры на развитие логического мышления, памяти, внимания). Они помогают повторить материал в игровой форме. Пример: игра «Собери картинку» — малыши собирают пазл с изображением знакомого животного.

Виртуальные экскурсии — позволяют «посетить» музеи, зоопарки, города, расширяя кругозор детей. gesobr.ru +1. Например, онлайн-прогулка по зоопарку, где на экране дошкольники видят животных, а воспитатель рассказывает об их повадках. Также можно организовать виртуальное путешествие в художественный музей, чтобы познакомить малышей с картинами великих художников.

Электронные энциклопедии и справочники — подходят для старшего дошкольного возраста, содержат информацию с иллюстрациями и видео, которые уже активно интересуются, как всё устроено.

Примеры: энциклопедии о природе, где можно «листать» страницы и узнавать, кто живёт в лесу или в океане, или детские справочники, рассказывающие о правилах безопасности или об истории родного города.

Индивидуальная работа. ЭОР позволяют каждому воспитаннику работать в своём темпе. Это особенно полезно при работе с воспитанниками с особыми образовательными потребностями. Пример: малыш слушает аудиосказку в наушниках, а потом рассказывает её своими словами.

Проектная деятельность. Дошкольники могут вместе с педагогом создавать небольшие электронные проекты: альбомы, презентации, видеоролики. Пример: совместно с детьми подготовить презентацию «Моя семья» с фотографиями и рассказами.

Музыкальные и анимационные ресурсы. Они помогают снять напряжение и создать хорошее настроение. Пример: включить песню для разминки или мультфильм с добрым сюжетом.

Авторские разработки педагогов — презентации, тесты, дидактические материалы, созданные в программах типа PowerPoint. urok.1sept.ru +1

Преимущества использования ЭОР для детей:

- Повышение мотивации к обучению. Детям нравится учиться при помощи современного оборудования, самостоятельно изучать те или иные темы, проверять себя и получать обратную связь. ds17-ros.edu.yar.ru

- Возможность индивидуализации обучения. Образовательный процесс можно настроить с учётом предпочтений, индивидуальных образовательных потребностей, уровня знаний, умений и навыков воспитанников. ds17-ros.edu.yar.ru

- Активация познавательной и мыслительной деятельности. ЭОР вызывают повышенный интерес и положительный эмоциональный настрой у детей, способствуют тренировке психических процессов дошкольника. nsportal.ruinfourok.ru

- Уменьшение утомляемости. Подача материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей. nsportal.ruds17-ros.edu.yar.ru

- Повышение мотивации к преодолению речевых нарушений. nsportal.ruinfourok.ru

Для педагогов:

- Снижение трудоёмкости работы при подготовке и проведении образовательной деятельности.

- Возможность реализовать новые формы и методы обучения. Например, самостоятельное индивидуализированное обучение.

- Расширение возможностей повышения квалификации педагогов и диссеминации педагогического опыта, используя возможности образовательных порталов, дистанционной формы обучения.

- Возможность участия в профессиональных конкурсах различного уровня (всероссийских, региональных, муниципальных).

- Создание электронного портфолио педагога (в форме индивидуальной web-страницы, сайта педагога).

Для родителей:

- Обеспечение прозрачности информации о ходе и результатах учебного процесса для родителей, органов управления образованием, общественности и т. д. за счёт доступа к информации через Интернет.

- Возможность участвовать в процессе мониторинга деятельности образовательной организации.

- Возможность принимать участие в творческих конкурсах для детей дошкольного возраста различного уровня (регионального, республиканского).

Проблемы и ограничения:

- Недостаточная ИКТ-компетентность педагогов – требуется обучение и методическая поддержка.

- Риски для здоровья детей – необходимо соблюдать санитарные нормы, делать перерывы, проводить гимнастику для глаз.

- Выбор качественных ресурсов – важно проверять безопасность, возрастную appropriateness и достоверность материалов.

Рекомендации для педагогов:

- Отбирать ЭОР с учётом возраста детей: для малышей – простые и яркие задания, для старших – более сложные игры и познавательные материалы.

- Комбинировать цифровые ресурсы с реальными предметами и традиционными методами обучения.

- Организовывать обучение детей работе с ЭОР: развивать навыки поиска, анализа информации, безопасного поведения в цифровой среде.

- Привлекать родителей: информировать их о используемых ресурсах, давать рекомендации по работе с ЭОР дома.

Примеры ресурсов:

Образовательные порталы: «Мир дошколят», «Интерактивная азбука», «Яндекс Учебник».

Виртуальные экскурсии: по Кишиневу, по музею истории железной дороги республики Молдова

Развивающие игры: «Баба Яга учится считать», «Уроки тётушки Совы», «Волшебные

превращения».

«Логозаврия». На сайте представлены флеш-игры для дошкольников: пазлы, раскраски, ребусы, sudoku и другие головоломки, развивающие восприятие, внимание, зрительную память, логическое мышление. 17ber.tvoyasadik.runsportal.ru
«Мерсибо». Веб-ресурс, где представлены онлайн-игры, способствующие совершенствованию речевых навыков, улучшающие память и работу мозга, помогающие ребёнку развить словарный запас и кругозор. 17ber.tvoyasadik.ru ds81.centerstart.ru +1

Заключение

Верифицированные ЭОР являются важным элементом современной образовательной среды. Они дополняют традиционное обучение, обеспечивая доступ к актуальным, проверенным знаниям, повышая эффективность работы учителя и качество усвоения материала учащимися. При этом живое взаимодействие педагога и ученика остаётся ключевым компонентом образовательного процесса. Баланс между цифровыми и традиционными формами обучения, учёт возрастных особенностей и соблюдение норм безопасности — залог того, что ЭОР станут надёжным инструментом в руках педагога. Таким образом, верифицированные ЭОР могут стать эффективным инструментом в руках педагога, если их использование будет сбалансировано с традиционными методами обучения и учитывать возрастные особенности детей, а также требования безопасности и качества.

Библиография:

1. МАКАРОВ, С.И., СЕВАСТЬЯНОВА, С.А. Формирование профессиональной математической компетенции экономистов с использованием электронных образовательных ресурсов // Вестн. Самарского гос. эконом. ун-та. 2008. № 12 (50). С. 70–78.
 2. ОСЕТРОВА, Н. В. Книга и электронные средства в образовании. М.: Изд. сервис Логос, 2003. 144 с.
 3. ПЕРВУШИНА, И.И., КАЙГОРОДЦЕВА, Н.В. Дидактические и методические требования к разработке электронных образовательных ресурсов // ОНВ. 2012. № 2 (110).
 4. ГОСТ Р 55750–2013 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Метаданные электронных образовательных ресурсов. Общие положения».
 5. Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Филология: сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов. М.: Университетская книга, 2008.
 6. КАШЕНЕЦКАЯ, Н.М. Использование верифицированных электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в образовательном процессе.
 7. ЗАХАРОВА, И.Г. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
- ЭО длов8888

УДК 316.6:004

<https://orcid.org/0000-0002-0599-4767>

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ НА ОСНОВЕ ВКЛЮЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО

Хорозов С.Г.

доктор социол. наук, доцент

Комратский государственный университет

мун. Комрат, РМ

e-mail: horozovserghei11@gmail.ru

Abstract: In the article, the formation of the informational competence of student youth in the conditions of digitalization is considered. Information competence is treated as a combination of

cognitive, critical, technological and communicative skills. The topicality of the topic is connected with the leading role of social networks, online education and digital platforms in the life of young people. The express survey of 50 students of the Comrat State University revealed high digital activity and interest in interactive content. Obnaruzheny problems: privacy risks, platform dependency and virtual communication disadvantages. The need for the development of critical thinking, media and digital literacy in the educational environment is noted.

Keywords: information competence; digital space; student youth; information behavior; media literacy; critical thinking; social networks.

Введение. Сетевая виртуальная реальность плотно вошла в жизнь современного общества. Современный мир невозможно представить без социальных сетей и цифровых технологий. Они играют ключевую роль в повседневной жизни, особенно среди молодежи, формируя их индивидуальное, субъективное пространство. Молодежь находится на этапе активного становления личности. Современная социализация молодёжи происходит в том числе и цифровой среде. Они проводят все больше времени в социальных сетях, которые предоставляют им невиданные прежде возможности для общения друг с другом, получения информации.

Большая часть знаний, трендов и инноваций сегодня распространяется именно через информационные платформы. Использование информационных технологий позволяет молодёжи получать современное образование, отслеживать профессии будущего, находить возможности (курсы, проекты, гранты), формировать профессиональное портфолио через собственный контент. Молодежь чувствует, что её видят, слышат и ценят, если она становится не только потребителем, но и участником информационного пространства.

Включение молодежи в информационный контент — это не просто доступ к информации. Это условие успешного личностного, социального, образовательного и профессионального развития, а также важнейший механизм их интеграции в современное цифровое общество. Таким образом, ***информационная компетентность понимается нами как не просто умение пользоваться компьютером или интернетом, а как комплекс когнитивных, технологических, критических и коммуникативных навыков.***

Направление и содержание информационной компетентности можно определить на основании процесса самокатегоризации или групповой идентичности современного пользователя. А о его приоритетах и интересах, о группе идентичности можно судить по выбору наиболее предпочитаемого и значимого источника информации [6].

Молодые люди — носители новых идей и именно молодежь определяет, какой будет информационная культура завтра. Изучение информационной компетентности молодых пользователей информационных технологий является актуальной проблемой.

Целью проведённого нами эмпирического исследования было изучение информационной компетентности молодёжи на основе её включения в цифровое пространство.

Методологической основой исследования явился междисциплинарный подход, включающий три ключевых направления:

1. ***Концепция информационного общества*** (Д. Белл [3], Э. Тоффлер [9], М. Кастельс) [8] — обосновывают роль информации как ключевого ресурса и влияние цифровой среды на социализацию молодежи.

2. ***Теория информации и кибернетика*** (К. Шеннон [10], Н. Винер [4]) — определяют свойства информации, принципы её передачи, обработки и управления в цифровых системах.

3. ***Компетентностный и педагогический подход*** (Л. С. Выготский [5], Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д. [6], И. А. Зимняя [7], А. В. Хуторской [11]) — раскрывают понятие компетентности, механизмы формирования информационных, когнитивных и коммуникативных навыков.

Методологическую рамку усиливают *международные стандарты информационной грамотности* (UNESCO [1], IFLA [2]), определяющие структуру и критерии информационной компетентности в образовании.

Такое сочетание подходов позволило рассматривать информационную компетентность молодежи как интегральную характеристику, включающую технологические, критические и социальные компоненты.

Следуя основным трендам современного общества, мы провели *экспресс-опрос* среди студенческой молодежи Комратского государственного университета в 2025 году. Выборка составила 50 респондентов в возрасте 18-25 лет.

Был использован авторский экспресс-опросник, включающий девять вопросов. Вопросы охватывали следующие аспекты: источники информации, особенности виртуального общения, использование личной информации в цифровых профилях, предпочтения в мультимедийном контенте, восприятие искусственного интеллекта, доступность контента для людей с особыми потребностями, риски цифровой среды для молодёжи и использование различных цифровых технологий в повседневной жизни.

Респонденты выбирали один или несколько вариантов ответа и давали развернутые комментарии.

Результаты эмпирического исследования

Анализ повседневного использования студенческой молодёжью информационных технологий показывает широкий спектр применяемых инструментов (Рис.1.). Так, 100% студентов активно используют смартфоны и мобильные приложения, 96% — социальные сети, 62% — онлайн-банкинг и платежные системы, 80% — мессенджеры и электронную почту, 70% — облачные хранилища данных, 50% — умные устройства («умные часы», системы «умный дом»), 40% — электронные книги и платформы для чтения, а 96% — цифровые развлечения (YouTube, Netflix, Spotify, игровые консоли). Онлайн-образование отметили 50% опрошенных студентов, что неудивительно, ведь Ковид к этому активно всех побудил.

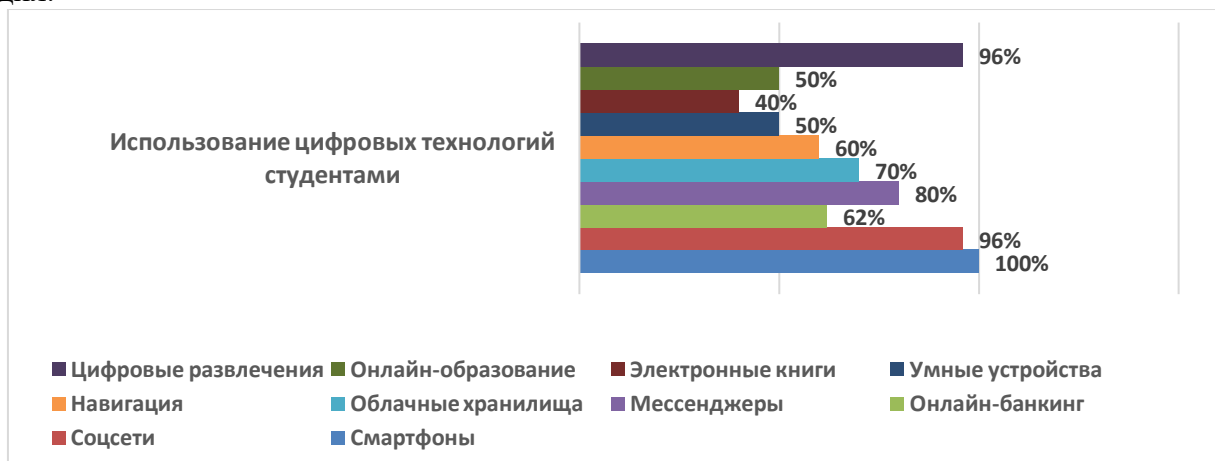


Рисунок 1. Использование цифровых технологий студентами (в процентах)

Эти данные подтверждают высокий уровень информационной активности студентов и демонстрируют необходимость системного подхода к развитию их информационной компетентности.

В современном обществе цифровые технологии занимают центральное место в жизни молодежи, формируя новые способы получения информации, коммуникации и самовыражения. Результаты анкетирования студентов показывают, что социальные сети становятся ведущим каналом получения интересной информации: около 80% респондентов отметили, что именно через платформы Facebook, Instagram, TikTok, ВКонтакте и др. они узнают новости и образовательный контент. Высокая популярность социальных сетей объясняется доступностью контента, возможностью быстрого обмена знаниями, а также персонализированными рекомендациями, позволяющими оперативно получать сведения,

соответствующие интересам студентов. Высокую популярность для респондентов также имеют цифровые развлечения (96%) и онлайн-образование (50%).

На рисунке 2. представлено распределение ответов по основным каналам получения студентами информации посредством цифровых сетей.

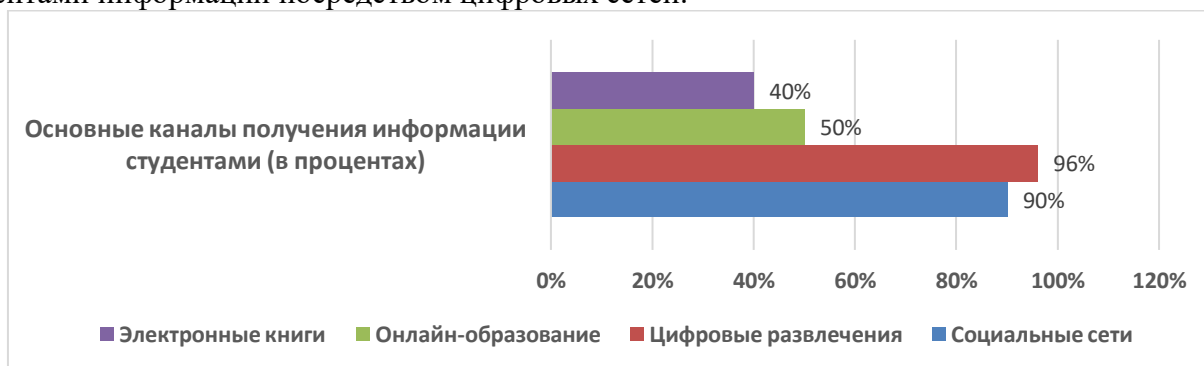


Рис.2. Основные каналы получения информации студентами (в процентах)

Структурируя ответы респондентов, можно заключить, что социальные сети стали ведущим каналом получения ими информации по нескольким ключевым причинам:

- Социальные сети позволяют мгновенно получать информацию. Благодаря постоянным обновлениям новостей и возможности подписываться на интересные источники, молодежь может быстро находить то, что их интересует.

- Алгоритмы социальных сетей подстраивают ленты новостей под интересы пользователя, предлагая наиболее релевантный контент. Это делает процесс получения информации более эффективным, быстрым и привлекательным.

- Социальные сети позволяют не только потреблять информацию, но и активно участвовать в ее обсуждении. Молодые люди могут оставлять комментарии, ставить лайки и делиться мнением.

- Форматы контента, такие как видео, изображения и интерактивные сторис, делают процесс получения информации более увлекательным.

- Через социальные сети молодежь не только получает информацию, но и остается в курсе событий в окружении друзей, знакомых и мирового сообщества. Это усиливает их вовлеченность и чувство сопричастности.

Эти факторы делают социальные медиа особенно привлекательными и удобными для молодежи в контексте получения интересующей их информации.

Отмечая особенности общения в интернете, 88% опрошенных указали на недостатки виртуального общения, среди которых они выделили ограничение живого контакта, снижение эмоциональной близости и поверхностное восприятие информации.

По мнению опрошенных, виртуальное общение не может полностью передать мимику, интонацию и невербальные сигналы, что иногда приводит к недопониманию. Частое использование виртуального общения может вытеснить реальные встречи и привести к изоляции. К тому же личные данные и сообщения могут быть уязвимы для утечек или хакерских атак. Особую озабоченность у них вызвал тот факт, что проблемы с интернет-соединением или недостаточное владение технологией часто мешают общению.

82% студентов отметили важность поддержания баланса между цифровой активностью и реальным миром. Поддержание такого баланса способствует гармоничному развитию личности и снижению информационной перегрузки.

Особое внимание в анкете уделялось вопросу раскрытия личной информации в цифровой среде. Около 70% участников считают, что указание реальной фамилии, имени и фото в аккаунте способствует социальной идентификации, укреплению доверия и более эффективной коммуникации в образовательной и профессиональной среде.

Респонденты отметили, что они часто пишут под своими именами и делятся личной информацией, потому что хотят показать свою личность и уникальность, делясь своими

интересами, мыслями и событиями из жизни. Это помогает им проявлять себя и устанавливать связи с другими. Часто используют цифровое пространство, чтобы создать позитивный образ в глазах своих друзей, коллег и подписчиков. И размещение информации о своих увлечениях и интересах помогает находить единомышленников, друзей или профессиональные контакты. Однако при этом респонденты реже указывали на риски, связанные с открытым распространением личной информации, такие как угроза конфиденциальности и кибербуллинг.

Современный мир переживает эпоху цифровой трансформации, и одной из самых впечатляющих технологий стало использование потокового видео. 68% студентов проявляют интерес к потоковому видео (YouTube, Netflix, Twitch и другие платформы).

Отвечая на вопрос: «Чем обусловлен интерес к потоковому видео?», респонденты писали, что изменилось то, как они потребляют информацию и развлекаются. Одним из главных преимуществ приложений потокового видео, по мнению молодежи, является их доступность. Пользователи имеют возможность смотреть видеоконтент в любое время и в любом месте.

Молодые люди используют платформы, такие как TikTok и YouTube, чтобы создавать и делиться своим контентом. Это помогает им самовыражаться. О том, что на YouTube существует множество каналов, посвященных саморазвитию, науке, истории и другим темам, что делает платформу ценной для пользователей, написали лишь 70% респондентов.

О том, что чрезмерное использование таких платформ может приводить к снижению продуктивности и зависимости, что существует угроза конфиденциальности данных пользователей, а также угрозу личной безопасности и доступ к неподходящему контенту отметило только чуть более половины опрошенных. А то, что длительное время пребывания перед экраном может вызывать усталость глаз и снижение физической активности, студенческая молодежь часто недооценивает.

Поэтому использование потокового видео требует разумного подхода, чтобы избежать негативных последствий и максимально извлечь пользу из доступных технологий.

Респонденты указывали, что современные технологии, включая искусственный интеллект (AI), предоставляют уникальные возможности для самовыражения и обучения. 70% студентов отмечают, что AI помогает им в обучении, создании контента и исследовательской деятельности. Вместе с тем лишь 40% студентов выражают обеспокоенность рисками, связанными с ограничением мировоззрения и зависимостью от алгоритмически фильтруемого контента. Эти данные подчеркивают необходимость формирования у студенческой молодежи критического мышления и информационной грамотности для безопасного и эффективного использования цифровых ресурсов.

Отвечая на вопрос анкеты о доступности контента для людей с особыми потребностями, респонденты отмечали достижения информационных технологий, способствующие доступности контента для данной категории людей. Примерно 46% респондентов приводили примеры специализированных приложений и адаптивных интерфейсов, которые обеспечивают возможности обучения и коммуникации для всех категорий пользователей, включая людей с особыми образовательными потребностями.

Выводы и рекомендации

Исследование показало, что цифровое пространство открывает для молодежи широкие возможности, однако именно в нём проявляется всё больше скрытых и открытых проблем, влияющих на развитие личности и качество социализации. Наряду с активным использованием социальных сетей, потокового видео, онлайн-образования и мобильных технологий, студенты сталкиваются с ограничением живого общения, снижением эмоциональной близости, поверхностным восприятием информации и риском социальной изоляции.

Особую тревогу вызывают цифровая зависимость, информационная перегрузка, давление алгоритмов, раскрытие личных данных и недостаточная осведомлённость молодёжи о рисках виртуальной среды. Значительная часть молодёжи не осознаёт угроз

конфиденциальности, кибербуллинга, манипуляции контентом и негативного влияния цифровой культуры. Нами фиксируется разрыв между активным использованием технологий и уровнем критического мышления и саморегуляции.

Несмотря на рост цифровой активности, молодежь понимает необходимость баланса между онлайн- и офлайн-жизнью, осознаёт роль критического мышления и стремится к более осознанному взаимодействию с информацией. Это подтверждает, что информационная компетентность должна включать не только технические, но и когнитивные, критические, коммуникативные и этические компоненты.

Полученные результаты подтверждают необходимость системной работы образовательных учреждений по формированию у молодёжи цифровой грамотности, развитию критического мышления и профилактике рисков информационной среды. Результаты проведённого исследования имеют практическое значение для разработки образовательных программ по цифровой грамотности и информатизации учебного процесса.

Библиография:

1. UNESCO. Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines. Paris: UNESCO, 2013. 102 p.
2. IFLA. Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. The Hague: IFLA, 2006. 28 p.
3. БЕЛЛ, Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. 956 с.
4. ВИНЕР, Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. М.: Наука, 1983. 344 с.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
6. ГОЛУБЕВА, Н.А., МАРЦИНКОВСКАЯ, Т.Д. Информационная социализация: психологический подход // Психологические исследования. 2011. № 6(20). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/579> - (дата обращения: 27.12.11).
7. ЗИМНЯЯ, И. А. Ключевые компетенции как результат современного образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 42 с.
8. КАСТЕЛЬС, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М. Кастельс. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
9. ТОФФЛЕР, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. М.: АСТ, 2004. 781 с.
10. ШЕННОН, К. Работы по теории информации и кибернетике / К. Шеннон. М.: ИЛ, 1963. 830 с.
11. ХУТОРСКОЙ, А.В. Компетентностный подход в образовании. М.: Эйдос, 2013. 336 с.

УДК 37.014.5:005.95/.96(478)

<https://orcid.org/0009-0001-1151-140X>

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ГИМНАЗИЧЕСКОГО МЕНЕДЖЕРА В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В РМ

Якобчак Екатерина

педагог, примар с.Новоселовка, Татракия

zhentiken@mail.ru

Менеджер гимназии в Республике Молдова играет ключевую роль в организации образовательного процесса, управлении педагогическим коллективом, внедрении инноваций, а также в реализации государственной образовательной политики. Он несёт ответственность за внедрение современных методов и технологий обучения, обеспечение соответствия образовательным стандартам и адаптацию к быстро меняющемуся законодательству. В условиях реформирования системы образования менеджер должен обладать высокой степенью адаптивности, умением эффективно использовать человеческие и материальные ресурсы, а также навыками стратегического планирования.

Профессиональные компетенции менеджера гимназии представляют собой совокупность управленческих, педагогических, коммуникативных, финансово-экономических и личностных умений, без которых невозможно обеспечить стабильное функционирование и развитие образовательного учреждения. Управленческий блок компетенций включает в себя способности к стратегическому мышлению, разработке долгосрочных планов развития учреждения, координации работы коллектива, оценке качества образовательного процесса и внедрению механизмов внутреннего контроля. Менеджер должен уметь выстраивать эффективные отношения с педагогическим составом, проводить мониторинг их деятельности, а также обеспечивать мотивацию и профессиональный рост сотрудников.

Педагогические и психологические знания являются неотъемлемой частью подготовки управленца, что предполагает глубокое понимание образовательных стандартов, нормативных документов и методик, а также способность работать с учащимися с различными образовательными потребностями. Особое внимание уделяется вопросам инклюзии, индивидуального подхода к ученикам и созданию благоприятной психологической атмосферы в коллективе. Не менее значимы коммуникативные компетенции, выражающиеся в умении вести переговоры с родителями, органами власти, представителями местного сообщества, разрешать конфликты и выстраивать доверительные отношения внутри коллектива. Гибкость мышления, эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость — важные личностные качества, позволяющие эффективно действовать в условиях изменений и неопределённости.

Финансово-экономическая грамотность менеджера также выходит на первый план. Она включает умение управлять бюджетом гимназии, планировать расходы, искать и привлекать дополнительные источники финансирования, а также оценивать экономическую эффективность управленческих решений. Навыки в этой области особенно актуальны в условиях децентрализации и необходимости более автономного финансового управления в образовательных учреждениях [4].

Формирование профессиональных компетенций менеджера гимназии представляет собой многоэтапный процесс, включающий как базовое образование, так и постоянное повышение квалификации. Система подготовки управленческих кадров в Молдове включает теоретическое обучение в области педагогики, психологии и менеджмента, а также обязательную практическую подготовку [6]. Будущие руководители образовательных учреждений проходят стажировки, в ходе которых приобретают опыт решения управленческих задач, работы с персоналом и анализа текущих процессов. Одним из важнейших аспектов профессионального роста является постоянное обучение: участие в курсах повышения квалификации, семинарах, тренингах, что позволяет менеджерам быть в курсе актуальных изменений и внедрять лучшие практики в управлении школой.

В последние годы в Молдове реализуются масштабные инициативы, направленные на развитие компетенций руководителей образовательных учреждений. В 2016 году Министерством образования и исследований были утверждены стандарты профессиональных компетенций для управленческих кадров общего образования, охватывающие шесть ключевых областей: стратегическое видение, учебный план, управление персоналом, управление ресурсами, организационные процессы и взаимодействие с сообществом. В рамках реализации проекта «Реформа образования в Молдове» в 2021 году около 730 директоров и заместителей директоров прошли обучение, включающее шесть модулей, соответствующих этим направлениям. Программа включала в себя как теоретический, так и практический блок, позволив участникам расширить управленческий инструментарий и получить современные подходы к решению управленческих задач.

В декабре 2024 года были обновлены стандарты профессиональных компетенций педагогических кадров с учётом международных тенденций, что обеспечило их более высокую релевантность к требованиям современного образования. Также была проведена подготовка педагогов-тренеров, которые в дальнейшем осуществляют обучение коллег на местах. В числе последних инициатив стоит отметить мероприятия, организованные

Агентством электронного управления при поддержке ЕС и правительства Австрии: в ноябре 2023 года были представлены цифровые платформы и инструменты, предназначенные для руководителей и преподавателей профессионально-технического образования.

Итак, особое значение в формировании профессиональных компетенций менеджера гимназии приобретает умение действовать в контексте образовательной политики Европейского союза. В связи с интеграционными процессами и стремлением Молдовы к соответствию международным стандартам, от руководителей учебных заведений требуется способность адаптировать местные практики к требованиям Европейской рамки квалификаций (EQF), а также применять принципы управления качеством, прозрачности и подотчётности.

В современных условиях ключевыми становятся навыки проектного управления и цифровой трансформации образовательной среды [1]. Менеджер должен не только грамотно использовать информационные технологии в административной деятельности, но и обеспечивать цифровую готовность педагогов, стимулировать развитие цифровых компетенций у обучающихся и продвигать концепцию «цифровой школы». Это требует от него высокой технологической грамотности, а также умения разрабатывать стратегические планы цифрового развития гимназии.

Кроме того, успешный менеджер образовательной организации обязан ориентироваться на принципы инклюзивного лидерства, поддерживать благоприятный психоэмоциональный климат в коллективе, стимулировать профессиональное развитие сотрудников и внедрять инновационные формы методической поддержки педагогов [2]. Компетентный руководитель должен быть также посредником между школой и внешними партнёрами – родителями, местными властями, НПО и частным сектором. Развитие навыков публичной коммуникации и социального партнёрства способствует укреплению доверия к учебному заведению и привлечению внешних ресурсов.

Помимо формальных знаний и управленческих умений, особую роль в профессиональной деятельности менеджера гимназии играют такие аспекты, как этика руководства, культура общения и готовность к принятию решений в условиях неопределённости. Профессиональная этика управленца в образовательной сфере требует от него прозрачности, честности, способности отстаивать интересы коллектива и учащихся при соблюдении нормативных требований. Этическое лидерство формирует доверие в коллективе, укрепляет внутреннюю мотивацию сотрудников и способствует созданию позитивной профессиональной среды. Отдельного внимания заслуживает вопрос педагогического лидерства. Менеджер гимназии – это не просто организатор, но и идейный вдохновитель, способный задавать направление развития образовательного учреждения. Он формирует коллективное видение, координирует усилия всех участников образовательного процесса, поощряет инновации и создает условия для педагогического творчества. Эффективный руководитель не боится делегировать полномочия, развивает потенциал сотрудников, строит горизонтальные связи и развивает культуру педагогического сотрудничества.

В условиях интенсификации образовательных реформ также усиливается потребность в менеджерах, способных к управлению изменениями. Это требует гибкости, способности к быстрому анализу ситуаций, управлению рисками и выстраиванию антикризисных стратегий. Менеджер гимназии должен уметь проводить аудит текущих процессов, выявлять узкие места, инициировать изменения и сопровождать коллектив в процессе трансформации. Управление изменениями предполагает также активную работу с сопротивлением, умение вести конструктивный диалог и учитывать мнение всех заинтересованных сторон.

Важно отметить, что в современных условиях возрастает значение эмоционального интеллекта как компонента управленческой компетентности. Руководитель, обладающий высоким уровнем эмпатии, умеющий слушать, поддерживать и мотивировать, способен создать доверительную атмосферу в коллективе, что особенно важно в школьной среде [5]. Эмоциональная устойчивость, саморегуляция, уважение к индивидуальности каждого сотрудника и ученика – это качества, формирующие образ лидера-гуманиста, востребованного

в условиях современной школы. Почеркнем, профессиональная компетентность менеджера гимназии – это динамически развивающаяся система, требующая постоянного обновления знаний, рефлексии, стремления к саморазвитию и способности к стратегическому мышлению. Только такой руководитель способен эффективно реализовывать образовательную политику, обеспечивать устойчивое развитие учреждения и способствовать формированию конкурентоспособной, инклюзивной и качественной школы в Республике Молдова.

Итак, в Республике Молдова формирование профессиональных компетенций менеджера гимназии осуществляется в условиях комплексных реформ, опирающихся на нормативную базу, системные подходы и международную поддержку. Этот процесс выходит за рамки исключительно академической подготовки и включает в себя элементы личностного развития, лидерства, гибкости и постоянного самообразования [3]. Эффективный менеджер гимназии сегодня – это и администратор, и стратег, и наставник, а также коммуникатор и новатор, способный обеспечить устойчивое развитие учреждения, сформировать сильную школьную культуру и повысить качество образования в условиях динамично меняющейся среды.

Библиография:

1. БАРАНОВ, А.В. Управление образовательными учреждениями: теория и практика. Москва: Просвещение, 2018.
2. ГРИГОРЬЕВА, Н.И., СИДОРОВА, Т.А. Профессиональные компетенции руководителей образовательных учреждений: современные подходы и тенденции. Санкт-Петербург: Речь, 2020.
3. ДЬЯЧЕНКО, И.В. Инклюзивное образование: теория и практика внедрения в образовательные учреждения. Кишинев: Литера, 2019.
4. КУЗНЕЦОВА, Е.А., ПЕТРОВА, О.В. Лидерство в образовании: как вдохновлять и мотивировать педагогический коллектив. Москва: Наука, 2021.
5. ЛЕБЕДЕВА, Т.С. Стратегическое планирование в системе образования: методические рекомендации для руководителей школ и гимназий. Минск: Беларусь, 2017.
6. НИКОЛАЕВА, И. А., СОЛОВЬЕВ, А.П. Управление качеством образования: современные подходы и инструменты оценки эффективности образовательных процессов. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 2022.

УДК: 372.3:808.5

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

<https://orcid.org/: 0009-0003-0542-7521>

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Яниогло М.А.

доктор пед. наук, доцент

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: maria.ianioglo@gmail.com

Ясабаш В.В.

воспитатель

УРО № 2, с. Копчак, РМ

e-mail: valentina.apostolova@mail.ru

Abstract: The article explores the use of folklore as a means of forming communicative competence in primary school pupils. The research highlights the importance of developing speech,

thinking, and interaction skills in the early stages of education. Folklore is viewed as a valuable linguistic and cultural resource that enriches vocabulary, stimulates imagination, and promotes emotional responsiveness. Practical examples show how proverbs, riddles, fairy tales, and songs can be used to develop dialogic and monologic speech. The proposed model demonstrates the interconnection between types of folklore and components of communicative competence. The study concludes that the systematic use of folklore enhances pupils' speech activity and supports the formation of a culturally grounded communicative identity.

Keywords: communicative competence, primary education, folklore, speech development, proverbs, fairy tales, cultural values.

В условиях реализации ведущих направлений развития современного социума, образование, являющееся компонентом культуры человека, признается как накопленный капитал, как социально-культурное благо человечества. Главный вектор ведущих тенденций современного образования предопределен идеями гуманизма, паритетности, признания человеческой жизни высшей ценностью.

В условиях осуществляемых глубоких трансформаций, вызванных динамичными изменениями экономической сферы и социально-культурного пространства, развитием цифровых технологий образование характеризуется основными тенденциями: глобализацией, фундаментализацией, гуманизацией, технологизацией, стандартизацией, компьютеризацией, что, соответственно, ведет к постоянно растущим требованиям и ожиданиям к качеству подготовки выпускников всех уровней [9]. В данном контексте, современное начальное образование ориентировано на развитие ученика как субъекта общения и познания, формирование его «как свободной и творческой личности, обеспечивая развитие необходимых компетенций ...» [2; 6, с. 24]. Одним из приоритетных направлений выступает формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей способность младшего школьника грамотно выражать мысли, понимать речь собеседника, устанавливать продуктивные отношения и конструктивно взаимодействовать в коллективе. В этом контексте, компетентностный подход выступает как методология оценки качества образования.

Соответствующий уровень сформированности коммуникативных компетенций во многом определяет успешность учебной деятельности, социализацию и общее личностное развитие младшего школьника, что отражено в профиле выпускника начальной школы, где особо выделено, что школьники «знают, как задавать вопросы для лучшего понимания информации; свободно изыскиваются и верят в собственные идеи ...» и др. [7, с. 13], на это особо обращено внимание и в Концепции развития школьного куррикулума «Conceptia dezvoltării curriculumului școlar» 2025 г. [2]. В перечне специфических компетенций в программе изучения интегрированной дисциплины «Русский язык и литература» выделены «... Воспроизводить/создавать устные высказывания, демонстрируя соответствие коммуникативному контексту. Воспроизводить/создавать письменные высказывания, проявляя стремление к речевому самоконтролю и творческий подход и др. [7, с. 19].

Проблема развития речи и общения занимает центральное место в трудах многих национальных и зарубежных исследователей: Т. Callo, Т. Cartaleanu, V. Goraș-Postică, Л.С. Волковой, И. А. Зимней, Е.А. Никифоровой и других [1; 3; 4; 5; 8]. Учёные отмечают, что овладение речью тесно связано с формированием познавательной активности, мышления и эмоционально-волевой сферы личности ученика. Младший школьный возраст характеризуется высокой восприимчивостью к языковым, эмоциональным и культурным образцам, что создаёт благоприятные условия для целенаправленного развития коммуникативных компетенций. Именно в младшем школьном возрасте формируются основы речевой культуры, формируется и развивается способность понимать коммуникативную ситуацию, выбирать уместные языковые средства, вступать в диалог, слушать и адекватно реагировать на слова партнёра по общению.

Коммуникативная компетентность младшего школьника включает несколько взаимосвязанных компонентов:

- **речевой:** умение ясно выражать мысли, строить высказывания, использовать разнообразные языковые средства;
- **социально-коммуникативный:** навыки взаимодействия, принятия роли собеседника, соблюдения норм общения;
- **эмоционально-ценностный;** умение понимать эмоциональные состояния, проявлять эмпатию, строить общение на основе признания и уважения;
- **культурологический:** знание культурных норм, понимание традиций и ценностей своей культуры.

Педагогическая практика показывает, что значительная часть учащихся начальной школы испытывает трудности в построении высказываний, затрудняется в передаче собственных мыслей, наблюдаются ошибки в логике и выразительности речи и т.д. Эти факты свидетельствуют о необходимости поиска эффективных методических подходов, способствующих развитию коммуникативных умений и речевой активности младших школьников. В этой связи, фольклор рассматривается как одно из действенных средств решения данной задачи. Являясь частью национальной культуры и уникальным педагогическим ресурсом, фольклор содержит богатейший материал для развития речи, мышления, творческого воображения, навыков диалога и сотрудничества. Устное народное творчество позволяет ученику приобщиться к традициям, погрузиться в естественную языковую среду, освоить модели взаимодействия, закреплённые в народных текстах и жанрах. Фольклор естественным образом включается в процесс общения, создавая игровые, эмоционально насыщенные ситуации, в которых школьник учится выражать чувства, аргументировать, договариваться, слушать и слышать другого.

Народное творчество представляет собой богатый источник языковых, нравственных и художественных ценностей, отражающих мировоззрение и культурные традиции народа. Пословицы, загадки, считалки, сказки, народные песни и другие жанры малых форм несут в себе огромный образовательный потенциал. Они активизируют внимание, воображение и мышление ученика, способствуют расширению словарного запаса, формируют уважение к родному слову, воспитывают эстетическое восприятие языка. Включение фольклора в учебный процесс создаёт эмоционально насыщенную речевую среду, побуждает младших школьников к естественному общению, стимулирует интерес к устному народному творчеству и родной культуре.

В условиях образовательного пространства Республики Молдова обращение к фольклорному наследию приобретает особое значение. Использование народных жанров помогает учащимся приобщаться к национальной культуре, осознавать ценность родного, румынского и других языков, воспитывает уважение к традициям своего и других народов и формирует толерантное отношение к культурному/этническому многообразию.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена потребностью в системном использовании различных жанров и средств фольклора как педагогического ресурса, направленного на развитие коммуникативной компетенции учащихся младших классов.

Коммуникативная компетенция в педагогической литературе определяется как совокупность знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих успешное общение в различных речевых ситуациях [1; 3; 4]. Она включает несколько взаимосвязанных компонентов: языковой, речевой, социокультурный, прагматический и эмоционально-ценностный. Развитие данных составляющих позволяет младшему школьнику не только правильно использовать языковые средства, но и осознанно строить речевое поведение, исходя из целей и условий общения.

Учеными (V. Goraş-Postică, T. Cartaleanu, М. Светловская, Е. А. Никифорова, Т. Г. Рамзаева, Л. С. Волкова и др.) подчеркивается необходимость создания коммуникативно насыщенной образовательной среды, где обучающийся активно включён в речевое взаимодействие. Такая среда формируется через специально организованные речевые ситуации, игровые формы общения, диалогические упражнения, обсуждение текстов. Важную роль в этой ситуации играет использование художественного слова, которое эмоционально

воздействует на учащихся и побуждает их к выражению собственных чувств и мыслей.

Фольклор обладает высокой воспитательной и образовательной ценностью. Он помогает школьникам постигать язык через яркие образы, метафоры, ритм и интонацию. Фольклорные произведения создают естественную речевую среду, побуждающую к активности, а эмоционально-образный характер народного слова способствует развитию интереса к устной речи. Фольклорные жанры различаются по функциям воздействия: пословицы концентрируют мысль и дисциплинируют высказывание, загадки активизируют логико-смысловой анализ, сказки интегрирует речевое и нравственно-ценностное развитие, песенный материал укрепляет фонематический слух и чувство ритма. Комплексное применение многообразия жанров обеспечивает поступательное развитие языкового, речевого, социокультурного, прагматического, эмоционально-ценностного и креативного компонентов коммуникативной компетенции.

Младший школьный возраст представляет собой период активного становления речи и формирования навыков взаимодействия. Ученик в это время усваивает нормы литературного языка, учится слушать, понимать, отвечать, аргументировать, использовать различные типы высказываний. В учебном процессе именно слово выступает главным средством познания, а общение становится условием успешного обучения. Поэтому задачи речевого развития не могут рассматриваться изолированно от задач формирования коммуникативной компетенции.

Вместе с тем, младшие школьники отличаются высокой подражательностью, эмоциональностью, образностью мышления, что делает фольклор эффективным средством для освоения моделей общения и развития речевой деятельности. В процессе реализации начального образования фольклор используется на уроках русского языка и литературы, музыкального воспитания, изобразительного искусства, а также во внеклассной деятельности и др. Фольклорные тексты представлены разнообразными жанрами, а именно: сказки, пословицы и поговорки, потешки, загадки, скороговорки, былины, песни. Каждый жанр выполняет особую функцию в речевом развитии способствует развитию определённых компонентов коммуникации:

Пословицы и поговорки: формируют умение кратко выражать мысли, понимать переносные значения, работать с контекстом, т.к. работа с пословицами, способствует формированию связной речи и умению выражать мысль лаконично. Например, при изучении темы «Слово и поступок» учащимся предлагается задание: подобрать пословицу, отражающую смысл рассказа В. Драгунского «Он живой и светится», а затем объяснить её значение. Такое упражнение формирует умение интерпретировать смысл текста, развивает лексическую гибкость и культуру высказывания.

Другой пример: на уроке русского языка и литературы во 2-ом классе учитель использует игру «Пословица в диалоге»: детям раздаются карточки с пословицами («Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Дело мастера боится», «Ум хорошо, а два лучше» и др.). Ученики составляют диалоги, в которых одна из реплик содержит пословицу. Эта форма работы развивает инициативность, чувство речевой ситуации и умение поддерживать разговор.

Загадки и считалки: данный жанр активизируют внимание, память и воображение учащихся начальных классов, развивают логическое мышление, умение формулировать и понимать описательное высказывание. При разгадывании загадок школьники учатся анализировать языковые признаки, сравнивать, делать выводы. Например, при изучении темы «Прилагательное» учащимся предлагаются загадки, в которых скрыто описание предметов: Без рук, без ног, а рисовать умеет (*мороз*) и др.

После обсуждения содержания ученики формулируют признаки предмета и создают собственные загадки по аналогии. Такая работа развивает наблюдательность и умение выражать мысли в краткой, выразительной форме.

Сказка как форма речевого и личностного развития помогает формировать монологическую речь, навыки пересказа, развитие эмоционально-ценностной сферы, оказывает комплексное воздействие на развитие ребёнка. Она способствует расширению

словаря, формированию связной речи, воспитанию интонационной выразительности и нравственных ориентиров. На уроках учитель может использовать сказку как основу для творческого пересказа, диалога по ролям, инсценировки, театрализованное представление и др. Например, после чтения молдавской народной сказки «Козёл и волк» ученикам предлагается задание: придумать диалог между героями после окончания сказки, показать, как изменились их отношения. Такая работа формирует умение строить связный диалог, использовать интонационные средства выразительности, проявлять фантазию и эмоциональный отклик. **Инсценировки сказок и песен** формируют диалогическую речь, выразительное чтение, навыки сотрудничества в группе/классе. **Творческие задания:** придумай продолжение сказки, сочини загадку, создай пословицу и др. развивают монологическую речь и воображение.

Народные песни и хоры: фольклорные песни и игровые формы речи способствуют развитию чувства ритма, фонематического слуха и интонационной выразительности. На уроках музыкального воспитания и во внеклассных мероприятиях можно проводить «Фольклорные минутки», во время которых учащиеся поют короткие народные песенки, сопровождая их движениями или жестами. Это создаёт атмосферу эмоционального единства и развивает навыки речевого взаимодействия, укрепляют социальные навыки.

Результативность использования фольклора повышается при систематическом включении его в различные виды деятельности. Эффективными формами работы с детьми являются и:

- **фольклорная мастерская** – интегрированное занятие, где дети знакомятся с пословицами, загадками, сказками, создают собственные тексты, иллюстрации, инсценировки;
- **фольклорные игры** обеспечивают активное речевое взаимодействие, побуждают к диалогу и сотрудничеству, а также словесные игры – подбор рифм, составление коротких рифмованных историй, импровизированные диалоги на основе пословиц;
- **мини-проекты** – например, создание сборника «Пословицы нашей семьи» или «Сказки моей бабушки», что способствует активному включению семьи в образовательный процесс;
- **скороговорки** совершенствуют дикцию, орфоэпические навыки, артикуляцию и др.

Представим вариант, который отражает системный подход к развитию коммуникативной компетенции через фольклорные тексты.

Таблица. Развитие коммуникативной компетенции через фольклорные тексты

Компоненты коммуникативной компетенции	Фольклорные жанры	Методические приёмы и упражнения	Формы организации деятельности	Ожидаемые результаты и проявления у учащихся
Языковой лексико-грамматический	Пословицы, поговорки, загадки	•Толкование смысла пословиц •Составление предложений по пословице •Лингвистические игры «Продолжи пословицу», «Подбери рифму»	Уроки русского языка и литературы Фольклорные викторины Игра «Пословица в действии»	Обогащение словарного запаса; развитие чувства слова; осознанное использование фразеологизмов в речи
Речевой: умение строить высказывание	Сказки, сказочные диалоги, небылицы	•Пересказ от имени героя •Сочинение собственной концовки •Диалоги по ролям •Инсценировка отрывков	Уроки русского языка и литературы Театрализованные постановки Творческие мастерские	Формирование связной монологической и диалогической речи; развитие интонационной выразительности

Социокультурный	Народные песни, колыбельные, календарные обряды	•Обсуждение значения народных праздников •Сравнение текстов разных регионов •Коллективное исполнение песен	Уроки музыкального воспитания Фольклорные праздники Проект «Культура моего края»	Расширение культурного кругозора; развитие чувства принадлежности к национальной культуре; уважение к традициям других народов
Прагматический: умение общаться в конкретной ситуации	Загадки, считалки, прибаутки, диалоги из сказок	•Игровые речевые ситуации «Волшебный диалог», «Спроси героя» •Создание мини-диалогов •Коллективное сочинение рифмованных текстов	Игровые уроки Командные соревнования Фольклорные квесты	Владение навыками речевого взаимодействия; умение выбирать языковые средства с учётом ситуации общения
Эмоционально-ценностный	Сказки, легенды, былины, малые формы фольклора	•Эмоционально-оценочные беседы •Сопоставление поступков героев •Сочинение писем от имени персонажей	Уроки и внеклассные формы Проектное занятие «Сказка учит добру»	Развитие эмпатии, нравственных чувств, способности понимать эмоциональное состояние собеседника; формирование культуры речевого поведения
Креативный: творческое самовыражение	Все жанры фольклора в комплексе	•Создание авторских пословиц и загадок •Сочинение коллективных сказок •Иллюстрирование народных текстов •Конкурс «Фольклорный импровизатор»	Интегрированные уроки Кружковая деятельность Школьные фестивали/фольклора	Проявление инициативы в речевом творчестве; развитие воображения и оригинальности мышления; уверенность в публичных выступлениях

Каждый жанр народного творчества выполняет определённые функции:

- **Пословицы** активизируют логико-смысловое мышление и позволяют детям овладевать краткими, выразительными средствами языка.
- **Загадки** развивают аналитическое восприятие речи и гибкость мышления.
- **Сказки** формируют нравственные представления и способствуют освоению интонационной выразительности.
- **Песни и игровые формы** развивают слуховую память и чувство ритма речи.

Использование фольклора создаёт благоприятные условия для вовлечения младших школьников с разным уровнем подготовки и проявления речевой инициативы; способствует созданию доверительной атмосферы и формированию толерантности и уважения к многообразию традиций; формирует интерес и помогает каждому ученику осознавать себя частью национальной культуры и способствует следующим эффектам в процессе обучения:

- развитие словарного запаса и связной речи;
- повышение интереса к учебной деятельности;

- формирование устойчивых навыков ведения диалога;
- улучшение дикции и артикуляции;
- повышение уровня эмоциональной отзывчивости и эмпатии;
- укрепление межкультурных и межличностных взаимоотношений в школьном коллективе;
- формирование позитивного отношения к культурному наследию и др.

Проведённый теоретико-методический анализ подтверждает высокую педагогическую ценность фольклора как средства формирования коммуникативной компетенции у младших школьников. Народное слово создаёт естественную речевую среду, насыщенную образностью, ритмом и эмоциональными смыслами. Такая среда усиливает мотивацию к говорению, поддерживает развитие связной речи, обогащает словарь и тренирует интонационно-просодические параметры высказывания.

Результативность возрастает при системной организации деятельности: планомерное включение фольклора в уроки русского языка и литературы, использование театрализации, словесных игр, мини-проектов, «фольклорных мастерских», а также при сопряжении урочной и внеурочной работы. Примеры из профессиональной практики показывают рост речевой инициативы, улучшение структурирования монолога, расширение активного словаря, усиление готовности к диалогу и появление устойчивых навыков речевого взаимодействия в учебных и игровых ситуациях.

Таким образом, формирование коммуникативных компетенций младших школьников посредством фольклора является эффективным и педагогически обоснованным направлением, а фольклор обеспечивает естественную речевую среду и выступает важным устойчивым дидактическим ресурсом, который при методически грамотной организации способствует развитию у обучающихся полноценной коммуникативной компетенции, укрепляет мотивацию к речевому взаимодействию и поддерживает формирование культурной идентичности. Включение фольклорных материалов и интерактивных методов в образовательный процесс позволяет не только совершенствовать коммуникативные компетенции младших школьников, но и способствует их личностному развитию, формированию уважения к национальной культуре и развитию информационно-ценностной, эмоциональной и социальной составляющих общения.

Библиография:

1. CALLO, T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003. 148 p.
2. Concepția dezvoltării curriculumului școlar, aprobată prin ordinul Ministrului educației și cercetării nr. 55 din 15 ianuarie 2025.
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Pro Didactica, 2008. 204 p.
4. ВОЛКОВА, Л.С. Формирование связной речи у младших школьников. Москва: Владос, 2010.
5. ЗИМНЯЯ, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦПКПС, 2004. 40 с.
6. Кодекс Республики Молдова об образовании № 152 от 17.07.2014. В: Monitorul Oficial. № 319-32. 2014. сс. 18-55.
7. Начальное образование: Национальный куррикулум. М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова. Кишинэу: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 2018. 268p.
8. НИКИФОРОВА, Е.А. Развитие речи младших школьников в процессе обучения русскому языку. Москва: Владос, 2007.
9. ЯНИОГЛО, М.А. Компетентностный подход как новая методология оценки качества образования. În: Învățământul universitar și piața muncii: Conexiuni și perspective//Materialele Conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEP USM, 2015. сс. 266-271.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.147:37.036.5

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

TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING

Morozov A.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow Socio-Pedagogical Institute
Moscow, Russia
e-mail: doc_moozov@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема, обусловленная актуальностью и важностью развития творческого мышления субъектов образовательного процесса – как обучающихся, так и педагогов, проявляющегося в креативности, профессионализме, компетентности, обеспечивающих, в своей совокупности, развитие профессионально-важных качеств современного специалиста, а также процесс самореализации и саморазвитие личности профессионала.

Ключевые слова: технологии, творческое мышление, креативность, субъекты образовательного процесса, профессионально-важные качества, творческий потенциал личности.

Creative thinking is understood as the process of constructing and effectively implementing a new holistic image of a person in a task situation, which becomes possible as a result of understanding the situation as a whole and finding contradictions in it, which, when understood, generate problems and conflicts in the conditions of self-realization.

The results of the creative thinking process include intellectual new formations in the form of knowledge about problem-solving methods, as well as the personal conditioning of thinking, which can be studied to determine the diversity of the thinking process [5]. Intellectual new formations are mediated by the generation of corresponding personal transformations.

There are various technologies for activating creative thinking, which have a rich history and practice of fostering and developing creative individuals. An important condition for the use of such methods is the systematic conduct of classes.

A number of studies and publications [1-4; 6; 10; 11, etc.] are devoted to the problem of the formation and development of creative thinking, including our earlier works [8; 9, etc.].

A teacher who approaches his work creatively sees the student not only (and not so much) as an object of influence, but also as a partner and ally in the creative process. He perceives the student as an individual in the pedagogical process, demonstrating a deeply individual approach to the person as a subject of education.

The study of the problem of formation and improvement of professional skills and creative activity of a modern teacher is based on the following initial assumptions:

- the concept of skill as the highest level of professional activity of a teacher, the most important component of which is the realization of the individual's creative potential;
- the presence of a set of factors that influence the development of a teacher's high level of professionalism;
- the fact that at a sufficiently high level of work by master teachers, there is a selective attitude towards certain aspects of their work: the organization of problem-solving, the use of information and communication technologies, the use of active forms and methods of teaching, etc.;

- the existence of stages of a teacher's professional development (entry into the profession, formation of an individual style of work, and professional maturity) [7].

The success of a teacher's innovative behavior largely depends on mastering a certain level of culture and the ability to actively engage with the socio-pedagogical environment. The process of developing the creativity of a future teacher consists of several stages and involves mastering innovative activities through imitation of creative behavior patterns [8]. This imitative ability facilitates the entry into pedagogical activities, enhances the level of mastery, reduces the number of trial and error, and determines productivity and originality.

One of the trends in the development of innovative technologies is the inclusion of not only the cognitive but also the emotional and personal aspects of human development in the educational process.

The teacher's preparation for innovative activities is effective if it unfolds in adequate educational forms and solves two interrelated tasks:

- the formation of innovative readiness for the perception of innovation;
- the training of skills to act in a new way.

Creativity, as a deep-seated property, is expressed in the original formulation of a problem filled with personal meaning [8], therefore it is necessary to carry out a systematic shaping influence through a certain complex of micro-environment conditions.

One of the most important trends in the innovative training of higher education teachers in the modern Russian education system is the revision of the very concept of organizing and managing students' educational activities. In the practice of university education, the focus is shifted from teaching to transformation, the implementation of the principle of innovation, the teacher's openness to culture and society, and the introduction of polyphony in pedagogical activities. Dialogism and polyphony serve as the structural foundations of innovative pedagogical activities.

A significant contribution to the teacher's expertise is made by adopting a research-based approach to the problem and involving students in active reflection [12; 13]. The manner of presentation, in which the teacher walks alongside the students and slightly ahead of them, allowing them to anticipate the course of the argument, creates a sense of participation, boosts their confidence, and strengthens their motivation to learn. This approach is based on trust in the students' independent thinking, stimulating their intellectual engagement rather than solely relying on their memory. The effectiveness of this method of presenting material is enhanced by the use of a personalized form, in which the lecturer presents information not only as a generally accepted scientific fact, but also as a result of their own personal scientific experience. This approach brings the lecturer and the audience closer together, facilitating communication and emotional connection.

The interactive nature of the presentation and the lecturer's willingness to respond to questions during the course contribute to establishing a direct connection with the audience. By turning the answers to questions into a mutual exchange of opinions, the teacher can activate the audience's interest and make it easier for them to learn. The lack of interactivity in the classroom makes it difficult to establish a psychological connection, as the students are focused on taking notes without trying to understand the information, and the teacher sees them as «robots» who cannot be emotionally connected.

Working in the higher education system places very high demands on a teacher's intelligence, their broad-mindedness, and erudition. A higher education teacher needs more than just a natural intelligence; they also require a vast amount of knowledge, as well as a high level of intellectual culture. A teacher develops the ability to immediately recall what is necessary at the moment, and their existing knowledge is always ready to be used in various ways and combinations. This is very important, as the main intellectual activity of a teacher is to analyze all the data, facts, and information they have received, and to synthesize everything they know about the problem at hand. The ability to anticipate the consequences of one's actions, words, and relationships depends on the level of development and depth of one's mind. It is the mind that makes it possible to realize the limits of one's professional competence, awakens the desire to know oneself and other people, and makes it possible to understand and respect the unique essence of each (any) person.

Thus, the high professional level of a modern teacher includes an unconditional knowledge of psychology, impeccable mastery of a wide variety of psychological techniques, techniques, diagnostic tools, a developed mind and an outstanding personality.

In recent decades, professional personality research has been conducted in two directions. An extremely large number of works are devoted to the study of individual individual psychological characteristics of a person in work. The interest in this area is due to the fact that it is easier to conduct an in-depth study of one or more personality traits than to study a whole personality from an experimental perspective. The observation of a single personality trait allows for a more in-depth and detailed analysis of its manifestation in professional activities and its impact on the process and outcome of work. Often, research in this area is driven by practical needs and focuses on a specific type of professional activity. In such cases, researchers often rely on the concept of professionally important personality traits. The set of professionally important traits may vary depending on the type of activity. By focusing on a specific personality trait, researchers can develop practical recommendations for its assessment, correction, and targeted development in professional activities.

The works of this field are often part of a comprehensive study aimed at examining a holistic set of professionally important qualities, their interconnections, and their mutual influence in the process of specific professional activities. Here, there is an attempt to overcome the analytical approach and move to the level of studying a holistic personality. Thus, this research area cannot be rigidly separated from the second area, which has lost some of its popularity in our country over the past decade – the study of a holistic personality in professional activities.

The analysis of the research results allows us to conclude that creative thinking can be taught in the following ways: highlighting opposite qualities, finding analogies, associating concepts, asking questions, rephrasing, generating ideas, combining, etc. The ability to ask new questions and solve problems is an indicator of a person's creative abilities, and these abilities are rooted in the natural curiosity of the subject of the educational process.

Bibliography:

1. BIBLER, V.S. Thinking as Creativity. M.: Politizdat, 1975. 399 p.
2. BOGOYAVLENSKAYA, D.B. Psychology of Creative Abilities. M.: Akademiya, 2009. 320 p.
3. CHELOMBITSKAYA, M.P. The Need to Form Creative Thinking in the Modern World // Bulletin of the Essentuki Institute of Management, Business, and Law. 2018. No. 15. Pp. 286-290.
4. FLORIDA, R. The Creative Class: People Who Make the Future. Moscow: Publishing House «Klassika-XXI», 2007. 421 p.
5. KASHAPOV, M.M. Psychology of Creative Thinking. Moscow: Infra-M, 2017. 436 p.
6. KHUTORSKOY, A.V. Didactic Heuristics. Theory and Technology of Creative Learning. Moscow: Moscow State University Press, 2003. 416 p.
7. MOROZOV, A.V. Creative Thinking in the Professional Activity of a Modern Higher Education Teacher // In the collection: Systemogenesis of Educational and Professional Activity. Part II // Materials of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference / edited by Prof. Yu.P. Povarenkov. Yaroslavl': RIO of the YSPU, 2018. Pp. 140-143.
8. MOROZOV, A.V. Formation of Creativity of a Higher School Teacher in the System of Continuous Education: Diss. ... Dr. ped. sciences. M., 2004. 445 p.
9. MOROZOV, A.V., GIL', A.V. The Role of Modern Digital Technologies in the Development of Creative Thinking of Students // 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: YeSU named after I.A. Bunin, 2023. Pp. 171-176.

10. POGORELAYA, T.S. Development of children's creative abilities as a socio-pedagogical problem // Achievements of science and education. 2018. No. 8 (30). Pp. 82-83.
11. SIMONOVA, A.A., DAVIDOVA, N.N., SHAMALO, T.N. Ways of Developing Creativity and Creative Thinking of Students in the Course of the Educational Process // Pedagogical Education in Russia. 2024. No. 6. Pp. 154-163.
12. YEVDOKIMOVA, A.I., MOROZOV, A.V. Integration of scientific activity of universities with the formation of professional competencies of students // Social Pedagogy in Russia. Scientific and Methodological Journal. 2022. No. 1. Pp. 35-41.
13. YEVDOKIMOVA, A.I., MOROZOV, A.V., SERIKOV, V.V. Pedagogical Aspects of the Development of Research Activities of Medical University Students // Pedagogical Informatics. 2022. No. 3. Pp. 104-117.

УДК 37.015.3:81'243

<https://orcid.org/0000-0002-7449-4870>

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A SECOND LANGUAGE

Sciuchina O.V.

Comrat State University

e-mail: o.shchukina@gmail.com

Аннотация: Процесс изучения второго языка не ограничивается овладением грамматикой, лексикой и произношением; он также включает сложную психологическую адаптацию. Студенты должны приспосабливаться к новым языковым системам, культурным нормам и учебной среде. В данной статье рассматриваются некоторые психологические факторы, влияющие на адаптацию студентов в процессе овладения вторым языком, включая мотивацию, тревожность, уверенность в себе и межкультурную осведомлённость.

Ключевые слова: психологическая адаптация, обучение английскому как иностранному, изучение языка, языковая система, овладение вторым языком.

As many authors have mentioned, learning a second language is a multidimensional and complicated process that requires both cognitive effort and emotional stability and social engagement. Psychological barriers in language learning are internal factors that hinder a learner's progress, including anxiety, fear of making mistakes, low self-confidence, and lack of motivation.

Psychological adaptation plays a crucial role in achieving the learner's and teacher's success. Students often experience language barrier, fear of making mistakes, or low self-esteem, which may negatively affect communication. Understanding these psychological aspects helps teachers create a supportive learning environment. It becomes more important with the group of students representing different linguistic backgrounds. Adequate actions of the teacher in this process as well as students' effort will guarantee the success. A great variety of techniques are suggested to achieve these goals.

In this respect it is possible to single out the most crucial challenges connected with psychological adaptation in the process of EFL learning. Motivation is one of the strongest factors of language learning success. Intrinsic motivation, learning for personal satisfaction or interest, tends to produce more positive results than extrinsic motivation, which depends on external rewards or pressure. "Motivation is the most frequently used catch-all term for explaining the success or failure of virtually any complex task [3]." Teachers can achieve motivation by many means, like setting achievable goals, giving positive feedback, connecting language learning to students' real-life interests, and teaching real communication, useful in everyday life.

Many learners experience foreign language anxiety, a psychological state characterized by nervousness, fear, or tension during communication in the target language. Very often it is connected

with fear to make a mistake and be criticized by rest of the group. Additionally, the fear of misunderstanding the interlocutor, of being misunderstood can further hinder verbal production. This phenomenon is closely associated with what Horwitz's. (1986) term *foreign language anxiety*, which has been shown to significantly affect communicative performance and overall language acquisition. "Language anxiety is a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process [6]."

Anxiety can block memory recall and reduce participation. Consequently, learners may experience a state similar to "silent observer": they comprehend the interaction but feel unable to respond effectively. Encouraging a safe classroom atmosphere and emphasizing communication help reduce emotional stress. "A supportive teacher-student relationship can significantly reduce anxiety and promote a positive emotional climate conducive to language learning [5]."

Students with higher levels of self-confidence are generally more willing to take linguistic risks and use the second language actively. Building self-confidence - the belief in one's ability to succeed - is essential for overcoming communication barriers. Teachers can support this process by providing constructive feedback and admitting students' progress. "Students with high self-efficacy beliefs approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided. [1]"

It is very important to mention that learning a second language definitely involves exposure to new cultural values and behaviors. "Language learning is also culture learning, and successful language learners are those who can adapt to new cultural frames of reference [2]."

As D. Crystal mentions, "One of the biggest problems facing English language teaching generally is not the learning of the pronunciation and the grammar and the basic vocabulary; it's getting that level of awareness of the cultural identity of the language [5]". Developing intercultural competence allows students to adapt more effectively to different communication styles and social norms. Probably, it is even more easy to achieve within multilingual society with bilingual students. Their ability to use several languages and hear a variety of languages around them makes them more open for perceiving other languages and cultures.

The psychological dimension of the language barrier reflects learners' internal fears and a lack of self-efficacy. Engaging in communication with a foreign interlocutor as well as with the teacher and groupmates in a non-native language often induces discomfort due to the atypical nature of the situation.

Psychological adaptation is a central element of successful second language learning. Motivation, emotional stability, self-confidence, and intercultural awareness together shape how students perceive and respond to the learning process. Educators who understand these factors can design teaching methods that support both linguistic and psychological development, leading to more positive and lasting learning outcomes.

Bibliography:

1. BANDURA, A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman. 1997
2. BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 1997.
3. GARDNER, R. C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold. 1985.
4. CRYSTAL, D, "The Future of English: In Conversation With David Crystal" on the TEFL Blog of Bridge Universities (Bridge Universe) published online. https://bridge.edu/tefl/blog/future-english-conversation-david-crystal/?utm_source=chatgpt.com
5. DÖRNYEI, Z. (2005). The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
6. HORWITZ, E.K., HORWITZ, M.B., & COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 1986. P. 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>

УДК 378.015.3

<https://orcid.org/0000-0002-6179-185X>

CONTEXTUL EDUCAȚIONAL UNIVERSITAR CA FACTOR DE FORMARE A COMPETENȚEI COMUNICATIVE INTERCULTURALE A VIITORILOR PEDAGOGI

Cucereanu S.G.

doctor în psihologie, Universitatea de Stat din Comrat, or. Comrat

e-mail: stelacuchereanu@gmail.com

Abstract: The article reveals the capabilities of the university's educational environment in cultivating the intercultural communicative competence of students who will become educators, and the research results confirming these capabilities.

Keywords: academic space of the university, students, viitori pedagogi, intercultural communicative competence.

Problema competenței comunicative interculturale a studenților reprezintă în prezent o reflectare a nevoilor obiective ale societății în pregătirea specialiștilor moderni.

Este necesar de menționat că în psihologia străină, cercetările dedicate pregătirii și instruirii pentru comunicarea interculturală se desfășoară începând cu anii șaizeci ai secolului XX (N. Chomsky, D. Hymes, M. Byram, J. Lehtonen, M. Biram). Astfel, Michael Byram definește competența comunicativă interculturală ca o capacitate complexă a individului de a interacționa eficient și adecvat cu reprezentanții altor culturi, incluzând cunoștințe despre normele, valorile și tradițiile culturale, abilități lingvistice, empatie, toleranță, precum și o reflecție critică asupra propriilor prejudecăți și stereotipuri culturale. Aceasta implică abilitatea de a comunica la nivel lingvistic, precum și înțelegerea contextelor culturale pentru a evita neînțelegerile și a construi relații armonioase [1].

În psihologia rusă, această problemă a fost abordată doar la începutul anilor 1990 de către T.G. Ștefanenko, E.N. Reznikov, G.I. Marasanov, N.M. Lebedeva, O.V. Luneva, T.G. Martiniova și alții. Potrivit autorilor competența comunicativă interculturală se prezintă ca o formațiune complexă, care include atitudini, cunoștințe și abilități referitoare atât la propria cultură, cât și la cea străină, ca o caracteristică social semnificativă a personalității, necesară pentru funcționarea de succes într-o astfel de societate, pentru construirea unei comunicări interculturale eficiente, a colaborării profesionale și personale. Majoritatea autorilor consideră problema pregătirii pentru interacțiunea interculturală sau pentru adaptarea la un nou mediu cultural [3, 4, 5].

Savanții din republica noastră, populată de reprezentanți ai diferitelor grupe etnice și culturale, acordă, de asemenea, o atenție deosebită problemei formării competenței comunicative interculturale. Această temă este cercetată în pedagogie, lingvistică și sociologie, adesea în cadrul învățământului superior. L. Guțu, O. Baltaga, V. Bolia, I. Guțu, E. Codreanu și alții au cercetat particularitățile formării abilităților de interacțiune interculturală, a toleranței, a competenței interculturale la studenții din învățământul superior.

Cercetarea pe care am realizat-o cu privire la problema pregătirii studenților pentru un comportament constructiv în comunicarea interculturală a confirmat importanța problemei pregătirii pedagogului pentru a lucra în un spațiu educațional multicultural [2]. În condiții socio-politice dificile, anume pedagogul trebuie să formeze cultura comunicării în rândul generației tinere, fiind un mediator în dialogul culturilor. Prin urmare, el însuși trebuie să dețină o competență comunicativă interculturală ridicată.

Analizând particularitățile modelelor de competență interculturală prezentate de diverși autori și specificul activității pedagogului în spațiul educațional multicultural al republicii noastre, am ajuns la concluzia că competența comunicativă interculturală a pedagogului reprezintă o construcție complexă, ce include:

- cunoștințe despre scopurile, esența, structura, mijloacele, particularitățile comunicării interculturale (cunoștințe comunicative);
- abilități de a oferi o evaluare argumentată a diferitelor poziții; de a evalua realist propriile particularități și posibilități în interacțiunea interculturală, inclusiv limitele propriei competențe etc. (abilități și deprinderi comunicative interculturale);
- conștientizarea importanței comunicării profesionale eficiente, disponibilitatea pentru activități comunicative interculturale constructive, dorința de perfecționare continuă a laturii comunicative a activității profesionale (orientare comunicativă);
- orientarea către personalitatea omului, precum și capacitatea de soluționare neconvențională, creativă a sarcinilor comunicative interculturale care apar în procesul de comunicare (creativitate comunicativă).

Este necesar să se țină cont de faptul că procesul de formare a competenței comunicative interculturale în sine nu este arbitrar și necesită crearea unui complex de condiții psihopedagogice. O importanță deosebită o are spațiul multicultural al universității: limbile în care se desfășoară procesul didactic, existența centrelor culturale, programele educaționale și evenimentele culturale și de masă, elaborate ținând cont de particularitățile culturale, obiceiurile și tradițiile popoarelor care locuiesc în republică.

Dezvoltarea alfabetizării etnice și culturale a studenților, viitorii pedagogi prezintă atingerea unui anumit nivel de informare despre popoarele care trăiesc în republică, familiarizarea cu limba, istoria, cultura, viața de zi cu zi a diferitelor popoare și se realizează prin coordonarea legăturilor interdisciplinare în timpul studierii disciplinelor de învățământ. Este important să se planifice cursuri speciale care, prin conținutul și componentele lor tehnologice, contribuie la formarea a unității cunoștințelor teoretice, a pregătirii practice pentru a desfășura toate componentele activității profesionale, ținând cont de particularitățile spațiului educațional multicultural. Abilitățile și competențele practice de construire a comunicării pedagogice studenții le pot dobândi prin realizarea programelor de practică, care includ sarcini menite să formeze la elevi competențe de comunicare interculturală.

O astfel de abordare complexă contribuie la formarea identității interculturale și la educarea în spiritul respectului, toleranței față de reprezentanții altor culturi, fiind fundamentul formării culturii de bază a personalității, orientată spre valorile etnice și universale.

Confirmare a acestor idei constituie rezultatele cercetării desfășurate la Universitatea de Stat din Comrat, cu participarea studenților din anul I, II și IV de la specialitățile pedagogice.

Este de remarcat faptul că 26% dintre studenții din anul I-II și 88% dintre studenții din anul IV au reprezentări stabile cu privire la particularitățile propriului etnos și ale altor etnii, precum și la scopurile și modalitățile de comunicare interetnică constructivă. Cu toate acestea, s-a constatat că la studenții din anii mai mari, reprezentările etnice se disting prin o mai mare diferențiere și o mai mare stabilitate a caracteristicilor etnice, precum și prin depășirea stereotipurilor în reprezentările etnice. Studenții din anul al patrulea, în răspunsurile lor, au menționat mai multe diferențe între reprezentanții diferitelor culturi, posibilitatea unor viziuni diferite asupra lumii și, ca urmare, diferențe în comportamentul oamenilor din culturi diferite.

Analiza rezultatelor obținute în urma diagnosticării cu ajutorul metodicii „Tipuri de identitate etnică” (G.U. Soldatova) a arătat că printre subiecți nu au fost identificate persoane care să întâmpine dificultăți în interacțiunea cu reprezentanții propriului etnos sau să se rușineze de apartenența lor etnică. Indicatorul de indiferență etnică a fost ales de 34% dintre studenții din anul I-II și doar de 12% dintre studenții din anul IV. Nu au fost înregistrate cazuri de alegere exclusivă a indicatorilor de tendințe hiperidentitare: etnoegoism, etnoizolaționism, naționalism fanatic. În diverse combinații, aceștia au fost aleși de fiecare al șaselea student din anul I-II și de niciun student din anul IV. Marea majoritate a respondenților din anul IV (86%) au ales indicatorul „normă”, care, conform acestei metode, este evaluat ca o toleranță suficient de ridicată și o pregătire pentru contacte interetnice. Rezultatele obținute indică la schimbări în reprezentările studenților, viitorilor pedagogi cu privire la scopurile și modalitățile de comunicare interculturală constructivă.

În concluzie, putem afirma faptul că spațiul educațional multicultural al universității influențează benefic formarea componentelor competenței comunicative interculturale a studenților – viitori pedagogi.

Bibliografie:

1. BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. 1997.
2. КУЧЕРЯНУ, С.Г. Диагностика уровней готовности студентов к конструктивному поведению в межкультурном общении/ Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
3. ЛЕБЕДЕВА, Н.М., ЛУНЕВА, О.В., СТЕФАНЕНКО, Т.Г., МАРТЫНОВА, Т.Ю. Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. М., 2003.
4. РЕЗНИКОВ, Е.Н., МАРАСАНОВ, Г.И. Психологическая подготовка к межкультурному общению // Психология и практика: Материалы II съезда Российского психологического общества. Т. 4. Вып. 1. Ярославль, 1998.
5. СТЕФАНЕНКО, Т.Г. Методы подготовки к культурному взаимодействию // Методы этнопсихологического исследования. М.: МГУ, 1993.

CZU: 616.895:316.6

<https://orcid.org/0000-0003-4318-6610>

TULBURAREA DEPRESIVĂ MAJORĂ: ASPECTE ISTORICO-TEORETICE

Roșca T.

doctor, lector universitar

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, or. Chișinău

e-mail: tatianarosca37@gmail.com

Abstract. Major Depressive Disorder (MDD) represents one of the most frequent and severe forms of affective disorders, having a profound impact on the individual's psychological, social, and professional functioning. In this regard, major depression is not merely a temporary reaction to stressful life events but a complex, multifactorial disorder determined by the interaction between biological, cognitive, and psychosocial vulnerabilities. At the social level, Major Depressive Disorder constitutes a large-scale public health problem, being one of the leading causes of disability worldwide and a significant risk factor for suicide. Its impact extends beyond the individual sphere, affecting family dynamics, professional performance, and overall quality of life.

Keywords: Major Depressive Disorder, sadness, melancholy, pathological condition, depressive manifestations, psychological factors, suffering.

Tulburarea depresivă majoră (TDM) este o tulburare psihiatrică severă care are un impact negativ asupra emoțiilor, afectivității și comportamentului oamenilor, fiind numită „boala secolului”. Se estimează că aproape 30% din populația adultă primește acest diagnostic cel puțin o dată în viață. Incidența actuală este de aproximativ 1,5 milioane de persoane, unde femeile sunt afectate mai frecvent decât bărbații, iar adulții tineri sunt mai vulnerabili decât populația în vârstă.

Deși tulburarea se poate manifesta în orice etapă a vieții, debutul tipic este între adolescența târzie și vârsta de douăzeci de ani.

Totodată, depresia, ca tulburare de dispoziție se poate manifesta pe tot parcursul vieții unei persoane ca un singur episod sau, adesea, recurent.

Studierea acestei tulburări are, așadar, o relevanță teoretică și practică deosebită, întrucât contribuie la dezvoltarea strategiilor de prevenție, diagnostic precoce și intervenție psihologică integrată.

Rezultate și discuții

Primul care a oferit o descriere clinică a depresiei a fost Hipocrate din Kos, care în secolul al V-lea î.Hr. a folosit termenul de *melancolie* pentru a descrie o afecțiune patologică cauzată de un exces de bilă neagră, sau atrabilă, localizată în splină.

În secolul I î.Hr., Galen din Pergamon a extins teoria umorală a lui Hipocrate, armonizând-o cu teoria pitagoreică a celor patru elemente și cu propriul său concept de pneuma. Pe lângă melancolia corpului și melancolia creierului, el a distins o a treia formă de melancolie numită hipocondrie, care își are originea în abdomen, de unde se ridică la creier. În secolul al II-lea î.Hr., medicul Areteu din Cappadocia făcea distincție între melancolia condiționată fiziologic de influența bilei negre și cea cauzată de factori psihologici, oferind o descriere foarte apropiată de ceea ce numim astăzi depresie anxioasă: melancolicul era descris ca fiind izolat, temător de a fi persecutat și chinuit de persecuții, plângându-se de afecțiuni imaginare, somn tulburat și oboseală, blestemând viața și dorindu-și moartea.

Până în Evul Mediu, melancolia a continuat să fie considerată o boală a cărei origine putea fi identificată într-un dezechilibru al sistemului umoral cvadruplu al lui Hipocrate.

Dar odată cu căderea Imperiului Roman, gândirea științifică privind cauzele bolilor mintale a făcut un pas înapoi, identificând posedarea demonică, forțele magice oculte și, în final, păcatul lenei ca fiind cele mai plauzibile cauze ale manifestării sale.

Moștenirea tradiției clasice antice a reapărut odată cu publicarea în 1621 a lucrării *Anatomia melancoliei* de Robert Burton [9]. Autorul [9], pe lângă faptul că a atribuit melancoliei unui exces de bilă neagră, a identificat originile acesteia în ereditate, dar și în lipsa de afecțiune din timpul copilăriei, cât și în frustrarea sexuală, definind-o ca o boală mintală universală. De asemenea, a ilustrat caracteristicile sale emoționale, cognitive și fizice, precum și posibilele tratamente.

Odată cu Iluminismul, conceptul antic care identifica boala mintală ca un dezechilibru al celor patru elemente și al umorilor corespunzătoare, a fost înlocuit de o viziune morală asupra tulburărilor. Melancolia a devenit o nebunie caracterizată printr-o reglare deficitară

a emoției, al cărei tratament moral consta în stârnirea pasiunilor care contracarau starea morbidă și creau una mai sănătoasă.

În 1907, Kraepelin [13], în Tratatul său de psihiatrie, a distins demența precoce de psihoza maniaco-depresivă, grupând-o pe aceasta din urmă împreună cu mania, depresia, nebunia circulară și periodică și în 1913, melancolia involutivă. Pe baza modelului medical, Kraepelin [13] a identificat o anumită origine organică, deși încă neidentificată, pentru tulburările psihiatrice. Această ipoteză deterministă a fost aspru criticată de Adolf Meyer [după 4], care, influențat de psihanaliza incipientă, a început să ia în considerare relevanța evenimentelor din viață în originea unor astfel de patologii. El [după 4], însă, s-a opus utilizării termenului de melancolie, preferându-l pe cel de depresie.

Karl Abram [1] a fost pionier în studiul psihanalitic al depresiei. Autorul a evidențiat corelația strânsă dintre patologia depresivă și nevroză și a postulat că depresia apare atunci când subiectul nevrotic, în urma eșecului de a satisface pulsuniile cauzate de procesul de represie a libidoului, renunță la scopul sexual. La subiectul deprimat, dorința de satisfacție libidinală este atât de profund reprimată, încât acesta se simte incapabil să iubească și să fie iubit.

În aceiași ani, Freud [11] a comparat melancolia cu doliul, subliniind asemănările, dar și diferențele dintre ele. În melancolie, ca și în doliu, se găsește un sentiment de deprimare dureroasă din cauza unei pierderi, o lipsă de interes pentru lumea exterioară, inhibarea activității și o incapacitate de a iubi. Cu toate acestea, în timp ce în doliu pierderea este reală, în melancolie obiectul pierdut este emoțional. Mai mult, subiectul melancolic experimentează o scădere a stimei de sine, cu sentimente de vinovăție și autoacuzății. Autodevalorizarea accentuată a fost interpretată de Freud [12] ca fiind consecința unei furii intense îndreptate împotriva Sinelui care se identifică cu obiectul pierdut și, în 1922, observă cum o astfel de introiecție putea fi singura modalitate prin care Eul renunță la un obiect. În lucrarea *Eul și Id-ul*, Freud [11] a postulat existența unui Supraeu sever la pacienții depresivi, în raport cu sentimentul de vinovăție pentru agresivitatea manifestată față de cei dragi.

La fel ca Freud, Klein [după 1], considera și ea agresivitatea un aspect central al depresiei. În opinia sa, subiecții depresivi nu ar depăși starea depresivă tipică copilăriei și ar fi teribil de îngrijorați că au distrus, cu lăcomia și agresivitatea lor, obiectele iubite, bune, din interiorul și din exteriorul lor. Din acest motiv, s-ar simți persecutați de obiectele rămase, rele, urâte.

În opoziție cu teoriile psihanalitice, Aaron T. Beck [5] a dezvoltat modelul cognitiv al depresiei în anii 1960. Pornind de la observația că majoritatea subiecților depresivi au raportat conținut legat

de temele respingerii și criticii, pe lângă exprimarea a 5 judecăți negative auto-direcționate și având o viziune pesimistă asupra lor înșiși sau a performanței lor, el a identificat cogniția negativă ca fiind principala caracteristică a depresiei. Potrivit autorului [7], modelul cognitiv al depresiei se bazează pe o idee cognitivă specifică structurată pe patru niveluri distincte:

1. Gânduri automate negative;
2. Triada cognitivă negativă;
3. Distorsiuni cognitive;
4. Scheme depresogene.

Primele două ediții ale Manualului de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale [după 4], au fost influențate de psihanaliză, inițial folosind termenul de reacție depresivă nevrotică (DSM-I) pentru a înlocui termenul de melancolie, iar apoi de nevroză depresivă (DSM-II) pentru a descrie o tulburare severă cauzată de un conflict intern sau de un eveniment identificabil.

Progresele ulterioare în neuroștiințe privind funcționarea sistemului nervos central și dezvoltarea farmacologiei au favorizat apariția unor abordări noi și diferite pentru înțelegerea și tratarea tulburării depresive majore. Unii cercetători [2, 8], în legătură cu efectele observate ale rezerpinei și izoniazidei asupra depresiei, au emis ipoteza că aceasta a fost cauzată de un dezechilibru chimic al anumitor neurotransmițători. DSM-III [după 4], a fost interpretat de istorici ca victoria modelului psihobiologic asupra psihanalizei. A treia ediție a Manualului a introdus termenul de „depresie majoră”, distinct și separat de tulburările bipolare. Pentru a diagnostica depresia majoră, era necesară prezența unuia sau mai multor episoade depresive în absența unui episod maniacal. Un episod depresiv necesita îndeplinirea a cel puțin trei criterii: 1) dispoziție disfonică (senzație de tristețe, sentimente de deznădejde) sau pierderea interesului sau a plăcerii în toate sau aproape în toate activitățile; 2) prezența a cel puțin patru simptome, inclusiv scăderea sau creșterea poftelor de mâncare, insomnie sau hipersomnie, energie scăzută, agitație sau retard psihomotoriu, pierderea interesului sau a plăcerii, dificultăți de concentrare, gânduri de moarte; și 3) simptomele trebuiau să fie prezente timp de cel puțin două săptămâni. Deși DSM-III a permis un diagnostic destul de simplu, bazat pe prezența sau absența criteriilor enumerate, acesta nu a distins tristețea normală de depresie și nu a luat în considerare în mod adecvat evenimentele declanșatoare ale vieții, cum ar fi divorțul sau pierderea locului de muncă. Acest lucru a determinat mulți oameni să caute tratament pentru depresie, pur și simplu din cauza tristeții normale. Mai mult, dezvoltarea și disponibilitatea enormă a medicamentelor pentru tratamentul depresiei și tendința larg răspândită spre medicalizarea acesteia au condus în mod accidental la patologizarea emoțiilor sau comportamentelor sănătoase, încurajând consumul de droguri chiar și în situații inutile.

După, în 1994, DSM-IV [după 4], a introdus unele modificări în diagnosticul depresiei: spre deosebire de ediția anterioară în care starea depresivă și pierderea interesului erau incluse în criteriul A, cu adăugarea a cel puțin patru din cele opt simptome enumerate, în DSM-IV [după 4], acestea apar în lista de nouă simptome enumerate în criteriul A, iar prezența unuia dintre cele două este o cerință necesară. În plus, numărul minim necesar de simptome a crescut de la patru la cinci, a căror prezență trebuia să apară în fiecare sau aproape în fiecare zi, timp de cel puțin două săptămâni. În timp ce DSM-IV și DSM-IV-TR [după 4], excludeau manifestările depresive legate de doliu până la două luni după pierderea unei persoane dragi, cea mai recentă ediție a DSM [după 4], a readmis această afecțiune, făcând posibil diagnosticul de tulburare depresivă majoră (TDM) chiar și în urma pierderii unei persoane dragi.

În limbajul cotidian, termenul depresie este folosit pentru a se referi la o gamă largă de afecțiuni. Se poate referi la suferința acută care urmează dezamăgirii, respingerii sau pierderii, dar și la o stare de dispoziție omniprezentă și persistentă, caracterizată prin tristețe, un sentiment de gol și anhedonie. O a treia semnificație este cea a unei tulburări sau patologii specifice, care se distinge printr-o serie de simptome.

Cea mai recentă ediție a DSM [după 4], definește tulburarea depresivă majoră (TDM) pe baza următoarelor criterii:

CRITERIUL A: prezența a cel puțin cinci sau mai multor simptome concomitent pentru o perioadă de cel puțin două săptămâni, care reprezintă o modificare față de nivelul anterior de

funcționare al individului și nu sunt atribuibile unei afecțiuni medicale. Cel puțin unul dintre simptome trebuie să fie 1) dispoziție depresivă sau 2) pierderea interesului sau a plăcerii pentru cea mai mare parte a zilei, aproape în fiecare zi. Alte simptome includ: 3) pierdere semnificativă în greutate sau creștere în greutate, sau pierderea sau creșterea poftei de mâncare aproape zilnic; 4) insomnie sau hipersomnie aproape zilnic; 5) agitație sau retard psihomotoriu aproape zilnic; 6) oboseală aproape zilnic; 7) sentimente de inutilitate sau vinovăție aproape zilnic; 8) concentrare deficitară sau indecizie aproape zilnic; 9) gânduri recurente de moarte sau ideate suicidară.

CRITERIUL B: simptomele provoacă disconfort sau afectare semnificativă în domeniile sociale, ocupaționale sau alte domenii relevante de funcționare.

CRITERIUL C: episodul nu se datorează efectelor fiziologice ale unei substanțe sau ale unei alte afecțiuni medicale.

CRITERIUL D: episodul depresiv major nu este mai bine explicat de o altă tulburare mintală.

CRITERIUL E: nu a fost prezent niciodată un episod maniacal sau hipomaniacal. Dispoziția depresivă este de obicei descrisă de pacient ca un sentiment de tristețe, disperare sau descurajare. În formele mai ușoare, dispoziția poate experimenta o creștere temporară ca răspuns la evenimente plăcute. În formele mai severe, dispoziția scăzută persistă pe tot parcursul zilei, indiferent de situațiile plăcute. În majoritatea cazurilor, individul este pe deplin conștient de schimbarea stării sale emoționale. În alte cazuri, tristețea poate fi negată și provocată prin referințe explicite la expresiile faciale atunci când este pe punctul de a plânge sau la atitudinea afișată. Unele persoane își comunică tristețea subliniind simptomele fizice, cum ar fi durerile corporale sau alte disconforturi, în timp ce altele atribuie disconfortul evenimentelor externe, părând mai puțin înclinate să accepte schimbările lor de dispoziție. În cele din urmă, la unele persoane, în special la copii și adolescenți, starea depresivă se poate manifesta prin iritabilitate sau furie, mai degrabă decât prin tristețe.

Anhedonia este un simptom foarte frecvent și ar putea fi considerată principalul simptom „pur” al tulburării depresive majore (TDM). Majoritatea persoanelor cu TDM raportează că nu mai simt același interes sau plăcere pentru activitățile care odinioară îi atrăgeau și îi făceau fericiți. În acest sens, multe persoane raportează că își reduc semnificativ hobby-urile sau activitățile recreative și că se simt plictisiți, reducând și semnificativ activitatea sexuală, mai mult din cauza lipsei de dorință decât din cauza unei dificultăți reale de a experimenta plăcerea fizică.

Anhedonia prin urmare este, fără îndoială, cel mai patognomonic simptom al tulburării și cel mai fiabil indicator al dificultății unui pacient în a recunoaște o dispoziție depresivă sau în a tinde să o minimizeze sau să o nege.

Majoritatea persoanelor cu tulburare depresivă majoră (TDM) se plâng de pierderea energiei, oboseală excesivă sau extenuare chiar și la eforturi mici. Fiecare situație pare să necesite un efort imens, iar sarcinile zilnice mici, cum ar fi spălatul sau îmbrăcatul, pot deveni extrem de dificile, necesitând timp și efort tot mai mari. Tulburările de somn, cum ar fi insomnia sau hipersomnia, sunt frecvente în TDM. Insomnia se manifestă, în general, prin treziri frecvente în timpul nopții, cu dificultăți de a adormi înapoi (insomnie centrală) sau prin treziri dimineața devreme, cu dificultăți de a adormi din nou (insomnie terminală). În unele cazuri, pot exista și dificultăți în faza inițială de adormire (insomnie inițială).

În hipersomnie, creșterea orelor de somn poate afecta orele de noapte sau de zi: persoana poate raporta că doarme mai mult decât de obicei noaptea sau poate că a început să doarmă în timpul zilei.

Un alt simptom destul de frecvent al TDM este o modificare a apetitului, care se poate manifesta printr-o creștere sau scădere a apetitului. Unele persoane raportează că nu mai au pofta de mâncare, își pierd interesul pentru mâncare sau că nu se mai bucură de ea, ca și cum simțul gustului le-ar fi afectat. În cazuri mai severe, acest lucru poate duce la o pierdere rapidă și semnificativă în greutate. Alții, pe de altă parte, pot simți nevoia de a mânca mai mult și pentru perioade mai lungi de timp, ceea ce duce la creșterea în greutate.

Persoanele cu tulburare depresivă majoră (TDM) pot prezenta agitație sau retard psihomotoriu. Agitația, în general indirectă și nespecifică, se manifestă de obicei ca neliniște, dificultăți de a sta jos sau în picioare și o nevoie constantă de a se mișca, de a-și freca fața sau mâinile sau de a trage de haine. Spre deosebire de agitația psihomotorie, care poate fi prezentă în multe alte tulburări

psihiatrice, retardul psihomotor este un simptom mai specific și mai frecvent al depresiei. Se manifestă printr-o reducere a mișcărilor voluntare și spontane, o încetinire marcată a gesturilor și expresiilor faciale cu rigidizarea trăsăturilor, o reducere a comunicării verbale până la punctul de tăcere și, de asemenea, o încetinire a proceselor de gândire cu senzația de gândire lentă și un gol mental. Retardul mintal poate provoca deficite de atenție, dificultăți de memorie și concentrare și chiar forme de pseudo-demență. Persoanele afectate pot raporta dificultăți în a-și aminti sau în a efectua calcule simple sau în a rezuma operații. Chiar și gândirea abstractă pare compromisă, cu incapacitatea de a planifica proiecte și dificultăți în a lua orice tip de decizie, chiar și cele mai simple.

Împreună cu afectarea eficienței funcționale, degenerarea cognitivă se poate manifesta prin apariția unor procese interpretative distorsionate. Acestea apar relativ devreme în depresie, cu o tendință spre autocritică și devalorizare, sentimente de vinovăție sau responsabilitate personală pentru o varietate largă de probleme, cum ar fi foametea mondială sau problemele politice, autodisprețul, convingerile de inadecvare, pesimismul și neîncrederea în viitor și cinismul față de natura umană, rezultând sentimente de disperare și neputință, care duc la perceperea sinuciderii ca singura cale de ieșire din experiența tragică. Gândurile de moarte, ideea suicidară sau tentativele de suicid, indiferent de gravitatea episodului depresiv, sunt destul de frecvente la persoanele cu un istoric lung de depresie. Persoana își poate dori să nu se mai trezească niciodată dimineata, să fie victima unui accident sau să moară accidental, dezvoltând simultan convingerea că cei mai apropiați ar fi mai bine dacă ar pleca. În formele cele mai severe, persoana poate planifica lucid și rece sinuciderea, crezând că este singura modalitate de a se elibera de suferința care o chinuie.

În explicarea depresiei există mai multe teorii etiopatogenetice, unul dintre acestea fiind.

Modelul cognitiv.

În anii 1970, Seligman [14, pp. 242-247] a dezvoltat în acest sens, o paradigmă pentru înțelegerea depresiei pe care a numit-o *Teoria neputinței învățate*.

Pornind de la studiul său asupra dezvoltării modelelor animale ale tulburării, el a observat că atunci când un câine este plasat într-o situație în care nu poate evita stimulii negativi direcți, acesta dezvoltă un sentiment de neputință și pasivitate care îl împiedică să acționeze, evitând stimulii aversivi chiar și atunci când condițiile experimentale se schimbă și permit acest lucru. Expunerea prelungită la stimuli aversivi incontrollabili induce animalul să învețe inevitabilitatea situațiilor negative și, prin urmare, inutilitatea acțiunii și a numit această afecțiune neputință învățată.

El a comparat această stare de neputință învățată cu depresia, referindu-se în mod clar la acele simptome de pasivitate și neputință în fața evenimentelor, tipice tulburărilor depresive.

Potrivit lui Seligman [14, pp. 242-247], la pacienții depresivi, întăririle necontingente, adică inevitabile și de neînțeles, experimentate în timpul copilăriei, cultivă o viziune asupra lumii ca fiind incontrollabilă, împiedicându-i să acționeze chiar și în situații controlabile. Persoana deprimată s-ar comporta pur și simplu în conformitate cu convingerile și așteptările sale de neputință față de evenimente.

Totuși, Teoria lui Seligman [14, pp. 242-247] nu a abordat unele caracteristici semnificative ale tulburării, cum ar fi stima de sine scăzută și tristețea. În plus, nu a explicat eterogenitatea tulburărilor depresive și nu a luat în considerare natura recidivantă a depresiei.

Astfel, în 1978, a fost dezvoltată în continuare de Abramson, Seligman și Teasdale [2, pp. 49-74] și integrată cu teoria atribuirii emoțiilor a lui Weiner [după 3].

Potrivit autorilor [2, pp. 49-74], depresia este cauzată de un stil atribuțional depresiv, care îl determină pe subiect să atribuie evenimentele negative unor cauze interne, stabile și globale, iar evenimentele pozitive - unor factori externi, instabili și specifici; de exemplu, subiectul ar putea crede că este un eșec din cauza personalității sale, că a eșuat întotdeauna și că aceste eșecuri vor avea repercusiuni în alte domenii ale vieții sale. În același timp, atribuie succesul norocului, considerându-l un eveniment unic, irepetabil, fără consecințe pentru viitor sau alte circumstanțe.

O nouă revizuire a teoriei neputinței a lui Seligman [14, pp. 242-247], a avut loc în 1989, odată cu studiile lui Abramson, Metalsky și Alloy [2, pp. 49-74], care au introdus o nouă piesă în secvența cauzală a depresiei, considerând că neputința duce la depresie atunci când o face pe o persoană să dispare în privința viitorului. În acest sens, Beck [6] a explicat diferențele individuale legate de

vulnerabilitatea în tulburarea depresivă prin ipoteza existenței a două suborganizări schematice ale personalității predepressive, pe care le-a definit ca fiind sociotrope și autonome. În funcție de apartenența la una sau alta, individul va fi mai sensibil la o anumită categorie de evenimente. Mai exact, individul cu o personalitate sociotropă, orientată spre relațiile interpersonale, își va evalua valoarea personală pe baza relațiilor pe care le are, devenind mai sensibil la problemele de abandon, respingere și privare de afecțiune, în timp ce individul cu o personalitate autonomă, orientată spre propria independență și succes, va fi mai sensibil la pierderea propriei eficacități și la necesitatea de a depinde de sau de a fi controlat de alții. Din această perspectivă, evenimentele care declanșează depresia vor fi diferite în funcție de personalitate: pierderea emoțională în cazul personalității sociotrope și pierderea rolului în cazul personalității autonome.

Beck [8] a dezvoltat ulterior conceptul complex de moduri, înțelese ca un set de modele cognitiv-conceptuale, afective, fiziologice, comportamentale și motivaționale interconectate între ele [10]. Autorul a distins modurile în trei categorii:

- Moduri primare, care includ modurile de pierdere, amenințare, victimă și auto-îmbunătățire;
- Moduri constructive, care promovează activități productive;
- Moduri minore, care se referă la informațiile dobândite prin învățare și permit adaptarea la mediu.

În depresie, există o inactivitate a modurilor constructive de gândire și o hipervalență și suprageneralizare a modului primar de pierdere, caracterizat prin:

- Modele cognitiv-conceptuale de evaluare a pierderii și eșecului;
- Modele afective de pierdere a entuziasmului;
- Modele motivaționale de pierdere a obiectivelor;
- Modele fiziologice de pierdere a energiei;
- Modele comportamentale de pasivitate și retragere socială.

Modurile sunt activate pe baza valenței pe care schema de orientare o atribuie situației stimul, considerată relevantă de către individ. În depresie, schemele de orientare produc erori autoreferențiale în interpretarea situațiilor, determinând individul să-și atribuie comportamentele celorlalți.

Așadar, activarea Modulului de pierdere este responsabilă pentru experiența simptomatică a tulburării.

Termenul de lipsă de speranță se referă la așteptarea negativă că rezultatele sau evenimentele puternic dorite nu vor avea loc și că rezultatele sau evenimentele aversive vor avea loc, împreună cu percepția de a nu avea niciun răspuns în repertoriul personal, capabil să prevină apariția acestor rezultate. În acest sens, neputința este considerată o cauză necesară, dar nu suficientă, pentru dezvoltarea Depresiei de Deznădejde (DSD), în timp ce lipsa de speranță devine o cauză proximală și suficientă. Aceasta este activată ca răspuns la evenimente aversive interpretate negativ pe baza a trei tipuri de inferențe:

- inferențe cauzale stabile și globale;
- inferențe despre consecințele negative ale evenimentului;
- inferențe despre sine în lumina producerii evenimentului.

Originea acestor inferențe este un stil atribuțional cognitiv depresogen numit diateză cognitivă, al cărui concept se suprapune parțial cu credințele iraționale ale lui Ellis [după 10], sau cu credințele disfuncționale ale lui Beck [după 10]. Autorii au identificat o serie de simptome care caracterizează depresia cauzată de lipsa de speranță (HD), cum ar fi tristețea, ideea și comportamentul suicidar, apatia, lipsa de energie, retardul psihomotor, ruminația, gândurile negative, tulburările de somn, dificultățile de concentrare, stima de sine scăzută și dependența, stabilind în cele din urmă criteriile de diagnostic pentru HD.

În **concluzie**, putem afirma faptul că Tulburarea depresivă majoră reprezintă una dintre cele mai complexe și invalidante afecțiuni psihice ale contemporaneității, având implicații profunde asupra funcționării emoționale, cognitive și sociale a individului. Înțelegerea sa necesită o perspectivă integrativă, deoarece niciuna dintre abordările teoretice: biologică, cognitivă, psihodinamică sau umanist-experiențială nu poate explica, în mod singular, diversitatea manifestărilor și a mecanismelor etiopatogenetice implicate. Prin urmare, tratarea tulburării depresive majore necesită o intervenție

multimodală, personalizată, care să îmbine strategiile farmacologice cu cele psihoterapeutice, sprijinul social și schimbările stilului de viață. În esență, înțelegerea depresiei nu poate fi separată de contextul uman total biologic, emoțional, cognitiv și social, iar abordarea sa eficientă presupune colaborarea interdisciplinară și valorizarea subiectivității individului aflat în suferință.

Bibliografie:

1. ABRAM, K. Note per l'indagine e il trattamento psicoanalitici della follia maniaco-depressiva e di stati affini. In: CREMERIUS, J. Teoria e applicazioni della psicoanalisi. Torino: Boringhieri, 1978.
2. ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., TEASDALE, J. Learned helplessness in human: Critique and Reformulation. In: Journal of Abnormal Psychology, 1978, nr. 87, pp. 49-74.
3. ABRASO, L.Y., METALSKY, G.I., ALLOY, L.B. Hopelessness Depression: A Theory-based Subtype of Depression. In: Psychological Review, 1989, nr. 96, pp. 358-372.
4. ALAN, M. GRUENBERG, REED, D. Goldstein and Harold Alan Pincus. Classification of Depression: Research and Diagnostic. Criteria: DSM-IV and ICD-10, 2005.
5. BECK, A.T. La depressione. Torino: Boringhieri, 1978.
6. BECK, A.T. Principi di terapia cognitiva. Roma: Astrolabio, 1984.
7. BECK, A.T. Thinking and Depression: Theory and therapy. In: Archives of General Psychiatry, 1964, nr. 10, pp. 561-571.
8. BECK, A.T., RUSH, A.J., SHAW, B.F., EMERY, G. Terapia cognitiva della depressione. Torino: Boringhieri, 1987.
9. BURTON, R. The Anatomy of Melanccholy. Milano: Marsillo, 2003.
10. CLARCK, D.A., BECK, A.T., ALFORD, B.A. Teoria e Terapia Cognitiva della Depressione. Milano: Masson, 2001.
11. FREUD, S. L'io el'Es. Torino: Boringhieri, 1985.
12. FREUD, S. Lutto e melanconia. In: Metapsicologia, Torino: Boringhieri, 2002.
13. KRAEPELIN, E. Trattato di Psichiatria. Milano: Vallardi, 1907.
14. SELIGMAN, M.E.P., ABRAMSON, L.Y. SEMMEL, A., VON BAEYER, C. Depressive attributional style. In: Journal of Abnormal Psychology, 1979, nr. 88, pp. 242-247.

CZU: 004.8:316.6

<https://orcid.org/0000-0002-3489-6410>

CONVERGENȚE CRITICE ÎNTRE TEHNOLOGIE ȘI UMANITATE: IMPLICAȚIILE DREPTURILOR FUNDAMENTALE, ALE INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ȘI ALE INTELIGENȚEI EMOTIIONALE ÎN RECONFIGURAREA PROFESIILOR

Simion D.S.

asist. univ., MA

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

simion2simion@gmail.com

Efode I.

asist. univ.

Academia „Ștefan cel Mare,, al Ministerului Afacerilor Interne

nisp81@mail.ru

Simion A.

profesor

Liceul Republican „Ciprian Porumbescu”

simionalona@gmail.com

Abstract: In an age defined by the digital revolution and the rise of artificial intelligence, the traditional structures of human rights and the benchmarks of applied ethics are under pressure to redefine themselves. Technology no longer functions merely as a tool to extend human capabilities, but as an epistemic and normative partner, capable of influencing decision-making processes, social relations and even perceptions of freedom and dignity. In this context, the article analyzes the interdependence between technology and humanity through three major directions: the reinterpretation of fundamental rights under the conditions of digital expansion, the reconfiguration of personal autonomy under the impact of algorithmic systems and the valorization of emotional intelligence as a strategic resource in professional and ethical development. By integrating the philosophical perspective with the analytical tools of the social sciences, the approach proposes a critical reading of how artificial intelligence is transforming the very human condition. At the same time, it argues the need for a holistic paradigm of human formation, in which technical, ethical and emotional competences are combined to support a balanced coexistence between innovation and responsibility. In this framework, human dignity becomes a dynamic concept, in continuous dialog with technology, and contemporary humanism takes on the valence of a reflection on the meaning and limits of progress.

Keywords: artificial intelligence, human rights, digital ethics, emotional intelligence, autonomy, humanism.

Tranziția accelerată către digitalizare provoacă societatea contemporană să își reexamineze esența umană, în condițiile în care inteligența artificială restructurează munca, educația și relațiile sociale. În acest context, drepturi fundamentale precum protecția datelor, libertatea de exprimare și autonomia decizională se află sub presiuni și reinterpretări fără precedent. Totodată, adaptarea la noile cerințe profesionale nu mai ține exclusiv de dobândirea de competențe tehnice, ci presupune și dezvoltarea unor abilități transversale, precum inteligența emoțională, empatia și gândirea critică. Aceste calități devin esențiale într-un mediu unde deciziile automate pot ignora nuanțele umane, iar interacțiunile se desfășoară adesea în absența contactului direct. Astfel de abordări radicale, reduse la extrem, ar dori să extermini tehnologia și să o înlocuiască cu sisteme cu "față umană" [1].

Sfera publică oferă un cadru pentru înțelegerea audiențelor din noile media. Problema accesului nu mai e despre deschidere, ci despre o tensiune: unele proiecte sunt inaccesibile, altele prea accesibile. În locul excluderii, apare o indiferență post-instituțională, redefinind interesul public dincolo de simpla participare. Opera de artă devine o „fiară docilă”, contrastând cu publicul perceput ca imprevizibil. O tehnologie utilizată fără control și cultură digitală matură poate duce la dezbinare, în timp ce o înțelegere riguroasă a ecosistemelor informaționale oferă șansa unui progres realist și echilibrat al societății. Pentru a dobândi o înțelegere mai profundă a valorii creării de schimbări prin intermediul tehnologiei, este relevant să analizăm ce anume trebuie schimbat. Tehnologiile și aplicațiile recente pun accentul pe mișcare. Mișcarea limitează efectiv noile medii interactive; cu alte cuvinte, noile medii interactive necesită acte de performanță. Trebuie să interacționăm performativ cu acestea pentru a le activa, pentru a le determina să ne răspundă [3]. În noile media, accesul nu mai înseamnă doar deschidere, ci implică o dilemă: unele proiecte sunt inaccesibile, altele prea accesibile. Indiferența înlocuiește excluderea, redefinind interesul public. Opera de artă apare ca docilă, iar publicul ca imprevizibil, în timp ce se folosesc tactici de influențare.

De-a lungul istoriei omenirii, invențiile/ procesele de schimbare unice cu care societatea s-a confruntat la scară largă au fost rare. În loc să detecteze din timp creșterile exponențiale ale schimbării și impactul acestora și să planifice în consecință, omenirea s-a aflat din punct de vedere istoric, în situații în care a trebuit doar să facă față acestor schimbări după ce ele deja s-au produs [6]. O situație critică în această privință este răspândirea masivă și rapidă a tehnologiilor digitale și impactul lor în schimbare asupra societății, multe dintre acestea nefiind încă pe deplin înțelese și de multe ori trecute cu vederea sau subevaluate. Această situație este exacerbată de accelerarea vitezei de schimbare în comparație cu schimbările istorice, ceea ce face mai dificilă recuperarea decalajului de către societate. Asta înseamnă că există o serie de provocări care vor crește în timp dacă nu se lucrează activ la ele. Cea mai fundamentală, ar fi cea a timpului și prin urmare a vitezei - într- un peisaj mediatic a cărui

dezvoltare a fost din ce în ce mai rapidă. Viteza aceasta, este pe cale să crească [4]. Scara de timp a comunicării se schimbă radical, de la ore la minute. Cercetătorii din domeniul mass-media și al comunicării avertizează cu privire la un "cult al vitezei", un mediu social cu spații de reflecție estompate. O condiție prealabilă atât pentru acțiunea responsabilă, cât și pentru schimbarea conștientă a comportamentului este disponibilitatea timpului, după cum ilustrează două exemple: Dacă diferitele alegeri și consecințele corespunzătoare ale unei acțiuni sunt reflectate și examinate, dacă situația și interconexiunile sale sunt autopsiate în profunzime și dacă sunt discutate scenariile alternative (viitoare), acest lucru necesită timp, care la rândul său corespunde percepției umane. Ca un al doilea exemplu: dacă schimbarea, mecanismele și rezultatele acesteia trebuie discutate din timp cu părțile implicate, este o condiție prealabilă să existe posibilitatea de a discuta acest lucru în afara "aici și acum", fiind în același timp în concordanță cu timpul între noțiuni. Perspectiva în care se privește în viitor este drastic redusă, de la "mâine" la "în 30 de secunde".

Dezvoltarea tehnică digitală actuală concentrează percepțiile pe aici și acum, diseminările și situațiile la distanță devenind vagi. În situația actuală, deciziile strategice trebuie adesea luate în regim de urgență și adesea sub impresia de panică, iar societatea trebuie să reacționeze la evoluțiile digitale deja după ce acestea s-au produs și sunt incontrollabile. Societatea nu mai poate aplica tipurile de retrospectivă, care au funcționat cu succes de-a lungul istoriei și care au ajutat la discutarea tehnologiei și la coordonarea așteptărilor. De la însoțitori sociali virtuali pentru persoanele în vârstă la sisteme automate de notare a lucrărilor scrise ale studenților, cercetătorii și tehnologii studiază modalități de a utiliza inteligența artificială în aplicații benefice pentru societate și indivizi. Cu toate acestea, în încercările de a spori conexiunea socială, de a îmbunătăți performanța și de a reduce responsabilitatea umană în domenii precum îngrijirea sănătății, educația și guvernarea, aceste sisteme introduc adesea noi probleme, sub forma ignoranței sociale, a prejudecăților sistemice și a renunțării la responsabilitatea etică pentru daune [7].

Această dilemă de proiectare prezintă o țintă mobilă considerabilă pentru cercetarea și educația în domeniul eticii, deoarece prejudiciile nerealizate și realizate apar rapid, sunt adesea subtile sau încorporate în sistemele sociale și pot fi dificil de anticipat de către tehnologi. Într-adevăr, mulți au susținut că influența tot mai mare a IA în viața oamenilor reprezintă o provocare pentru cogniția, bunăstarea și capacitatea de acțiune a omului. Pe măsură ce sistemele inteligente continuă să se răspândească în societate, este esențial să se conștientizeze ecologia cogniției, în special dimensiunile morale ale proiectării, implementării și utilizării sistemelor AI care afectează structura vieții umane de zi cu zi. Odată cu avansul rapid al inteligenței artificiale, preocupările legate de etică, guvernare și siguranță au devenit centrale. Eticienii se confruntă cu provocări majore privind ritmul și impactul dezvoltării tehnologice. Răspunsurile etice necesare impun un proces politic complex, comparabil cu cel al proiectării sistemelor IA. Tehnologia influențează profund societatea, însă ignorarea consecințelor sociale poate duce la efecte negative precum șomajul, dezumanizarea sau manipularea percepției. De aceea, dezvoltatorii au responsabilitatea etică de a anticipa impactul social al inovațiilor lor. Atunci când aceste vulnerabilități se ciocnesc cu asimetriile de cunoaștere și putere induse de tehnologie sau cu asimetriile de cunoaștere și bunăstare între extreme, rezultatul net al utilizării tehnologiei poate fi demobilizarea, victimizarea și stigmatizarea netă a utilizatorilor săi [2]. Fața cea mai vizibilă și expresivă parte a corpului, reflectă stările noastre mentale și emoționale prin expresii biologice programate și social relevante. În mediul digital însă, identitatea umană este deseori redusă la ID-uri, adrese IP sau avatare, transformând corpul într-o prezență invizibilă. Odată cu utilizarea inteligenței artificiale pentru analiza emoțiilor din imagini, expresivitatea facială este abstractizată în puncte de date, iar contextul și subiectivitatea naturală dispar. Această „IA emoțională” acționează precum o lentilă algoritmică omniprezentă, sugerând existența unor date aparent obiective despre stările noastre interioare. Integrarea ei în infrastructurile digitale este tentantă, datorită costurilor reduse și potențialului de exploatare economică a volumelor mari de date emoționale.

De asemenea, ar putea ajuta oamenii să caute sau să comercializeze în mod semnificativ un produs, să sondeze opinia publică sau să ne urmărească starea de spirit, la fel cum fac serviciile de urmărire a creditelor pentru companiile de asigurări. Dar există și riscuri mari. Inteligența artificială emoțională, dezvoltată preponderent în contexte occidentale, riscă să amplifice inechități sistemice

prin concluzii excesive și algoritmi cultural inadecvați, afectând percepția și încrederea în interacțiunea om-computer. În acest context, se impune o abordare critică a relației dintre tehnologie și umanitate, orientată spre respectarea diversității și complexității experienței umane. În consecință, există un interes crescut în domeniile interconectate ale inteligenței artificiale și inteligenței emoționale. În primul rând, inteligența artificială pentru inteligența emoțională (AI pentru EI) promovează măsurarea inteligenței emoționale cu ajutorul tehnicilor de inteligență artificială, cum ar fi big data și învățarea automată. Cercetarea AI pentru IE are implicații extinse, cum ar fi angajarea forței de muncă, detectarea sănătății mintale, educația și marketingul [8]. În ciuda acestor implicații, cele mai multe cercetări aprofundate privind IA pentru IE discută cadre conceptuale și teoretice mai largi, mai degrabă decât să furnizeze studii empirice pentru o emoție specifică și setările asociate. În plus, deși câteva studii notabile aplică big data, învățarea automată, tehnologia jocurilor și tehnici multimodale pentru a colecta și analiza datele privind inteligența emoțională, majoritatea examinează doar caracteristici tehnologice superficiale și, astfel, nu reușesc să valorifice pe deplin tehnicile de învățare automată și datele de urmărire oculară. Cercetarea IA pentru IE este încă în fază incipientă, iar studiul actual încearcă să demonstreze studii empirice prin analize aprofundate ale tehnologiei, datelor și inteligenței emoționale. Construirea pe nevoile și studiile existente ale IA pentru IE este o chemare pentru cercetări viitoare extinse în acest nou domeniu. În al doilea rând, sistemele de inteligență artificială inteligente din punct de vedere emoțional (IE pentru IA) adaptează tehnicile de inteligență emoțională de la oameni la tehnologie și contribuie la o IA mai asemănătoare omului. Viitoare roluri profesionale vor apărea ca intersecții critice între locurile de muncă existente, tehnologie și dorința de flexibilitate. De exemplu, roboții și sistemele automatizate vor înlocui multe sarcini repetitive, cum ar fi ținerea evidențelor și prelucrarea informațiilor. Cu toate acestea, evaluarea acestor sarcini și activități va suferi o schimbare radicală. Rolurile profesionale care doar prelucrează datele existente vor dispărea. În schimb, astfel de roluri vor fi probabil înlocuite cu interogarea omniprezentă și cu un alt set de procese transparente, ceea ce va duce la apariția unor noi locuri de muncă, cum ar fi designeri de întrebări, conservatori de cunoștințe și oameni de afaceri orientați spre întrebări. Designerii de investigații vor fi experți în formularea de întrebări pentru interogarea datelor existente. Aceștia ar ști să pună întrebările potrivite pentru a evoca un lanț de cunoștințe relevante care ar conduce la rezultate acționabile care ar putea avea un impact asupra profesiilor. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) anticipează că, în deceniul următor, indivizii vor fi nevoiți să-și actualizeze continuu competențele pentru a face față ritmului accelerat al transformărilor tehnologice. Interesul față de dinamica pieței muncii și de competențele solicitate de angajatori a crescut semnificativ, determinând numeroase state – precum Statele Unite ale Americii, Australia, Singapore sau Canada – să elaboreze strategii naționale privind competențele viitorului, în timp ce Japonia și Coreea de Sud au dezvoltat cadre naționale de competențe. Progresele tehnologice actuale depășesc prin viteză și amploare modelele anterioare de învățare, impunând tranziția către o cultură a învățării continue modelul Life Long Learning (LLL). Competențele asociate LLL, denumite și competențele secolului XXI (21CS), sunt grupate în trei categorii: Învățare și inovare – creativitate, gândire critică, colaborare, rezolvarea problemelor; Informație, media și tehnologie – alfabetizare informațională, media și digitală; Viață și carieră – adaptabilitate, inițiativă, competențe sociale, interculturale și leadership. Pentru a răspunde acestor cerințe, sistemele educaționale trebuie să adopte pedagogii inovative, precum învățarea asistată de tehnologie (TEL), învățarea bazată pe proiecte și investigații, colaborarea între colegi și clasele inversate. Implementarea acestor abordări presupune o viziune integrată, orientată spre dezvoltarea omni-competențelor – competențe care combină cunoașterea, abilitățile și atitudinile. În consecință, este necesară reproiectarea sistemului educațional pentru a integra instrumente de evaluare capabile să măsoare nu doar nivelul de cunoștințe, ci și dezvoltarea competențelor esențiale pentru adaptare, creativitate și responsabilitate în secolul XXI.

Bibliografie:

1. CAMPBELL, T. iPads, iPods and Technology-Enabled Isolation: If We're So Connected, Why are We so Alone? GSTF J Music. 2014, 1, 3. <https://doi.org/10.7603/s40958-014-0003-x>

2. DUQUENOY, P. Ethics of Computing. In: Berleur, J., Avgerou, C. (eds) Perspectives and Policies on ICT in Society. IFIP International Federation for Information Processing, 2005, vol 179. https://doi.org/10.1007/0-387-25588-5_12
3. MARCEVSKA, E. Technologies of Change: Body Coded in Motion. eSharp, Special Issue: Communicating Change: Representing Self and Community in a Technological World. 2010., pp. 157-179.
4. MONTAG, C., DIEFENBACH, S. Towards Homo Digitalis: Important Research Issues for Psychology and the Neurosciences at the Dawn of the Internet of Things and the Digital Society. Sustainability, 2018, 10, 415. <https://doi.org/10.3390/su10020415>
5. SEDENBERG, E., CHUANG, J. Smile for the Camera: Privacy and Policy Implications of Emotion AI 2017. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://arxiv.org/pdf/1709.00396v1 (data accesării: 23.10.2025).
6. STAUNTON, T. Education and the digital revolution in Contemporary Debates in Education Studies. Routledge. 2017.
7. VALLOR, S., BEKEY, G. A. Artificial Intelligence and the Ethics of Self-learning Robots. In P. Lin, K. Abney, & R. Jenkins (Eds.), Robot Ethics 2.0 2017, (pp. 338–353).
8. WANG, W., KOFLER, L., LINDGREN, C. et.all. AI for Psychometrics: Validating Machine Learning. Models in Measuring Emotional Intelligence with Eye-Tracking Techniques. J Intell. 2023 Aug 22;11(9):170. doi: 10.3390/jintelligence11090170.

УДК: 316.723:159.923

<https://orcid.org/0009-0005-3581-4340>

ПОДРОСТКОВАЯ СУБКУЛЬТУРА НЕГАТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ, ЕЁ ОСОБЕННОСТИ

Hu Jiayi

аспирантка

Бакинский славянский университет

г. Баку, АР

e-mai: 0414.hujiayi@gmail.com

Abstract: The article examines teenagers' hidden negative subculture through daily interactions. It identifies three manifestations: passive burnout, material comparison, and mocking effort online. Core characteristics include "sequentiality," "compensatory nature," and "vulnerability." It reveals adolescents' needs for community, identity, and attention. This subculture significantly impacts growth and values, requiring educational research focus.

Key words: negative, subcultures, teenager, characteristics, pedagogy.

Когда мы говорим о культуре, часто представляем себе общие правила и ценности всей общества – например, традиции празднования или общепринятые нормы поведения. Однако помимо этой «общей культуры» существуют и более узкие группы с своими уникальными особенностями – это и есть субкультуры. Для подростков субкультура часто становится способом найти единомышленников, выразить свою позицию и отличаться от взрослых мира. Но не все такие группы имеют позитивное влияние: среди них есть и субкультуры негативного направления, которые требуют особого внимания.

Под субкультурой понимается система ценностей, установок, способов поведения и жизненных стилей, которая присуща относительно небольшой социальной общности,

пространственно и социально в большей или меньшей степени обособленной [2, с 153]. Субкультура изначально была «маленьким миром» для подростков, чтобы выразить свою индивидуальность, но, когда это выражение постепенно отклоняется от положительного пути, оно становится негативной субкультурой в «уникальном» пальто. Они не так ясны и однозначны, как точки знаний в учебниках, но незаметно проникают в жизнь подростков, влияя на их взгляд на себя, отношение к людям и даже на воображение будущего. Эта субкультура не является единым культурным явлением, а является сложным совокупностью, охватывающим множество измерений, таких как идеи, модели поведения и способы общения. Она оказывает неоправданное влияние на траекторию роста и ценностную ориентацию подростков, а также становится темой, требующей внимания и изучения в области педагогики.

I. Негативные субкультуры, скрытые в повседневной жизни: те «привычные» отклонения.

Негативная субкультура подростков никогда не была недостижимой «большой концепцией». Они скрыты в переменах и разговорах по дороге из школы и постепенно превращаются в образ жизни некоторых детей под предлогом «все так».

«Негативное выгорание» является одним из наиболее упущенных из видов. В классе кто-то вцепился в учебник и сказал: «Я не буду слушать». После занятий, столкнувшись с невыполненными задачами, откладывать на том основании, что «все равно не могу их закончить». Даже в коллективных мероприятиях всегда небрежно участвуют «безразлично» и «не нужно». Это выгорание может показаться «ленью усердно работать», но на самом деле это пассивное уклонение от стресса – перед лицом академической конкуренции и ожиданий роста они уменьшают вероятность неудачи с помощью жеста «не вовлеченности», но в ежедневном негативе они медленно теряют энтузиазм к активному исследованию и превращают «небрежность» в норму жизни.

«Материальное сравнение» проникает в жизнь кампуса более явным образом. От брендов канцелярских товаров и стилей кроссовок до моделей электроники и даже мест для путешествий по выходным, все это стало объектом тайного сравнения между подростками. Им не очень нужна практическая ценность этих предметов, а скорее как «пропуск» для интеграции в группу: «У всех остальных есть, а у меня нет, кажется чужим» «Имея новый стиль, чтобы привлечь внимание сверстников». Это материальное сравнение заставляет их связывать свою самооценку с оценкой других, постепенно игнорировать свои собственные интересы и способности и рассматривать «превосходство других» в качестве цели роста.

Отчуждение «интернет-насмешек» более скрыто. Из-за того, что подростки очень сильно вовлечены в просторы Интернета, это напрямую влияет на различные сферы жизнедеятельности подрастающего поколения [3, с 243]. Сначала подростки юмористически дразнили жизненные неприятности в Интернете, что было эффективным способом высвободить эмоции. Но с распространением негативных насмешек среди групп начали распространяться некоторые унижающие шутки и «терьеры», передающие негативные ценности: одноклассники, которые усердно учатся, высмеиваются как «люди, которые только умеют читать», агрессивное отношение высмеивается как «слишком правдиво» и даже упаковываются в, казалось бы, свободную и легкую, но на самом деле негативную «социальную речь» с такими выражениями, как «не нужно заставлять себя» и «пусть природа идет своим ходом». Эта насмешка может показаться легкой, но незаметно усиливает негативное восприятие, позволяя подросткам размывать границу между правильным и неправильным в «шутках» и воспринимать негативное отношение как «личность» и «тенденцию».

II. Общие характеристики негативной субкультуры подростков: реальные потребности, скрытые под видимостью.

В дополнение к конкретным проявлениям, негативная субкультура молодежи также имеет отличительные общие характеристики. В.Т. Лисовский считает, что они чаще интегрированы в субкультурные группы, нежели взрослые, в связи с желанием избежать недружелюбия мира взрослых и поисками дружеских контактов, привязанностей, понимания

ровесников [4, с 335]. Таким образом, будь то «негативное выгорание», «материальное сравнение» или «интернет-насмешки», эти негативные субкультуры кажутся разными, но за ними скрываются схожие характеристики - эти характеристики на самом деле являются невысказанными психологическими потребностями подростков.

1. Конформизм.

Одним признаком внешнего проявления конформизма является повторение действий других людей. Так, человек копирует поведение других людей, даже если не понимает причин этого поведения или не считает его комфортным. Например, человек может начать носить определенную одежду, использовать определенные слова или выражать определенные эмоции, чтобы соответствовать группе [5, с 673]. Для подростков «изоляция от группы» является невыносимым психологическим давлением в процессе их роста, что делает «конформизм» важной чертой распространения негативной субкультуры.

Если кто-то в классе первым проповедует мнение о том, что «усилия бессмысленны», групповое устное выражение может быть сформировано за короткое время. Если на социальных платформах появится динамика демонстрации предметов роскоши, это скоро заставит больше людей последовать этому примеру. Это поведение не проистекает из истинной идентичности внутри, а руководствуется психологией «все остальные такие, а я буду резким, если я другой». Точно так же, как при путешествии темной ночью, даже если путь впереди неизвестен, есть люди, которые предпочитают идти по стопам других из-за страха идти в одиночку — негативная субкультура, создавая атмосферу «совместного участия группы», позволяет подросткам постепенно размывать самоосуждение и отклоняться от правильного ценностного направления в чувстве безопасности «не изолированных».

2. Компенсационный характер.

смещение компенсации негативных субкультур у подростков в условиях отсутствия потребностей часто проистекает из их внутренних неудовлетворенных эмоциональных и психологических потребностей, а поведение субкультур становится смещенным способом восполнения пробелов в потребностях, то есть проявлением "компенсационных" черт. Подростки, которые предпочитают смотреть в жизнь с негативным отношением, в основном высвобождают внутреннюю депрессию с помощью негативных выражений из-за длительного отставания в академическом давлении, ожиданиях роста и других негативных эмоций, которые не были направлены; Подростки, попавшие в водоворот материального сравнения, часто пытаются доказать свое чувство групповой принадлежности материальным владением из-за недостаточной самоидентификации и неспособности получить положительное руководство «собственной ценностью без доказательства внешних предметов». Подростки, которые ищут чувство присутствия, высмеивая других в Интернете, часто привлекают внимание других с помощью необычных замечаний из-за отсутствия ежедневного внимания и подтверждения. Это похоже на пустой контейнер, который подростки стремятся заполнить, но, не найдя правильного способа заполнения, заполняют его «гравием» (негативное субкультурное поведение), что, казалось бы, заполняет вакансию, но на самом деле не удовлетворяет основную потребность в «понимании, идентичности и сопровождении».

3. Уязвимость.

Негативное субкультурное поведение, проявляемое подростками, не является воплощением их истинных ценностей, а является психологической «защитной оболочкой», которая обладает значительными чертами «уязвимости» — казалось бы, твердым поведением, но на самом деле уязвимым.

На этом этапе они беззащитны, ранимы и испытывают состояние опасности. Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на конфликты с ними. Кроме стремления к эмансипации подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками [1, с 267]. Большинство подростков хорошо знают, что негативное отношение нежелательно, материальное сравнение бессмысленно, а дразнить других аморально, но они предпочитают сознательно поддерживать внешний вид, опасаясь обнаженности и беспомощности после потери «защитной оболочки». Когда их

спрашивают, «ожидают ли они лучшего будущего», подростки, которые проповедуют, что «усилия бесполезны», часто дают положительный ответ, и их истинная забота заключается в «разочаровании, которое все еще не увенчалось успехом после усилий». Когда их спрашивают, «потеряют ли они друзей без предметов роскоши», подростки, которые стремятся к сравнению, часто молчат, и их истинная обеспокоенность заключается в «социальной изоляции после отсутствия материальных ярлыков».

Эти негативные субкультуры похожи на хрупкие пузыри, которые, казалось бы, имеют яркий внешний вид, но на самом деле лопаются при одном прикосновении. Пока педагоги и родители могут активно исследовать глубокие требования, лежащие в основе их поведения, исходя из терпения и сочувствия – «В чем причина вашего выбора?» «Есть ли неприятности, которые не были услышаны?», подростки постепенно снимают маскировку и раскрывают свое истинное сердце: негативность не намерение, а страх неудачи. Сравнение не имеет ничего общего с предпочтениями, а сопротивление одиночеству. Насмешка – это не злонамеренность, а стремление к вниманию.

Заключение.

Негативная субкультура подростков никогда не врывалась в жизнь с острым жестом, но проникла в щели между углами кампуса и Интернетом «привычным» способом. От пассивного небрежности в классе до материального соперничества в общении и отчуждения и насмешек в чате, эти действия кажутся стремлением подростков к «индивидуальности», но на самом деле это их стремление к «общительности», поиск «идентичности» и призыв к «вниманию» под давлением роста. Его характеристики «следования ветру», «компенсации» и «уязвимости» разорвали маскировку внешности и выявили неудовлетворенные психологические потребности. Это напоминает педагогам и родителям о том, что перед лицом негативной субкультуры подростков следует не только останавливаться на самом критическом поведении, но и проникать в видимость и искать истинные требования, лежащие в основе поведения, — терпением развеять их страх изоляции, утверждением заполнять пробелы в их самоидентификации и слушанием отвечать на их стремление к вниманию. Только таким образом мы можем побудить молодых людей выпрыгнуть из водоворота негативной субкультуры, найти ценность и направление, которые действительно принадлежат молодости в позитивной и здоровой почве, и вернуть «то, как должна быть молодость», к восходящей и солнечной сущности.

Библиография:

1. БАЙКЕНЖЕ, Н.К. Причины эмоциональной нестабильности подростков, Мировая наука, по. 3 (24), 2019, pp. 266-269.
2. ГОГУЕВА, М.М. Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка, Вестник Томского государственного педагогического университета, по. 5, 2010, pp. 153-159.
3. ГОНЧАРОВА, Е.М. Особенности повышения психологической устойчивости личности подростка к деструктивному влиянию социальных сетей. Психология и педагогика служебной деятельности, по. 4, 2022, pp. 243-247. doi:10.24412/2658-638X-2022-4-243-247
4. Социология молодежи: Учебник/ под ред. проф. В.Т. ЛИСОВСКОГО. СПб: Изд-во С. Петербургского университета, 1996. 460 с.
5. ТИМЧАК, О.В., ЧЕМЕТ, Е.В. Конформизм и зависимость: Влияние групповых норм и давления сверстников на употребление психоактивных веществ и формирование зависимости. Вестник науки, vol. 3, по. 4 (85), 2025, pp. 669-678.

УДК:37.015.3(478)

<https://orcid.org/0000-0003-3427-9794>

СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЯТ ТРЕНИНГ – ФОРМА ЗА УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ И ПРОМЯНА НА ЛИЧНОСТТА В ПОДГОТОВКАТА НА МЛАДИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ В МУЛТИЕТНИЧЕСКА СРЕДА НА РЕПУБЛИКА МОЛДОВА

Колар М.У.

Доктор по психология, преподавател в Русенски университет „Ангел Кънчев“,
Република България

Филиал „Григорий Цамблак“, гр.Тараклия, Република Молдова, e-mail:
colarimaria@mail.ru

Abstract. This article examines social-psychological training (SPT) as an effective form of personal development and professional advancement for young pedagogical specialists within the multiethnic context of the Republic of Moldova. The paper outlines the theoretical foundations of SPT, its key psychological mechanisms, and its application in teacher training. Special emphasis is placed on the competency-based approach and on the development of communicative competence, intercultural sensitivity, empathy, and skills for managing diverse groups of pupils. Through an analysis of existing scientific models and the specific characteristics of the Moldovan educational environment, the article argues that SPT constitutes an important tool for enhancing the preparedness of future teachers to work effectively in diverse school communities.

Keywords: social-psychological training, education, competency-based approach, multiethnicity, Moldova.

Етнокултурното многообразие е структуроопределяща характеристика на Република Молдова, чието социално пространство се формира от взаимодействието на множество етнически, езикови и културни общности. Данните на Националното бюро за статистика (Препис на населението и жилищата, 2024), показват ясно изразена хетерогенност, особено концентрирана в южната част на страната, където групи като гагаузи, българи, руснаци, украинци и ромите съставляват значителни дялове от населението [17]. Училищната среда в този регион е мултиезична и мултикултурна, което предполага необходимостта обучението на бъдещите учители да включва интервенционни механизми, насочени към развиване на междукултурна компетентност, педагогическа рефлексивност, толерантност, умения за работа с различни етнически, културни модели и развити способности за управлението им.

Социално-психологическият тренинг, възникнал в контекста на груповата динамика [7] и хуманистичната парадигма [9], представлява особено подходяща форма за систематично развитие на тези компетентности. Настоящата статия има за цел да аргументира възможностите за интегриране на СПТ в подготовката на млади педагогически кадри в Молдова, като отчита регионалните етнокултурни особености и компетентностния подход в образованието.

Необходимият на обществото випускник на системата за висше професионално образование трябва да притежава цялостна съвкупност от качества, означавани с термина „професионална компетентност“. Наред със знанията и уменията да решава стандартни професионални задачи, приоритетни са конкурентноспособността, високата мобилност, чувството за отговорност и творческият потенциал, способността да се адаптира, да има навици за сътрудничество и координиране на дейността си, стремеж към непрекъснато повишаване на професионализма си.

Компетентностният подход се изучава в многочисленни трудове на психолози, педагози, социолози от края на XX - началото на XXI век (А.Л. Андреев, О.Н. Арефьев, А.С. Белкин, В.А. Болотов, А.А. В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Е.А.

Сорокоумова, Д.И. Фельдштейн и др.). [12]. В Република Молдова концепцията за компетентностния подход в образованието дължи на навлизането в европейското образователно пространство. Днес почти на всяко събитие от Болонския процес се отбелязва високата роля на компетентностния подход при формирането на личността на студента в контекст на "предизвикателствата», които стоят пред европейските държави - съхраност на демократическото открито общество, мултилингвизъм, мултикултурност, нови изисквания на трудовия пазар, социално-икономическите изменения и др.

Целите на обучението на бъдещия педагог да са формират и повишават компетентността, качествата, мотивацията, удовлетвореността, възможностите за кариера и да се постига успех в професионалната педагогическа дейност [11]. Комуникативната компетентност разглежда мекатоеднаотнай-главните компетенции на бъдещия педагог.

Значението на комуникативната компетентност на педагога (професионална и специална комуникативна компетентност) е специална за неговата професионална дейност, тъй като взаимодействието на двата основни субекта на учебния процес - учителя и ученика - е предимно информационно и се осъществява с помощта на думата. Комуникативната компетентност на педагога в същото време регулира цялата система на неговите делови отношения с колеги, родители и други субекти от образователния процес, за да постигне целите си в условията на съвместна работа и сътрудничество.

Развиването на комуникативна компетентност у студента като една от най-важните професионално значими характеристики на бъдещия специалист е първостепенна задача на висшето професионално образование. Това разкрива необходимостта от изследване на проблема за психолого-педагогическата подкрепа за развиването на комуникативната компетентност у студентите от педагогическите специалности на висшите училища.

Полиетничната комуникативна среда безусловно предполага множество предимства. Тя разширява възможностите за развиване на познавателните и културно-образователните потребности у субектите на учебно-възпитателния процес, предоставя уникална платформа за развиване на творческия потенциал в етнокултурната област. Полиетничната среда съдържа комуникативно-организационен компонент, който предполага формиране на позитивен социално-психологически климат, доброжелателна атмосфера и взаимна отговорност, съдействащи за саморазвиване на личността и разширяване на опита за междуетническо взаимодействие. Освен това полиетничното общество предоставя особени възможности за образование. Учебното заведение, което подготвя специалисти за работа в полиетнично общество, трябва да представлява отворена социално-педагогическа система, съдействаща за интегриране на младото поколение в полиетнична среда.

Многогодишния педагогически опит в учебните заведения в град Тараклия показва, че в условията на полиетнична среда комуникативните компетенции на студентите от педагогическите специалности се формират по-сложно, отколкото в условията на моноетнична среда, а студентите изпитват цял комплекс от психологически и педагогически трудности, които пречат на адекватното формиране на техните комуникативни компетенции. А проведените СПТ показват ефективността на този метод за подобряване на комуникативните компетенции на бъдещите педагози.

Социално-психологическият тренинг се дефинира като групов метод за обучение, ориентиран към развиване на комуникативни, социални и личностни компетентности чрез активни техники – ролеви игри, дискусии, групови задачи, аналитични упражнения и психодрама [8]. Основите на СПТ се коренят в груповата динамика на Левин [4], хуманистичната психология на Роджърс [7] и теорията за социалното научаване на Бандура [1].

Основни характеристики на СПТ:

- Групова интеракция – участниците усвояват модели на поведение чрез взаимодействие.
- Активни методи на учене – преживелищното учене стимулира личностна промяна.
- Обратна връзка и рефлексия – критично значение за осъзнаване на собственото поведение.

- Емоционална включеност – СПТ ангажира когнитивни, поведенчески и емоционални процеси.

- Групова динамика – нормите, ролите и кохезията влияят върху ученето.

- Социално научаване – нови модели на общуване се усвояват чрез наблюдение.

- Корективен емоционален опит – групата предлага безопасно пространство за изпробване на ново поведение.

- Рефлексия – участниците анализират собствените реакции и убеждения.

Иванов С., който е един от специалистите, разкриващ научната и практическата база на прилагането на СПТ в България, констатира, че СПТ разширява, систематизира, конкретизира и затвърждава изучаваното учебно съдържание по време на лекциите като дава възможност на студентите да го приложат веднага на практика [14]. Същевременно благодарение на СПТ ще се обогатят своите комуникативни умения. С. Иванов препоръчва [14] СПТ на студенти с подходяща програма да се включи в учебните планове на всички университетски специалности, подготвящи специалисти за професиите от типа „човек-човек“ още от първи курс. Така те ще получат възможност за постоянна практическа подготовка и професионално израстване.

Според другият учен-психолог Иванов И., съвременните университети имат големи възможности и перспективи за неговото прилагане. Положителните му страни обаче не бива да се абсолютизират и универсализират [11].

Проведеното авторско изследване за формираност на комуникативни компетентности у 97 студенти от педагогически специалности в Тараклийския държавен университет „Григорий Цамблак“ потвърждаватова [16].

В рамките на опитно-експерименталната работа ние разработихме и внедрихме програма на три езика (руски, румънски, български) за психологическа подкрепа по формирането и развиването на комуникативни компетенции у студентите. Тя се реализираше успоредно с изучаването на дисциплината „Психология“ през цялата учебна година. Повторната диагностика на контролния етап показва положителни изменения:

- Повишава се показателя на „високи комуникативни способности на студентите (от 34,02% до 48,54% от общо число участници).

- Нараства броят на студентите с високо ниво на емпатия и намаляване на броя на студентите със средно и ниско ниво на емпатия.

- Намалява броят на участниците с ниско ниво на самоконтрола в общуването и нараства показателя на средно и високо ниво на самоконтрол.

- Увеличава се броят на студентите с високо ниво на формираност на комуникативна компетентност [16].

В същото време, статистическото сравнение между входните и изходните резултати за равнището на комуникативната компетентност на изследваните лица, установено чрез изследователските инструменти, показва ефективността на проведеният мултиезичен социално-психологически тренинг, който е на български, румънски и руски език. Резултатите от прилагане на методиките за диагностициране нивото на комуникативни компетенции по време на констатация и на контролния етап показва наличието на количествени промени и качествени преобразувания в развиването на комуникативната компетентност у студентите. При тестирането на студенти е постигната динамика в развитието на комуникативната компетентност, а също така се наблюдава тенденция към повишаване нивото на формираност на комуникативната компетентност. А резултатите от самодиагностиката и получената от участниците в СПТ обратна връзка показват, че е важно по-акцентираното прилагане на практиките за развиване на комуникативната компетентност в условията на многоезична образователна среда. Студентите отбелязаха необходимостта от провеждане на тренинги на няколко езика, а в есета си описаха редица специфични, но повтарящи се емоционални

реакции, които могат да станат основа за научни изследвания и реализиране на психолого-педагогическите програми на практика

Получените резултати от опитно-експерименталната работа потвърждават хипотезата, че формирането на комуникативни компетенции у студентите от педагогически специалности в полиетнична среда ще бъде ефективно при спазване на комплекс от педагогически условия, осигуряване на психолого-педагогическо съпровождане и прилагане на метода за групов социално-психологически тренинг. Експериментът показва, че психолого-педагогическата подкрепа и съпровождане, илюстрирано чрез използване на метода на социално-психологически тренинг, е важно условие за успешно развиване на комуникативна компетентност у студента [16].

Социално-психологическият тренинг представлява цялостен инструмент за личностно и професионално развитие на бъдещите педагогически специалисти в Република Молдова. СПТ може да бъде интегриран в обучението на млади педагози чрез курсове по педагогическа психология; семинари по межкултурна комуникация; практически тренинги в рамките на педагогическата практика; супервизия и групи за рефлексия; работа върху реални казуси; симулации на междуетнически ситуации в класната стая. Примерни тренингови модули: „Културни различия и комуникационни стилове“; „Работа със стереотипи“; „Педагогически конфликти в мултиетническа среда“; „Асертивност за учители“; „Приобщаващо образование“.

Библиография:

1. BANDURA, A. Social learning theory. Prentice-Hall, 1977.
2. BANKS, J.A. Cultural diversity and education. Routledge, 2015.
3. BENNET, T. M. Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Educational Exchange, 2(1), 1993, 21–71.
4. BENNIS, W. SHEPARD, H. A theory of group development. Human Relations, 9(4), 1956, 415–437
5. КОЧУНАС, Р. Психотерапевтические группы. Теория и практика. М.: Академический проект, 2000
6. ПАНФЕРОВ, В. Социально-психологический тренинг. Питер, М. 1999.
7. ROGERS, C. On becoming a person. Houghton Mifflin, 1961.
8. YALOM, I. The theory and practice of group psychotherapy. Basic Books. 1995.
9. ЗИМНЯЯ, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004,
10. ЗИМНЯЯ, И.А. Компетентность и компетенции в контексте компетентного подхода. В: Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. р., Вып. 7. Екатеринбург, 2012.
11. ИВАНОВ, И. Интерактивни методи за работа в мултикултурна среда. Наръчник. Шумен. 2013.
12. ИВАНОВ, С. Социално-психологическият тренинг – основен начин за изграждане на комуникативни качества и умения. В: учебник за дистанционно обучение „Психология на общуването“ (С. Великова, М. Иванов, С. Иванов, Г. Йорданова), София, 1997.
13. ИВАНОВ, С. Педагогически възможности и проблеми на социално психологическият тренинг като форма за обучение на студенти, Педагогика, №9, 2002.
14. ИВАНОВ, С. Професионално-личностна характеристика на водещият на социално психологическият тренинг като форма за обучение на студенти и основни акценти в работата му, Специална педагогика, №3, 2003.

15. КАЛАШНИКОВА, О.В. Общекультурная компетенция как личностная характеристика преподавателя высшей школы // Молодой ученый, №11, 2013.
16. КОЛАРЬ, М. Формиране и развиване на комуникативни компетенции у студентите от педагогически специалности в полиетнична среда. Таракия, 2024.
17. National Bureau of Statistics of Moldova. Population and Housing Census 2024. Режим доступа: https://statistica.gov.md/en/statistic_indicator_details/60 (дата обращения: 04.11.2025).

УДК: 373.3:159.923.2

<https://orcid.org/0000-0002-4163-4857>

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бозбей О.В.

Теоретический лицей села Чишмикиой,
учитель начальных классов,
высшая дидактическая степень, магистр педагогики
e-mail: zno_12@mail.ru

Abstract: The article explores the psychological and pedagogical foundations of forming positive self-esteem in primary school students during the learning process. Self-esteem is viewed as a key component of self-awareness influencing motivation, achievement, and emotional well-being. The study highlights the teacher's role in shaping pupils' confidence through supportive assessment, reflection, and emotionally safe communication.

It identifies effective pedagogical conditions: creating situations of success, encouraging initiative, and using interactive and game-based learning. Practical examples illustrate how teachers can foster a positive self-perception in pupils. Forming positive self-esteem is presented as an essential factor for motivation, psychological comfort, and personal growth in the context of humanistic education.

Keywords: positive self-esteem, primary school students, learning process, formative assessment, reflection, motivation, teacher support, emotional development, situation of success, pedagogical interaction.

Современная система начального образования ориентирована на личностно-ориентированный подход, в центре которого – развитие индивидуальности ребёнка, его самосознания и адекватной самооценки. Одним из важнейших психологических новообразований младшего школьного возраста является становление самооценки, определяющей отношение ребёнка к себе, к своим достижениям и к учебной деятельности. Позитивная самооценка выступает не только показателем психологического благополучия, но и важным условием успешного обучения, формирования мотивации достижения и уверенности в собственных возможностях.

Проблема формирования позитивной самооценки у младших школьников рассматривается в трудах Л.И. Божович, И.С. Кона, Д.Б. Эльконина, В.В. Столина, А.И. Липкиной, а также в современных исследованиях по педагогической психологии, акцентирующих внимание на деятельностном и личностно-развивающем подходах в обучении [1, 2, 6, 3, 5, 4].

Цель настоящей статьи – раскрыть психолого-педагогические условия формирования позитивной самооценки у младших школьников в процессе учебной деятельности.

Самооценка определяется как компонент самосознания, выражающий отношение личности к себе, осознание своих качеств и возможностей (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн). В

младшем школьном возрасте самооценка приобретает устойчивый характер и становится регулятором поведения и деятельности ребёнка.

Согласно концепции Д.Б. Эльконина, ведущей деятельностью этого возраста является учебная деятельность, в которой формируются внутренние психологические новообразования – мотивы учения, произвольность, рефлексия и самооценка. Учебная деятельность создаёт благоприятные условия для становления представлений ребёнка о себе как о субъекте познания [6].

Психологи выделяют два уровня самооценки:

- адекватная (позитивная) – способствует развитию уверенности, самостоятельности, мотивации к успеху;
- неадекватная (завышенная или заниженная) – ведёт к тревожности, неуверенности, снижению активности в учёбе.

Позитивная самооценка базируется на признании ребёнком своих достижений и осознании личностного роста. Формирование такой самооценки требует педагогического сопровождения, направленного на развитие рефлексии, создание ситуации успеха, поддержку инициативы и индивидуальный подход.

Учебная деятельность – ведущий фактор, формирующий представление ребёнка о своих возможностях и результатах. Именно в учебном процессе младший школьник впервые сталкивается с систематической оценкой своих достижений со стороны взрослых и сверстников.

Формирование позитивной самооценки в учебной деятельности происходит через:

1. Оценочную деятельность учителя, которая должна носить дифференцированный и поддерживающий характер. Положительная обратная связь и акцент на успехах ребёнка способствуют развитию уверенности.
2. Организацию учебных ситуаций успеха, когда ученик переживает радость достижения, осознаёт свой вклад и видит результат усилий.
3. Развитие учебной рефлексии – способность ребёнка анализировать собственные действия, понимать ошибки и пути их исправления.
4. Создание атмосферы эмоциональной безопасности, исключающей сравнение учеников и публичное осуждение неудач.
5. Использование активных и игровых методов обучения, позволяющих каждому ученику проявить индивидуальные способности.

Для эффективного формирования позитивной самооценки необходимо обеспечить следующие условия:

1. Личностно-ориентированный подход, предполагающий учёт индивидуальных особенностей и возможностей учащихся, развитие веры в собственные силы.
2. Психологически грамотная система оценивания, где преобладают словесные, поощрительные и диагностические формы оценки над формальными отметками.
3. Интерактивные формы обучения (работа в парах, группах, проектная деятельность), способствующие развитию уверенности в себе через сотрудничество и взаимную поддержку.
4. Педагогическое стимулирование самостоятельности – предоставление ребёнку права выбора, инициативы, ответственности за результат.
5. Рефлексивные практики (мини-дневники успеха, обсуждения достижений, самооценочные таблицы).

Реализация этих условий способствует формированию устойчивого положительного образа «Я» и адекватного отношения к собственным возможностям.

Самооценка в младшем школьном возрасте представляет собой центральное личностное новообразование, определяющее направленность поведения, отношение к успеху и неудаче, а также эмоциональное состояние ребёнка. Психологи (Л.И. Божович, В.В. Столин, И.С. Кон)

подчёркивают, что самооценка не является врождённым качеством, она формируется в процессе взаимодействия ребёнка со значимыми взрослыми – прежде всего с учителем, который выступает «зеркалом» личности младшего школьника.

На начальном этапе обучения ребёнок склонен оценивать себя через внешние оценки педагога и родителей. Поэтому педагогическая позиция учителя, его комментарии, реакция на успехи и ошибки ребёнка становятся важнейшими факторами становления адекватной и позитивной самооценки.

Формирование самооценки происходит поэтапно:

- I этап (1 класс) – преобладает внешняя оценка, ориентированность на мнение учителя;
- II этап (2–3 классы) – ребёнок начинает сравнивать себя с другими, появляется элемент самоконтроля;
- III этап (4 класс) – формируется способность к самоанализу, развивается рефлексия и личная позиция.

На каждом этапе учитель должен сознательно управлять процессом оценивания, обеспечивая сочетание объективности и эмоциональной поддержки.

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте и обеспечивает основные условия для становления самооценки. Именно в процессе учёбы ребёнок получает социальное признание, учится анализировать результаты, понимать причины успеха и неудачи.

Создание ситуаций успеха – один из наиболее эффективных способов формирования позитивной самооценки. Суть предлагаемых приёмов заключается в том, что педагог целенаправленно организует деятельность так, чтобы ученик испытал чувство удовлетворения от собственных достижений, даже при минимальном успехе.

Пример 1 (урок русского языка, 2 класс):

Учитель предлагает задание на подбор проверочных слов. Один из учеников, который обычно испытывает трудности, верно называет слово. Учитель публично отмечает:

«Ты сегодня очень внимательно слушал и нашёл правильное слово. Видишь, как важно не спешить и думать!»

Таким образом, ребёнок получает положительное подкрепление, его усилие признано, что способствует развитию веры в собственные силы.

Пример 2 (урок математики, 3 класс):

При выполнении самостоятельной работы учитель отмечает у ученика прогресс:

«Сегодня ты решил больше примеров, чем вчера. Это значит, что ты движешься вперёд».

Педагог обращает внимание не на итоговый результат, а на динамику развития, что формирует у ребёнка осознание личного роста.

Учитель, используя формирующее оценивание, помогает детям осмысливать свои достижения и неудачи. Вместо традиционной отметки важна качественная обратная связь, которая должна быть конкретной, мотивирующей и не сравнивать ученика с другими.

Пример 3 (урок литературного чтения, 4 класс):

После чтения рассказа ребёнок затрудняется ответить на вопрос. Учитель говорит:

«Ты немного растерялся, но я вижу, что ты стараешься понять смысл. Давай вместе перечитаем этот отрывок и найдём ответ».

Такой подход снимает страх ошибки и показывает, что ошибка – часть процесса познания, а не показатель неуспеха.

Пример 2 (урок познания мира):

После обсуждения темы о временах года учитель предлагает детям оценить свою работу с помощью карточек трёх цветов:

- зелёная – «я всё понял»;
- жёлтая – «нужно повторить»;
- красная – «пока сложно».

Рефлексивная процедура позволяет каждому ученику оценить собственное понимание, формируя навык самоанализа и самопринятия.

Совместная работа в группе помогает ребёнку ощутить собственную значимость и признание со стороны сверстников. Именно в таких ситуациях формируется чувство компетентности и уверенности.

Пример 5 (урок технологического воспитания, 3 класс):

Класс делится на группы, каждая из которых создаёт макет «Города будущего». Учитель поручает каждому ребёнку отдельную роль (архитектор, дизайнер, строитель). Даже те, кто не проявляет академической успешности, могут реализовать творческие способности. После представления проектов учитель подчёркивает вклад каждого участника:

«Без твоих идей наша башня не получилась бы такой оригинальной».

Такая форма взаимодействия укрепляет положительный образ «Я» и способствует развитию коллективной самооценки как элемента социальной успешности.

Для целенаправленного формирования позитивной самооценки необходимо обеспечить комплекс педагогических условий.

Учитель обращается к ученику по имени, использует индивидуальные задания, учитывает темп и уровень подготовки. Это создаёт ощущение признания личности, а не только оценивания результата.

Например, в ходе урока учитель может предложить два варианта задания: базовый и усложнённый, позволяя ученику самостоятельно выбрать уровень трудности, что способствует развитию самостоятельности и ответственности.

Элемент рефлексии должен присутствовать на каждом этапе урока. Эффективными приёмами являются:

- мини-интервью («Что сегодня было самым трудным?»);
- «лестница успеха» (дети отмечают ступень, на которой они себя видят после выполнения задания);
- «лист самооценки» (дети отмечают, что у них получилось лучше всего и чему они хотят научиться).

Пример 6 (урок математики, 2 класс):

После решения задач ученики заполняют таблицу:

Что у меня получилось	Что требует повторения	Что я узнал нового
Я правильно решал примеры на сложение	Нужно повторить деление на 3	Я понял, что можно проверять себя с помощью обратного действия

Такая форма развивает у детей метапознание и позволяет соотнести личные достижения с поставленными целями.

Создание на уроке доброжелательной атмосферы – необходимое условие развития позитивной самооценки. Учитель выступает не только источником знаний, но и эмоциональной поддержки. Приветствие, улыбка, искренний интерес к успехам ребёнка, юмор и открытость – все эти детали способствуют снижению тревожности и формированию внутренней уверенности.

Пример 7 (утренний круг в 1 классе):

Дети делятся своим настроением с помощью карточек-смайликов. Учитель благодарит каждого за открытость, а затем говорит:

«Сегодня мы все будем помогать друг другу, чтобы в конце урока у всех были только весёлые смайлы».

Такое начало формирует атмосферу поддержки и сотрудничества.

Позитивная самооценка формируется тогда, когда ребёнок ощущает, что его мнение важно, что он может проявить инициативу. Учитель может поручить учащимся проводить мини-презентации, объяснять материал товарищам, участвовать в оценивании групповой работы.

Пример 8 (урок литературного чтения, 3 класс):

Ученица читает собственное сочинение о весне. Учитель предлагает классу высказать положительные комментарии:

«Что вам особенно понравилось в рассказе Сони?»

Ребята отмечают выразительность и красивые сравнения.

Учитель завершает:

«Соня, видишь, как твой рассказ вдохновил всех. Ты хорошо передала настроение весны».

Такой приём способствует не только укреплению уверенности, но и развитию эмпатии и умения давать позитивную обратную связь.

Игровая деятельность, как ведущий вид активности младшего школьника, создаёт условия для самораскрытия и самопринятия.

Например, во время игры «Учитель и ученики» (обратная ролевая ситуация) ребёнок, выступающий в роли учителя, получает возможность проявить компетентность, почувствовать ответственность и осознать собственные знания. В конце урока проводится рефлексия:

«Чем тебе понравилось быть учителем? Что было сложно?». Такой опыт формирует внутреннюю уверенность и способствует развитию адекватной самооценки.

Обобщим представленные приемы для большей наглядности:

Таблица. Педагогические условия, методы и примеры формирования позитивной самооценки у младших школьников

Педагогическое условие / направление работы	Методы и приёмы формирования позитивной самооценки	Примеры педагогических ситуаций на уроках	Развиваемые личностные качества учащихся
Создание ситуаций успеха	Дифференцированные задания; индивидуальная поддержка; фиксация малых достижений.	Урок русского языка: ученик верно подобрал проверочное слово, учитель отмечает внимание и старание ребёнка.	Уверенность, вера в собственные силы, внутренняя мотивация.
Поддерживающее оценивание	Вербальная обратная связь; формирующее оценивание; без сравнений с другими.	Урок чтения: ученик затруднился ответить, учитель мягко поддерживает и помогает найти ответ.	Спокойное отношение к ошибке, готовность к самокоррекции.
Развитие учебной рефлексии	Дневники успеха; таблицы самооценки; обсуждение итогов урока.	Урок математики: таблица «Что у меня получилось – что требует повторения».	Самоанализ, ответственность за результат.
Эмоционально-положительная атмосфера на уроке	Приветствие, улыбка, обращение по имени, эмоциональные ритуалы.	Урок в 1 классе: дети показывают настроение с помощью смайликов, учитель обещает помочь всем стать «весёлыми смайлами».	Доверие, открытость, чувство защищённости.
Организация коллективных форм деятельности	Групповая работа, распределение ролей, коллективная оценка.	Урок технологического воспитания: группы создают макеты «Города будущего», учитель отмечает вклад каждого.	Ответственность, умение сотрудничать, уверенность в себе.
Поощрение инициативы и самовыражения	Мини-презентации, самооценка и взаимооценка, чтение собственных сочинений.	Урок чтения: ученица читает сочинение, класс высказывает положительные отзывы.	Самоуважение, креативность, коммуникативная активность.

Использование игровых и творческих технологий	Рольевые игры, инсценировки, творческие задания.	Урок русского языка: игра «Я - учитель», ребёнок объясняет правило классу.	Лидерство, самостоятельность, уверенность.

Систематическое использование перечисленных приёмов позволяет наблюдать следующие положительные результаты:

- повышение учебной мотивации и познавательной активности;
- развитие способности к самоанализу и самоконтролю;
- снижение тревожности при оценивании;
- улучшение взаимоотношений в классе;
- формирование чувства собственного достоинства и уверенности.

Таким образом, формирование позитивной самооценки у младших школьников является одной из приоритетных задач современного образования. Учебная деятельность выступает ведущим средством развития адекватного самовосприятия ребёнка, способствует осознанию им собственных успехов и ограничений. Важно, чтобы педагогическая оценка не разрушала внутреннюю мотивацию, а, напротив, поддерживала веру ребёнка в себя и побуждала к дальнейшему развитию. Позитивная самооценка формируется при условии гуманистической направленности образовательного процесса, организации ситуаций успеха, внедрения рефлексивных методик и поддержки эмоционального благополучия каждого ученика.

Библиография:

1. БОЖОВИЧ, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
2. ДАВЫДОВ, В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интеллект-центр, 2000.
3. КОН, И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
4. ЛИПКИНА, А.И. Самооценка и её формирование у детей. М.: Педагогика, 1980.
5. СТОЛИН, В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.
6. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Академия, 2007.

УДК 159.9.072:378.225

<https://orcid.org/0000-0002-2587-9432>

<https://orcid.org/0000-0003-2437-3947>

МОНИТОРИНГ СТРЕССА У ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАРТА

Бянова И.Е.

доктор психологии,
преподаватель

Комратский государственный университет

e-mail: irinabeanova@mail.ru

Ибришим Л.Ю.

доктор психологии,
преподаватель

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ e-mail: ibrisim-l@mail.ru

Abstract. The article examines the level of psychological stress experienced by university graduates during the transition to professional activity—one of the most stressful stages in their early career development. The practical significance of the study lies in substantiating the need for targeted

support programs for young professionals aimed at developing stress resilience and facilitating successful adaptation to the labor market.

Key words: stress, social stress, job-search-related stress, university graduate, readiness for professional activity, job search cognitive assessment.

Период завершения высшего образования и перехода к профессиональной деятельности является одним из наиболее стрессогенных этапов в жизни молодого специалиста. Выпускники сталкиваются не только с задачей трудоустройства, но и с необходимостью переоценки своего социального статуса, выстраивания карьерной траектории и адаптации к новым профессиональным требованиям. Подобные изменения сопровождаются неопределённостью, высоким уровнем ответственности и психологическим напряжением, что делает мониторинг стрессовых переживаний студентов-выпускников актуальной задачей современной психологии.

Одним из наиболее валидных инструментов оценки психического напряжения является Шкала психологического стресса PSM-25, позволяющая комплексно исследовать соматические, эмоциональные и поведенческие проявления стресса. Данная методика широко применяется в зарубежной и отечественной практике и доказала свою пригодность для анализа стрессовых состояний у представителей различных профессиональных групп [2].

Целью настоящего исследования является анализ уровня психологического стресса у выпускников вузов на этапе перехода к профессиональной деятельности, а также выявление факторов, определяющих субъективную оценку стрессогенности ключевых профессиональных ситуаций. Рабочая гипотеза предполагает, что трудность и неопределённость процесса поиска работы выступают значимыми факторами переживания стресса.

Методологические основания исследования

Для оценки стрессового состояния выпускников использована Шкала психологического стресса PSM-25, разработанная J. Lemur, R. Tessier и C. Fillion (1990) и адаптированная на русском языке Н.Е. Водопьяновой. Методика включает 25 пунктов, оцениваемых по восьмибалльной шкале от «никогда» до «постоянно» [3]. Суммарный показатель интерпретируется как интегральный индекс психического напряжения (ППН), позволяющий выделить три уровня стресса:

- ✓ низкий уровень — менее 99 баллов;
- ✓ средний уровень — 100–125 баллов;
- ✓ высокий уровень — свыше 125 баллов.

Надёжность методики подтверждена коэффициентом внутренней согласованности ($\text{Alpha Cronbach} = 0,874$), что позволяет рассматривать шкалу как достоверный инструмент для работы с выборкой студентов.

Общая характеристика уровня стресса у выпускников

Анализ суммарных показателей показал, что среднее значение уровня стресса у респондентов составило $\text{mean} = 91,07$, что соответствует низкому уровню психического напряжения. Данный результат свидетельствует о наличии у большинства выпускников достаточных адаптивных ресурсов и способности эффективно справляться с возникающими профессиональными трудностями.

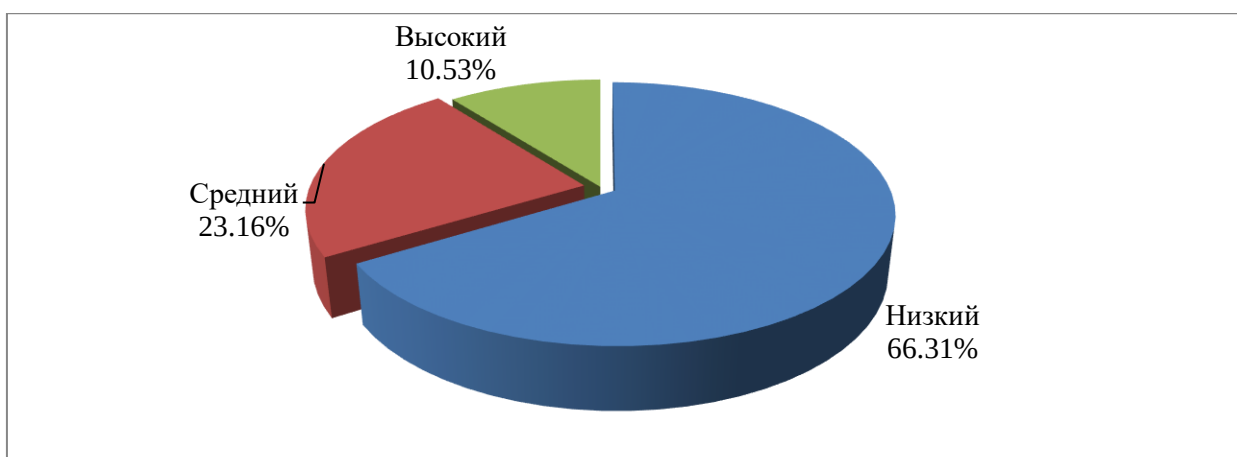


Рис. Показатели уровня стрессового состояния по всей выборке респондентов

Распределение уровней стресса также подтверждает этот вывод:

- ✓ низкий уровень — у 66,31% участников;
- ✓ средний уровень — у 23,16%;
- ✓ высокий уровень — у 10,53%.

Выпускники с минимальными показателями характеризуются эмоциональной устойчивостью, склонностью к саморегуляции и продуктивным моделям преодоления трудностей. Умеренный уровень стресса отражает частичную сформированность навыков управления эмоциями, тогда как высокий уровень указывает на выраженные трудности в адаптации: чрезмерную эмоциональную реактивность, повышенное утомление и ощущение потери контроля [1].

Гендерные и профессиональные различия

Проведённый анализ показал, что серьезных различий по уровню стресса между мужчинами и женщинами не наблюдается. Средние значения распределились следующим образом:

- ✓ мужчины — mean = 90,30;
- ✓ женщины — mean = 91,76.

Статистически значимые различия отсутствуют, что позволяет заключить: гендер не является фактором, существенно влияющим на интенсивность стресса в период профессионального старта.

Сравнение выпускников разных направлений подготовки также не выявило статистически значимых различий. Однако некоторые тенденции всё же прослеживаются:

- ✓ наибольший уровень стресса отмечен у студентов социально-поведенческих и правовых специальностей (mean = 94,38);
- ✓ у педагогических специальностей — mean = 90,30;
- ✓ наименьший показатель наблюдается у представителей экономических специальностей (mean = 85,64).

Различия носят умеренный характер, что подтверждает: сам факт выбора специальности не определяет уровень стрессовой нагрузки на этапе выхода на рынок труда.

Анализ взаимосвязей между когнитивной оценкой профессиональных ситуаций и уровнем стресса

Для выявления факторов, определяющих восприятие профессиональных трудностей выпускниками, использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Таблица. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки стрессогенности профессиональных ситуаций и стрессового состояния

Оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС)		Шкала психологического стресса
Степень угрозы	Correlation Coefficient	,637**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	190
Степень утраты	Correlation Coefficient	,670**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Возможность контроля	Correlation Coefficient	,655**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Сложность понимания ситуации	Correlation Coefficient	,599**
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	190

Анализ показал, что субъективная оценка ключевых ситуаций профессионального старта непосредственно связана с уровнем психологического напряжения. Значимые корреляции выявлены по ряду показателей:

- ✓ Степень угрозы — $r = 0,637$, $p = 0,001$
- ✓ Ощущение утраты — $r = 0,670$, $p = 0,000$
- ✓ Возможность контроля — $r = -0,655$, $p = 0,000$
- ✓ Сложность понимания ситуации — $r = 0,599$, $p = 0,006$

Эти данные подтверждают, что чем более неопределённой, угрожающей или неподконтрольной выпускник воспринимает профессиональную ситуацию, тем выше уровень его психологического стресса.

Особенно значимыми оказались две ситуации:

1. завершение обучения в вузе — респонденты, воспринимающие этот период как критически сложный, демонстрируют повышенный уровень стресса;
2. беседа с работодателем — ситуация оценена как наиболее стрессогенная, что связано со страхом отказа, конкуренцией и необходимостью демонстрировать навыки.

Таким образом, стрессогенность трудоустройства формируется не только объективными обстоятельствами, но и субъективным восприятием сложностей профессионального выбора [4].

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что психическое состояние выпускников на этапе профессионального старта характеризуется преимущественно низким уровнем стресса, однако значительная часть молодых специалистов испытывает умеренное или повышенное напряжение. Ключевыми факторами, влияющими на эмоциональное состояние, являются когнитивные оценки профессиональных ситуаций, такие как восприятие угрозы, утраты или дефицита контроля.

Эти результаты частично подтверждают рабочую гипотезу: трудность и неопределённость ситуации поиска работы действительно способствуют росту стресса, однако восприятие этих трудностей неоднородно и зависит от индивидуальных психологических характеристик выпускников.

Полученные данные подчеркивают необходимость разработки комплексных программ поддержки — тренингов по развитию стрессоустойчивости, консультативной помощи в профессиональном самоопределении, тренингов подготовки к собеседованиям. Особое внимание следует уделить выпускникам с высоким уровнем стресса, у которых наблюдаются выраженные трудности эмоциональной регуляции.

Таким образом, мониторинг стрессового состояния студентов-выпускников является важным инструментом профилактики дезадаптации и способствует успешной интеграции молодых специалистов в профессиональную среду [1].

Библиография

1. БЯНОВА, И. Проявление социального стресса у выпускников высших учебных заведений в условиях поиска работы: дисс. на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 2025. 151с.
2. ВОДОПЬЯНОВА, Н. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с. ISBN: 978-5-388-00542-7.
3. ВОДОПЬЯНОВА, Н., СТАРЧЕНКОВА, Е. Трансактный подход к изучению стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности. В: Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология, Выпуск № 2, 2008, сс. 47-58. ISSN. 1995-0047.
4. РУСНАК, С., БЯНОВА, И. Оценка трудности и неопределенности ситуации трудоустройства, как основа социального стресса студентов выпускных курсов. В: Materialele Conferinței Științifice Internaționale cu genericul: Rolul științei și educației în implementarea Acordului de Asocierie la Uniunea Europeană, Iași, 2015, pp. 612-619. ISBN: 978-973-116-404-5.

УДК 159.9:316.77:37.015.3

<https://orcid.org/0000-0002-7436-6182>

<https://orcid.org/0000-0002-8336-7750>

ПОСТДИДАКТИЧЕСКОЕ СТРЕССОВОЕ РАССТРОЙСТВО У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Ганузин В.В.

Кандидат медицинских наук, доцент.

Ярославский государственный медицинский университет,

Ярославль, Россия

E-mail: yganuzin@rambler.ru

Маскова Г.С.

Доктор медицинских наук, доцент.

Ярославский государственный медицинский университет,

Ярославль, Россия

E-mail: maskovags@mail.ru

Abstract. This article examines the impact of psychotraumatic factors in the educational environment on the development of post-didactic stress disorder (PDSD) in children and adolescents. The authors propose a classification of PDSD and methods for preventing and rehabilitating educational participants involved in conflicts leading to post-didactic stress disorder.

Keywords: post-traumatic stress disorder, post-didactic stress disorder, prevention, children.

Введение. Диагностические концепции посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и других расстройств, непосредственно связанных со стрессом, интенсивно обсуждаются научным сообществом. В настоящее время врачи и психологи при постановке диагноза и реабилитации взрослых пациентов используют Клинические рекомендации МЗ РФ «Посттравматическое стрессовое расстройство», в котором дается определение ПТСР. Однако в данном разделе не выделено постдидактическое стрессовое расстройство (ПДСР) детей, обусловленных школьной средой, буллингом, виктимизацией и педагогическим насилием [4].

Мы считаем, что ПДСР является одним из частных случаев ПТСР, применимо к детскому и подростковому возрасту.

Было предложено понятие «Постдидактическое стрессовое расстройство» (ПДСР), под которым следует понимать психическое состояние, возникающее в результате единичного эпизода или повторяющихся событий, оказывающих негативное воздействие на психику детей и подростков в результате дидактической («педагогической») деятельности родителя, учителя, коллектива, в котором ребенок вынужден находиться, или в результате активного уклонения от неё («педагогическая халатность») [3, с. 6; 4; 8, с.18].

Нами предложена классификация ПДСР у детей и подростков, в которой представлены периоды, течение и тяжесть постстрессового расстройства [5, с. 494].

Классификация включает следующие виды ПДСР:

По течению: *Острое* – ПДСР с периода воздействия до 3 месяцев.

Характерно яркое проявление симптомов: страх, тревога, избегание контактов с буллером. *Подострое* – ПДСР до 3-6 месяцев, в зависимости от тяжести травмирующих факторов: страх, тревога, избегание контактов с буллером и т.д. выражены менее ярко, по сравнению с острым течением. *Хроническое* – ПДСР более 6 месяцев. Выявляются признаки истощения нервной системы, со стороны ребенка появляется эгоизм, грубость к членам семьи, равнодушие к окружающим людям, событиям. Усиливаются психовегетативные симптомы, появляется депрессия, тревожные расстройства, панические атаки, агрессия, суицидальные попытки. *Отсроченное* – ПДСР симптомы проявляются через полгода и более после воздействия психотравмирующей ситуации. *Деформации эмоционально-волевой сферы*. Возникают при длительном хроническом течении ПДСР. Развиваются приступы тревоги, страха, паники. Заостряются негативные черты характера.

По тяжести: *Легкое* – симптомы со стороны отклонения в психике незначительные. *Среднетяжелое* – симптомы со стороны отклонения в психике умеренные, появляются вегетативные нарушения со стороны органов и систем. *Тяжелое* – все симптомы и синдромы резко выражены, в том числе и психовегетативные (бледность и усиленное потоотделение, тремор кистей рук, скачки АД, головные боли и боли в области сердца, тахикардия, аритмия и др.). *Очень тяжелое* – пациент совершенно неспособен нормально функционировать; его состояние выглядит как хроническое психическое заболевание. *Суицидальный исход* – суицидальные мысли, неудавшиеся суицидальные попытки, реализация суицида.

По периоду: *Фаза острого кризиса* возникает непосредственно после воздействия психотравмирующего фактора. *Фаза ПДСР* возникает непосредственно после воздействия психотравмирующего фактора или через определенный временной период и зависит от остроты и тяжести психотравмирующих факторов. *Ранний восстановительный период* возникает после прекращения психотравмирующих факторов самостоятельно или под воздействием проводимых противобуллинговых мероприятий и начале психотерапевтической терапии. *Поздний восстановительный период* возникает после прекращения психотравмирующих факторов под воздействием проводимых противобуллинговых мероприятий, с учетом продолжительной реабилитации [5, с.494].

Основные направления профилактической и реабилитационной работы с детьми из групп риска и подвергшихся ПДСР.

Терапия при ПДСР должна включать всех участников процесса: дети, учителя, родители, администрация образовательного учреждения [3, с.6; 7, с.49]. На сегодняшний день не показано различий в тактике медикаментозного лечения ПДСР и ПТСР и при коморбидных с ними состояний, также нельзя назвать конкретную психотерапевтическую методику, специально ориентированную на постдидактическое стрессовое расстройство [4]. Однако, специалистами, работающими с дидактогениями, предложены основные принципы оптимизации школьной среды: создание благоприятного школьного климата для детей и педагогов, исключение авторитарного стиля преподавания, изживание применения психического и физического насилия к школьникам со стороны учителей и, напротив, к учителям со стороны школьников и их родителей; проведение противобуллинговых

мероприятий в классах и в школе в целом с привлечением школьных психологов [1, с. 644; 2, с. 1043; 7, с. 1176].

Со стороны Министерства образования - разработка и принятие единой для всех учебных заведений государственной программы по профилактике насилия в образовательной среде и методов реабилитации пострадавших при этом детей и учителей.

Разработать и внедрить программу «Школа без педагогического насилия» на базе существующей в России «Школы, содействующей укреплению здоровья».

Проводить мониторинг случаев административного и авторитарного педагогического насилия, с последующим разбором их на педагогическом совете, с обязательным привлечением школьного психолога и школьного врача-педиатра.

Школьному психологу проводить среди школьников и педагогов разъяснительную работу по борьбе с буллингом, кибербуллингом и виктимизацией.

В каждой школе создать Примириательные комитеты из администрации, психологов, учителей, родителей и школьников, на которых будут рассматриваться все случаи насилия между участниками образовательного учреждения. При необходимости, в работе комитета привлекать работников службы социальной защиты, работников МВД и детского психолога.

Учитывая актуальность проблемы, в нашей стране был разработан Проект закона, направленный против буллинга в школах. В этот документ также были включены и меры по борьбе с кибербуллингом.

Заключение. Проблема влияния психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте является актуальной для многих школ в различных странах мира. Она носит полипрофильный характер и требует учитывать влияние деструктивного поведения в школьных коллективах, социальных сетях, в семьях и подростковых группировках, в т.ч. неформальных, на качество жизни детей и подростков в различные периоды их жизни.

Учитывая особенности российского образования, опыт отечественных и зарубежных ученых, предлагается объединить усилия специалистов разных областей с целью разработки и внедрению отечественных государственных антибуллинговых программ с обязательным применением их во всех школах страны.

Библиография:

1. AVANESIAN, G., DIKAYA, L., BERMOUS, A., KIRIK, V., EGOROVA, V., KOCHKIN, S., ABKADYROVA, I. Bullying in the russian secondary school: predictive analysis of victimization //Frontiers in Psychology. 2021. Т. 12. № MAR. С. 644-653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644653>
2. 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>
3. ГАНУЗИН, В.М. Синдром педагогического насилия, дадактогения, буллинг, виктимизация, постдидактическое стрессовое расстройство: дети, школа и негативные последствия воздействия образовательной среды (обзор) // Медицинская психология в России: сетевой науч. Журн. 2024. Т. 16, No 2(83). С. 6. URL: <https://mprj.elpub.ru/jour> (дата обращения: 24.10.2025).
4. ГАНУЗИН, В.М., БОРОХОВ, Б.Д. Психотравмирующие факторы в школьном возрасте и их влияние на здоровье: постдидактическое стрессовое расстройство (обзор) // Медицинская психология в России: сетевой науч. журн. 2022. Т. 14, № 1. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 24.10.2025).
5. GANUZIN, V., MASKOVA, G., MOZZHUKHINA, L. From pedagogical violence syndrome to post-didactic stress disorder: children in the educational environment // "Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2025; Компат). Conferința științifico-practică internațională "Știință. Educație. Cultură": Culegere de articole "Bilim. Üretim. Kultura" halklararası bilim-praktika konferençiyası: bilim yazıları toplumu / redactor-şef şi editor: Ghenova

- Svetlana. Komrat: [S. n.], 2025 (A&V Poligraf). ISBN 978-9975-83-333-2. Vol. 2: Psihologie și științe ale educației = Psiho-pedagogika bilimneri. 2025. 494 p.
6. 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>
7. LONGOBARDI, C., PRINO, L.E., FABRIS, M.A., SETTANNI, M. Violence in school: an investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by italian adolescents // *Journal of School Violence*. 2019. Т. 18. № 1. С. 49-61. DOI: 10.1080/15388220.2017.13871287.10.2024).
8. РЯБИНИНА, М.В. Влияние школьного постдидактического стресса на успешность высшего образования // *Обзор педагогических исследований*. 2023. Т. 5, № 7. С. 18-23. EDN СВАРХГ

УДК 159.922.8:378.14

<https://orcid.org/0000-0002-2937-8141>

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ О СВОЕМ БУДУЩЕМ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Гончар С.Н.

канд. психолог. наук, доцент
Московский международный университет
г. Москва, Россия
e-mail: s-gonchar@mail.ru

Abstract: This article examines one of the key issues facing modern society, one that highlights the direction of human development: students' perceptions of the future. It presents some findings from an empirical study of students' perceptions of their future, as well as methods for fostering a positive image of the future in the university educational process.

Keywords: image of the future, perceptions, students, time perspective, personality.

Современное общество видит в молодом поколении ключевую силу и двигатель прогресса, ведь именно они генерируют новые идеи и создают основу для будущего. Значительная доля успеха общества напрямую связана с тем, каким видением будущего обладают молодые люди. Важной проблемой сегодняшнего дня, демонстрирующей вектор развития человека, является формирование этого самого образа будущего.

Представление о будущем формируется под влиянием общих представлений о политической, экономической и социальной сферах жизни. Однако же это является и результатом внутреннего мира каждого человека, который отражает его мечты, систему ценностей, планы на жизнь, возможности самовыражения и личные цели.

Различные научные дисциплины, включая психологию и другие области гуманитарного знания, изучают будущее с разных сторон. Так, С.В. Абрамова [1] исследовала социокультурные и психосоциальные факторы, определяющие образ будущего. Е.В. Шелкопляс [11] акцентировал внимание на духовном, социальном и моральном компонентах этого образа. Работы К.Н. Белогай, Н.С. Даниловой, О.М. Дудиной, К.А. Корягиной [2; 3; 4; 6] были посвящены анализу представлений о будущем у подростков и молодых людей. Изучение связи образа будущего с мотивацией стало предметом исследований Н.Г. Скворцова, О.Н. Безруковой и Н.Е. Шилькиной [9]. Кроме того, ряд ученых выявили связь между образом будущего и профессиональным выбором молодежи, а также его влияние на достижение успеха, самореализацию и уверенность в себе [8; 10].

Будущее предстает перед нами как неразделимое целое. Формирование этого образа происходит в конкретном обществе и исторический момент времени и состоит из двух основных частей: рационального понимания и эмоционального восприятия. Рациональное

ядро образа будущего формируется на основе жизненного опыта, системы ценностей, знаний об окружающем мире, способности мыслить логически и комплексно, а также умения использовать современные инструменты коммуникации. Чувственная сторона проявляется в виде мечты – желания видеть мир лучше, чем сейчас.

Именно студенческие годы становятся важным этапом в построении картины мира. Эффективность этого процесса напрямую влияет на способность человека успешно планировать свою жизнь [7].

В совокупности, представление молодежи о будущем характеризуется четкой ценностной направленностью и формируется под воздействием социальных и культурных стандартов. Индивидуальное видение будущего уникально и определяется системой ценностей, которая, в свою очередь, формируется под влиянием окружения.

Нами было проведено эмпирическое исследование с применением метода анкетного опроса, в котором приняло участие более 80 респондентов в возрасте 18-23 года. Ответы студентов были подвергнуты процедуре контент-анализа и дали следующие результаты.

Большинство молодых людей мечтают о счастливой большой семье, о своем бизнесе и любимом деле, финансовом благополучии, об интересной насыщенной жизни, полной интересными событиями и путешествиями. И только 7% студентов не смогли или не захотели описать свою мечту.

82,7% респондентов отметили, что обучение в вузе помогает или же в будущем поможет реализовать их мечту. Образование в вузе способствует реализоваться в профессии, саморазвиваться, совершенствовать коммуникативные навыки. 8,3% - не связывают свою мечту с получением образования в вузе. Такие студенты отмечают, что мечта не зависит от образовательного учреждения. И 9% - не понимают, как можно использовать данный ресурс для реализации своей мечты. 90% респондентов считают, что преподаватели в университете помогают своей работой добиться своей мечты. Они дают знания, готовы помочь, направить и поддержать, выступают наставниками. Для того, чтобы учеба в университете помогала реализовать мечты, по мнению обучающихся важно, чтобы в вузе было современное оборудование, больше практики, обмен студентами с вузами других стран.

Ориентация на достижения успешного человека, позволяет проанализировать что именно помогло человеку добиться успеха, какие его сильные стороны личности помогли ему, какие были при этом трудности и как он с ними справился, что позволяет спроектировать свой путь к успеху. 70% студентов активно используют данный инструмент в планировании своих жизненных целях.

Важно отметить, что в большей степени (73%) молодые люди получают поддержку со стороны своей семьи в реализации мечты, она им нравится и они способствуют ее реализации. 15% респондентов считают, что родители безразличны к их мечте, 7% - не делятся с семьей своей мечтой и 5% опрошенных отметили, что семье не нравится их мечта, она ее не поддерживает.

У молодых людей присутствуют представления о ближайшем, среднесрочном и долгосрочном будущем. Однако восприятие долгосрочных перспектив выражено слабее. Студенты менее ориентированы на долгосрочное будущее, меньше уделяют внимание разработке планов для достижения тех или иных целей. Молодые люди в большей степени ориентированы на настоящее. Они хорошо понимают ценность жизни в целом: жизнь в настоящем и в будущем представляется им интересной и насыщенной смыслом.

Реализация жизненно важных целей, мечты, по мнению молодых людей, в большей степени зависит от них самих, при этом ожидают поддержку от родных и близких. Развитию позитивных взглядов на будущее и удовлетворенности успехами в различных сферах жизни способствуют, как отмечают респонденты, оптимизм, уверенность в себе, стрессоустойчивость.

Молодые люди для реализации своей мечты акцент делают на учебе и работе, много учиться, много работать, строить карьеру. Но при этом они не осознают, как планировать свою жизнедеятельность для достижения своей мечты, что конкретно надо делать здесь и сейчас.

Как нейтрализовать или преодолевать трудности и проблемы на пути к достижению своих целей. И только 45% респондентов уверены в полной реализации своей мечты.

Важным ресурсом личности является время. Временная ориентация формирует определённый тип отношения к жизни, её стратегию в целом. И уже на этапе обучения в вузе актуальной выступает проблема формирования умения проецировать собственное будущее и строить свою жизнь согласно поставленным целям.

Изучение временной перспективы студенческой молодежи по методике «Опросник временной перспективы Зимбардо» показало, что на будущее ориентировано 38% респондентов. Такие студенты способны ставить перед собой жизненно важные цели и планировать свою жизнедеятельность для их достижения. Ориентированные на будущее люди способны предвидеть последствия собственных совершаемых действий, а также принимаемых решений. Человек осознанно ставит перед собой жизненно важные цели и определяет свою жизненную стратегию на основе осмысления прошлого, настоящего и будущего.

20% испытуемых ориентированы на позитивное прошлое, к которому они испытывают сентиментальное и ностальгическое отношение. 25% респондентов ориентированы на гедоническое настоящее и нацелены получать удовольствие от жизни «здесь и сейчас». Данная стратегия личности затрудняет осмысление своей жизни в целом. Человек воспринимает свою жизнь как последовательность конкретных ситуаций, как поток жизни, которому он должен подчиняться.

С оглядкой на негативное прошлое живут 10% опрошенных. Постоянная ориентация на свои неудачи в прошлой жизни приводят таких студентов к возникновению негативной установки на настоящее и бесперспективного будущего. 7% студентов ориентированы на фаталистическое настоящее и убеждены в том, что они не могут повлиять на свое будущее.

Исследования показывают, что далеко не все молодые люди уделяют достаточно внимания планированию своей жизни. Для большинства же юношеский возраст проходит без четкого понимания того, как правильно распоряжаться временем, строить долгосрочные планы и предвидеть будущие события. Как следствие, они часто действуют импульсивно, не обладая ясным видением своего будущего.

Поэтому крайне важно, чтобы современное студенчество, стремясь к оптимистичному взгляду на будущее, начинало ставить перед собой реалистичные цели, находить способы их достижения, оценивать свои ресурсы — как внутренние, так и внешние, анализировать свои сильные и слабые стороны и создавать стратегии самосовершенствования. Необходимо уже на этапе обучения в университете осваивать навыки планирования карьеры, используя современные инструменты и методы, а также предугадывать возможные трудности на пути к реализации мечты и искать способы их решения.

Библиография:

1. АБРАМОВА, С.Б. Образ будущего в представлениях современных подростков: ожидания и страхи // Logos et Praxis. 2017. Т. 16. № 3. С. 97-106.
2. БЕЛОГАЙ, К.Н.; БУГРОВА, Н.А. Образ будущего у старших подростков: межполовые различия // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 1. С. 86–104.
3. ДАНИЛОВА, Н.С. Целевая составляющая образа будущего в юношеском возрасте // Научные исследования XXI века. 2020. № 1 (3). С. 394-400.
4. ДУДИНА, О.М.; АЛЕКСЕЕВ, М.О. Образ будущего и жизненные стратегии современной студенческой молодежи // Социально-гуманитарные знания. 2019. № 10. С. 8-14.
5. КАНИЩЕВА, М.А. Особенности образа будущего у студентов с разным уровнем субъективного контроля: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Юж. федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2016. 22 с.
6. КОРЯГИНА, К.А. Половые различия в восприятии образа будущего и в мотивационной сфере студентов вузов // Международный студенческий научный вестник: сетевое издание. 2019. № 1. С. 81.

7. ОГНЕВ, А.С.; ЛИХАЧЕВА, Э.В. Построение индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на будущий успех студентов // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2014. № 3 (11). С. 111-115.
8. СЕРЯКОВА, С.Б.; ЗВОНОВА, Е.В.; АНТОНОВА, У.А. Образ будущего в планировании карьеры молодыми сотрудниками // Человеческий капитал. 2020. № 8 (140). С. 69–77.
9. СКВОРЦОВ, Н.Г.; БЕЗРУКОВА, О.Н.; ШИЛКИНА, Н.Е. Молодежь XXI века: образ будущего // Социологические исследования. 2020. № 3. С. 148–150.
10. ТАВАСИЕВА, А.М.; ТАВАСИЕВА, З.Р. Образ будущего и профессиональная ориентация молодежи: успешность и самореализация // Психология и педагогика XXI века. Современные проблемы и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 марта 2018 г., г. Оренбург): в 2 ч. / отв. ред. А. А. Сукиасян. Ч. 2. Уфа: АЭТЕРНА, 2018. С. 158-162.
11. ШЕЛКОПЛЯС, Е. В. Образ будущего: духовный, социальный и нравственный аспекты // На пути к гражданскому обществу. 2017. № 2 (26). С. 95-110.

УДК 376.015.32

<https://orcid.org/0009-0009-4861-2317>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ (ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ) ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Жигэу Е.И.

доктор психологии, доцент

Государственный педагогический университет им. «И.Крянгэ»

г. Кишинев, РМ

e_jigau@mail.ru

Abstract: The article examines modern approaches to developing professional competence and improving the performance of special (auxiliary) teachers in the Republic of Moldova. It focuses on maintaining their psychological health and preventing professional burnout. It highlights current areas of professional development and describes conditions that promote the personal and professional well-being of teachers working in inclusive and special education.

Keywords: professional competence, professional effectiveness, psychological health, professional burnout, emotional intelligence.

Современные тенденции развития образования в Республике Молдова ориентированы на реализацию принципов инклюзии, гуманизации и индивидуализации обучения. Всё большее внимание уделяется созданию условий, при которых каждый ребёнок, включая детей с особыми образовательными потребностями, получает возможность для развития и самореализации.

Особая роль в этой системе принадлежит специальным (вспомогательным) педагогам, обеспечивающих сопровождение детей с особыми образовательными потребностями. Их деятельность требует высокой профессиональной компетентности, эмоциональной устойчивости и готовности к работе в условиях высокой ответственности и постоянных изменений.

При этом исследования [5, р. 61–73; 7, р. 139–157] показывают, что педагогическая профессия относится к числу наиболее эмоционально напряжённых и подверженных профессиональному выгоранию, что делает вопрос психологического благополучия педагогов особенно актуальным.

Понятие «профессиональная компетентность» трактуется как интегративная характеристика личности специалиста, включающая профессиональные знания, умения, мотивацию, ценностные установки и личностные качества [1, с. 45–46; 2, с. 72–75].

Современные подходы [6, р. 45–78; 4, р. 33–51] подчёркивают необходимость включения в структуру компетентности эмоциональных и когнитивных компонентов, поскольку умение управлять эмоциями и сохранять внутреннее равновесие напрямую влияет на качество педагогической деятельности. Структуру профессиональной компетентности специальных педагогов можно представить через следующие составляющие:

- *когнитивную* – знания в области психологии, коррекционной педагогики, инклюзивного образования;
- *деятельностную* – способность применять эти знания в практической работе;
- *коммуникативную* – умение выстраивать доверительные отношения с обучающимися, родителями и коллегами;
- *рефлексивную* – готовность к самоанализу и профессиональному росту;
- *эмоционально-волевою* – способность к саморегуляции, стрессоустойчивости и сохранению внутренней мотивации.

Таким образом, компетентность современного специального педагога определяется не только уровнем профессиональных знаний, но и состоянием его психологического здоровья, которое может рассматриваться как ресурс профессионального развития.

Психологическое здоровье педагога — это не просто отсутствие дезадаптации, а способность к гармоничному взаимодействию с собой, другими и профессиональной средой. Для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, эмоциональное равновесие является базовым условием эффективности. Взаимодействие с детьми, испытывающими трудности в обучении и социализации, требует повышенного уровня эмпатии, терпения, самоконтроля и эмоциональной стабильности, стрессоустойчивости.

Современные исследования [9, р. 102–112] показывают, что психологически здоровые педагоги обладают более высоким уровнем профессиональной удовлетворённости и меньше подвержены выгоранию. И наоборот, хронический стресс, дефицит поддержки и перегрузка приводят к эмоциональному истощению, деперсонализации (утраты эмпатии по отношению к воспитанникам), снижению чувства профессиональной значимости, самооценки и чувства эффективности [8, р. 99–113]. То есть, забота о психологическом здоровье педагогов является не только этической, но и стратегической задачей образовательной системы.

Проблема профессионального выгорания рассматривается в работах К. Маслач, С. Джексона, Л.М. Митиной, Е.П. Ильина, Н.Ю. Самоукиной и других. В контексте Молдовы эта тема также получает развитие в педагогической практике и исследовательских проектах, направленных на повышение устойчивости педагогических кадров. На практике для поддержания и укрепления психологического здоровья педагога можно использовать индивидуальные, групповые и коллективные формы работы.

Индивидуальные стратегии предотвращения психологического нездоровья педагогов могут включать:

1. развитие эмоционального интеллекта [6, р. 263–286] через осознанность, эмпатию, управление эмоциями;
2. психологическую самопомощь – использование техник релаксации, дыхательных упражнений, арт-терапии;
3. рефлекссию и самоанализ – ведение профессионального дневника, участие в супервизиях;
4. баланс между работой и личной жизнью – внимание к организации режима труда и отдыха, хобби, физической активности.

Психологическая помощь специальному (вспомогательному) учителю в данном направлении состоит в выработке необходимых качеств и навыков по накоплению функциональных резервов в организме: учитель должен научиться понимать свое психологическое состояние и оказывать на него необходимое воздействие, владение техникой саморегуляции как неотъемлемым компонентом психологической культуры поведения.

К организационным мерам профилактики можно отнести:

1. поддержку психологически благоприятного климата в педагогическом коллективе;
2. создание системы наставничества и взаимопомощи;
3. введение программ профилактики стресса и тренингов эмоциональной устойчивости;
4. оптимизацию нагрузки и гибкую организацию рабочего времени педагогов.

И, наконец, в качестве одного из важных и необходимых условий сохранения, поддержания и развития психологического здоровья педагога можно отметить [3, с. 57–59] наличие четкой и осознанной жизненной перспективы (смысла деятельности и жизни). Именно смысл жизни дает человеку мощные стимулы к творчеству, рождает оптимистическое мироощущение, формирует интерес к будущему как полю самореализации.

Всё это формирует устойчивость педагогов к эмоциональному истощению и способствует их профессиональному долголетию и эффективности их деятельности.

Согласно образовательной политике Республики Молдова, приоритетом является *повышение качества подготовки и поддержки педагогических кадров*, в том числе в области инклюзивного и специального образования. В свою очередь, совершенствование профессиональной деятельности включает:

- непрерывное образование – участие в курсах, семинарах, международных проектах, что позволяет активно расширять и применять знания, умения и навыки;
- цифровизацию педагогической практики – использование онлайн-платформ для коррекционно-развивающей работы;
- профессиональное взаимодействие – развитие междисциплинарных команд (педагог-психолог-логопед-тьютор);
- развитие культуры заботы о себе – признание важности эмоционального благополучия как компонента профессионализма.

Педагог, обладающий высоким уровнем компетентности и психоэмоциональной устойчивости, способен не только эффективно решать профессиональные задачи, но и создавать поддерживающую, гуманную образовательную среду.

Таким образом, совершенствование профессиональной деятельности и формирование компетентности специальных (вспомогательных) педагогов в Молдове неразрывно связано с развитием их личностного и психологического потенциала. Именно здоровый, эмоционально зрелый педагог становится главным ресурсом образовательной системы. Формирование компетентного, эмоционально устойчивого и внутренне мотивированного специалиста — важнейшее условие эффективности инклюзивного и специального образования. А забота о психологическом благополучии педагогов должна рассматриваться как стратегическое направление государственной образовательной политики, обеспечивающее качество и устойчивость развития образования в целом.

Библиография:

1. МАРКОВА, А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
2. МИТИНА, Л.М. Психология личностного и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2014.
3. МОКАЕВА, М.А. Стремление к пониманию смысла жизни. Самара, 2007.
4. CARUSO, D.R., REES, L.T., ADAMS, D. The Educator's Practical Guide to Emotional Intelligence. National Professional Resources, 2020.
5. EGORYSHEV, S.V. Emotional Burnout of Teachers as a Factor of Their Professional Inefficiency. // RUDN Journal of Sociology. 2023. Vol. 23, No. 1. P. 61-73.

6. GOLEMAN, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam, 2022.
7. KRUSHELNITSKAYA, O.B., KOCHETKOV, N.V., MARINOVA, T.Y. Personal Factors of Professional Burnout among School Teachers. // Counseling Psychology and Psychotherapy. 2024. № 1. С. 139-157.
8. MASLACH, CH., JACKSON, S.E. The Measurement of Experienced Burnout. // Journal of Occupational Behavior. 1981. № 2. P. 99-113.
9. MURAFI, S.V., BARKOVA, N.N., KARPENKO, A.V. Problems of Emotional Burnout of Higher School Teachers and Practical Ways to Solve Them. // Bulletin of Practical Psychology of Education. 2024. № 2. С. 102-112.

УДК 159.9:316.356.2

<https://orcid.org/0000-0003-3458-7121>

<https://orcid.org/0000-0002-1652-2458>

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ: ПОКОЛЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В КОНТЕКСТЕ ТРАНЗИТИВНОСТИ ОБЩЕСТВА

Кауненко И.

доктор психологии, доцент.

фак-т социальных наук и образования

Независимый Международный Университет Молдовы (ULIM)

irina.caunenco@gmail.com

Подборски А.

психолог, докторантка,

Независимый Международный Университет Молдовы,

angela.podborschi@mail.ru

Abstract. The purpose of this study is to analyze the social representations of the family among two generational cohorts – Baby Boomers (59–79 years old) and Generation Y (22–37 years old). A total of 100 respondents participated in the research. The prototypical analysis of associative responses to the stimulus “family” revealed that both groups share universal emotional values in the central core of their social representations – love and respect. The peripheral zone reinforces the identified differences: Baby Boomers emphasize work, duty, and the involvement of extended relatives, whereas Generation Y prioritizes subjective well-being, happiness, and mutual understanding.

Key-words: social representations; family; generational differences; structural approach (central core–periphery); transitive society.

Актуальность исследования. Исследование социальных представлений о семье в транзитивном обществе представляется актуальным в связи с тем, что именно в нестабильные периоды происходят значительные изменения: кризис социальной идентичности; слом социальных стереотипов; изменение ценностной сферы; рост тревожности, связанный «с расплывчатыми представлениями о будущем, неуверенностью в возможности построить свою жизнь в соответствии с ожиданиями, когда пессимизм существенно снижает толерантность к неопределённости» [6, с.31]. В такой ситуации, наиболее стабильной группой является семья, выполняющая роль поддержки, опоры, защиты. Анализируя вызовы современности М. Одинцова, Н. Радчикова отмечают, что «жизнеспособность семьи является адекватным ответом на вызовы современности и рассматривается в широком смысле как способность справляться с ними на основе культурно-исторического контекста и семейных ресурсов, таких

как: семейная коммуникация и связность, позитивный прогноз и решение проблем, принятие и гибкость, социальные ресурсы, духовность семьи» [4, с.278].

Особый научно-практический интерес представляют исследования образа семьи у разных поколений. Дети и подростки, выросшие в эпоху транзитивности, которая воспринимается ими как стабильная ситуация, а ценности и нормы – как существовавшие всегда, существенно отдают их от взрослых [6, с.243].

Вместе с тем, наши эмпирические исследования ценностной сферы у молодёжи выявили высокую значимость культурных ценностей, таких как защита семьи, уважение старших. Культурные традиционные ценности являются базовой основой для сохранения молодёжью своей личностной и социальной идентичности [7, с.74-81].

Эмпирическое исследование.

Цель исследования - изучение социальных представлений о семье у поколений бэби-бумеров и миллениалов. *Объект исследования* – представители двух поколений: *поколение бэби-бумеров* (59–79 лет) и *поколение Y (миллениалы)* (22–37 лет). *Предмет* – социальные представления о семье. *Исследовательский вопрос*: Каково содержание и структура социальных представлений о семье у представителей поколения бэби-бумеров и поколения Y в Республике Молдова?

Гипотеза: Социальные представления об образе семьи у поколений бэби-бумеров и Y различаются по содержанию и структуре: у бэби-бумеров доминирует традиционная нормативная модель семьи, у поколения Y — гибкое, эмоционально-индивидуализированное представление, отражающее особенности их социокультурной социализации.

Выборка состояла из 100 респондентов: 50 представителей поколения бэби-бумеров (59–79 лет) и 50 представителей поколения Y (22–37 лет).

Методический инструментарий:

В качестве основного метода исследования была применена *методика свободных ассоциаций*. Респондентов просили назвать пять ассоциаций с объектом «семья». Для описания структуры представлений мы базировались на *теоретической модели* (ядро–периферия), критерии принадлежности элементов к ядру, интерпретации результатов Ж.-К. Абрика и методики, предложенной П. Вержесом [1].

В своём 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 предоставления *предопределены контекстом и условиями их возникновения, каналами циркуляции, наконец, функциями, которые они выполняют во взаимодействии с миром и другими людьми*» [8, с.31].

Поколение определяли как социальную группу «людей, родившихся в одно и то же время, объединённых схожей картиной мира, образом жизни, схожим репертуаром коммуникативных стратегий, стилями мышления и общей культурно-исторической ситуацией развития» [5, с.5].

Результаты эмпирического исследования.

Анализ ассоциаций позволил выделить *центральное ядро* социальных представлений о семье у двух поколений. При анализе центрального ядра социальных представлений основывались на методологическом положении Ж.-К. Абрика, согласно которому центральное ядро представления стабильно, внутренне согласовано, консенсусно и в значительной степени определяется коллективной памятью группы и её системой ценностей. Центральное ядро представления представляет собой в некотором смысле устойчивую, не подлежащую обсуждению и преобразованию часть представления: это нормы и правила, которые нельзя нарушить, не поставив под угрозу само представление [2, с.79]. Как отмечает И.Б. Бовина, исследовавшая социальные представления о здоровье и болезни, если *ядро* содержит

абсолютные предписания, то *периферия* - - относительные предписания. «Ядро можно противопоставить периферии в том смысле, что ядро образовано элементами, отражающими коллективный опыт и ценности, корнящимися в культуре, а периферия - элементами, нацеленными на адаптацию к каждодневной жизни. Очевидно, что ядро и периферия находятся в иерархических отношениях, где главное место занимает ядро» [3, с.162].

У представителей *поколения бэби-бумеров* в центральное ядро входят ассоциативные термины: «любовь» (48%), «дети» (40%), «уважение» (18%), «забота» (18%), «родители» (18%). Как можно видеть, данная структура отражает ориентацию на традиционные семейные и ролевые ценности. Семья понимается как социальный институт, основанный на продолжении рода, выполнении родительских обязанностей и соблюдении нормативных ролей. *Эмоциональные элементы («любовь», «забота») здесь тесно связаны с ответственностью.*

Центральное ядро социальных представлений о семье у *поколения Y* включает ассоциативные термины: «любовь» (60%), «уважение» (26%), «дети» (18%), «дом» (16%). В отличие от поколения бэби-бумеров, ядро формируется вокруг индивидуально-эмоциональных ценностей, где ключевым является личное чувство близости и взаимного уважения. Хотя традиционные составляющие семьи (дети, дом) сохраняют значение, однако не являются доминирующими. *Семья воспринимается прежде всего как ресурс эмоциональной поддержки.*

Периферическая зона социальных представлений о семье демонстрирует различия между поколениями. У поколения бэби-бумеров периферическая система включает ассоциативные термины: «помощь» (10%), «работа/труд» (10%), «родственники» (8%), «трудолюбие» (8%), «близкие», «гармония», «защита», «совместное решение проблем», «радость» (по 6%). Данные результаты указывают на выраженную ориентацию на *ролевые обязательства и коллективистическую модель семейных отношений*. Такие понятия, как «помощь» и «работа/труд», отражают функциональный и деятельностный характер восприятия семьи, где центральным является выполнение обязанностей. Присутствие терминов «родственники» и «близкие» подтверждает включение расширенной семьи в структуру социальных представлений у поколения бэби-бумеров.

Для поколения Y периферическая зона имеет иную ценностную направленность и включает ассоциации: «спокойствие» (12%), «ответственность», «ценность», «счастье», «понимание» (по 10%), «безопасность», «опора», «веселье» (по 8%), а также «родня», «помощь», «радость», «единство», «очаг», «общее» (по 6%). В отличие от бэби-бумеров, периферическая система поколения Y ориентирована преимущественно на эмоциональное качество отношений. Семья воспринимается как пространство эмоциональной поддержки, и субъективного благополучия. Ассоциативные термины «спокойствие», «счастье» и «понимание» относятся к эмоционально-ценностным элементам периферической зоны и отражают ориентацию на психологический комфорт и качество взаимодействия.

Выводы:

1. Центральное ядро социальных представлений о семье в обеих поколенных группах включает универсальные нормативно-эмоциональные ценности («любовь» и «уважение»), однако его структурное содержание демонстрирует поколенческие особенности: у бэби-бумеров ядро опирается на традиционную нормативно-ролевую модель семьи, а у поколения Y смысл смещается к эмоционально-личностным ценностям, что отражает изменение социальных норм в условиях трансформации общества.

2. Периферическая зона социальных представлений о семье демонстрирует межпоколенческие различия: у бэби-бумеров она отражает нормативно-ролевую модель семьи, тогда как у поколения Y периферия фиксирует смещение к эмоционально-личностному измерению семейных отношений, подчёркивая субъективное благополучие, автономию выбора.

Таким образом, выявленные различия в структуре центрального ядра и периферической зоны социальных представлений подтверждают, что семья остаётся базовой ценностью для

обеих поколений, однако её смысловое содержание и функции трансформируются: от традиционной нормативной модели — к эмоционально ориентированному пониманию, отражающему трансформацию ценностной сферы в транзитивном обществе.

Библиография

1. ŞLEANTÎȚCHI, M. Panopticum. Tehnici speciale de pătrundere în adâncul reprezentărilor sociale. Iași: Editura Junimea, 2018. 373 p.
2. ABRIC, J.-C. Specific processes of social representations. Papers on Social Representations, 1996, vol. 5, no. 1, pp. 77–80.
3. БОВИНА, И.Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура и динамика: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Москва, 2009. 386 с.
4. ОДИНЦОВА, М.А.; РАДЧИКОВА, Н.П. Психологические ресурсы личности и семьи в условиях вызовов современности: монография. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. 369 с.
5. ПИЩИК, В.И. Психология трансформации ментальности поколений: автореф. дис д-ра психол.наук: 19.00.01. Ростов -н/Д. 2010
6. МАРЦИНКОВСКАЯ, Т.Д.; ПОЛЕВА, Н.С.; ХОРОШИЛОВ, Д.А. Психология повседневности. Москва: Институт психоанализа, 2024. 424 с.
7. КАУНЕНКО, И.И. Социально-психологические проблемы культурных ценностей в транзитивном обществе. În: Psihologie. Revistă științifico–practică, 2020, vol. 37, nr. 3–4, pp. 74–81.
8. ШИХИРЕВ, П. В. Современная социальная психология. Москва: ИП РАН; КСП + Академический Проект, 1999. 448 с.

УДК 37.091.113:316.48

<https://orcid.org/0000-0002-6832-9457>

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Кёр Л.С.

доктор психологии, конференциар
Комратский государственный университет
E-mail: ker.mila@mail.ru

Abstract. This article examines the role of the head of an educational institution in preventing pedagogical conflicts. Particular attention is paid to the head's leadership qualities, the ability to effectively manage and facilitate professional interaction among teachers, which is essential for successfully resolving potential difficulties within the team and ensuring a harmonious educational environment.

Key words: management activities, head of an educational institution, conflict, pedagogical conflict, prevention of pedagogical conflicts, favorable psychological climate.

Деятельность руководителя относится к одному из типов деятельности, который является конфликтогенным, поскольку предполагает интенсивное взаимодействие в системе «человек–человек». В отличие от деятельности, ориентированной на взаимодействие с техническими объектами («человек–машина») или средой («человек–природа»), управленческая деятельность характеризуется высокой насыщенностью межличностными противоречиями.

В современных условиях проблема конфликтов в организациях приобретает особую актуальность, так как они неизбежно возникают в любом коллективе. В связи с этим вопросы

профилактики и управления конфликтами требуют приоритетного внимания со стороны руководителей образовательных учреждений.

Актуальность проблемы профилактики педагогических конфликтов определяется динамичными изменениями в системе образования, а также возрастающими требованиями к качеству учебного процесса. Различные личностные особенности, профессиональные подходы и стилевые различия педагогов способны выступать факторами напряженности в коллективе при отсутствии эффективных механизмов предупреждения и урегулирования конфликтных ситуаций.

Деятельность руководителя образовательного учреждения сопровождается значительным психоэмоциональным напряжением, поскольку он несёт ответственность за регуляцию как собственного поведения, так и поведения коллектива в условиях разнообразных организационных сценариев. В современном образовательном пространстве руководитель сталкивается с множеством вызовов, среди которых особое значение приобретает профилактика и разрешение педагогических конфликтов.

Роль руководителя в данном контексте является ключевой: его способность к своевременному предупреждению и конструктивному урегулированию конфликтов напрямую влияет на психологический климат в учреждении и на результативность педагогической деятельности [1, с. 56].

Первым важным аспектом является *создание благоприятного психологического климата* в коллективе. Руководитель, как лидер, должен быть образцом в установлении теплых, доверительных отношений. Акцент на взаимопонимании, поддержке и уважении становится фундаментом, на котором строится коллектив. Психологическая безопасность и чувство важности каждого участника образовательного процесса создают непередаваемую атмосферу единства [3, с. 432].

Второй ключевой областью роли руководителя является *организация профессионального взаимодействия в коллективе*. Это включает в себя умение руководителя сформировать единое видение целей и задач, а также содействовать обмену знаниями и опытом между педагогами. Эффективное управление коммуникациями способствует предотвращению многих конфликтных ситуаций, так как четкость в понимании целей и планов минимизирует возможность недопонимания и противоречий.

Другим важным аспектом является *обучение педагогического персонала* методам разрешения конфликтов. Руководитель может проводить тренинги, семинары и мастер-классы, нацеленные на развитие навыков эффективного взаимодействия и конструктивного разрешения разногласий. Педагоги, оснащенные адекватными методами обработки конфликтов, становятся более гибкими в решении проблем и могут избежать острой эскалации конфликтных ситуаций.

Профессиональное развитие руководителя играет ключевую роль в эффективной профилактике конфликтов. Навыки управления конфликтами, лидерские качества и способность к эмпатии способствуют созданию положительного психологического климата в коллективе.

Важным аспектом в деятельности руководителя является создание механизмов обратной связи и поддержки. Регулярные обсуждения и обмен мнениями помогают выявить потенциальные конфликты на ранних стадиях и предотвратить их развитие. Педагогам необходимо чувствовать, что их мнение уважается и принимается во внимание руководством, что способствует созданию доверительных отношений.

Кроме того, руководитель должен акцентировать внимание на справедливом распределении ресурсов и предоставлять возможности для профессионального роста сотрудников. Это способствует снижению конфликтов, связанных с недовольством и неравенством.

Для успешной профилактики конфликтов руководителю также необходимо активно вести мониторинг эмоционального состояния коллектива и выявлять факторы,

способствующие напряженности. Регулярные обратные связи, анкетирование и открытый диалог помогут руководителю оперативно реагировать на потенциальные проблемы [2, с. 28].

Руководитель образовательного учреждения занимает центральное место в формировании и поддержании благоприятного психологического климата, а также в предупреждении педагогических конфликтов. Его лидерские компетенции, способность к эффективному управлению коммуникационными процессами и содействию профессиональному взаимодействию педагогического коллектива создают основу для успешного преодоления возникающих трудностей и обеспечивают целостность и гармоничность образовательной среды.

Профилактика конфликтов представляет собой систему целенаправленных мероприятий, направленных на предотвращение их возникновения и минимизацию негативных последствий для различных сфер общественных отношений. Она предполагает воздействие на факторы и субъекты, потенциально способные стать источником конфликтных ситуаций в будущем. Данная деятельность включает активное участие руководителя в процессах социального взаимодействия и требует от него способности к предвидению и прогнозированию динамики организационного развития.

Основные цели профилактической работы со стороны руководителя по предотвращению и профилактике конфликтов включают в себя следующее:

- Овладение психологическими методами и навыками общения без конфликтов.
- Развитие навыков саморегуляции в сложных, конфликтных ситуациях.
- Приобретение знаний, умений и навыков в понимании факторов, способствующих возникновению конфликтов в общении.
- Овладение методами предотвращения эскалации факторов, способствующих конфликтам в общении.
- Преодоление личной конфликтности и стереотипов поведения, связанных с конфликтами.
- Обучение корректному (адекватному, конструктивному) поведению в сложных, спорных, предконфликтных или конфликтных ситуациях.
- Знание и навыки предотвращения деструктивных последствий конфликтов [5, с. 44].

Таким образом, существует множество подходов к разработке технологий бесконфликтного общения, что представляет собой важную часть профилактической работы.

Функция руководителя образовательного учреждения включает не только разрешение конфликтов, но и поддержание психологического благополучия в коллективе, а также снижение вероятности возникновения конфликтных ситуаций. Основная задача руководителя – осуществление мирного урегулирования конфликтов и предотвращение их появления [4, с. 230].

Таким образом, одной из задач руководителя является профилактика конфликтов. Для успешной реализации этой задачи требуется не только соответствующее образование, но и опыт работы в области разрешения конфликтов. Руководитель должен поддерживать доброжелательное отношение ко всем членам педагогического коллектива. Руководитель образовательного учреждения часто сталкивается с эмоциональными выражениями в ходе конфликтов и поэтому важным навыком является способность внимательно слушать и понимать, абстрагируясь от собственных эмоций, что обеспечивает успешные переговоры и эффективную профилактику конфликтов.

Роль руководителя образовательного учреждения в профилактике педагогических конфликтов включает в себя несколько важных аспектов:

- Создание благоприятного рабочего окружения. Продвижение коллективного духа.

Руководитель должен активно способствовать формированию единого коллектива, где учителя будут чувствовать взаимодействие и поддержку.

- Обеспечение комфорта. Создание условий для комфортной работы, включая современные методы управления, что может способствовать уменьшению напряжения и конфликтов в коллективе.

- Развитие коммуникационной культуры. Поддержка открытого общения. Руководитель должен поощрять педагогов высказывать свои идеи, замечания и предложения, обеспечивая тем самым прозрачность и открытость в коллективе.
- Организация командных мероприятий. Вовлечение педагогов в совместные мероприятия, тренинги или совещания способствует укреплению командного духа.
- Обеспечение честности и справедливости. Равноправие и равные возможности.

Руководитель должен обеспечивать равное распределение ресурсов, поощрять справедливость и предотвращать ситуации, которые могут вызвать недовольство.

- Транспарентность принятия решений. Прозрачность в процессе принятия решений и их объяснение создают атмосферу доверия и справедливости.
- Обучение и развитие. Поддержка профессионального роста. Руководитель обязан предоставлять педагогам возможности для профессионального обучения и развития, что способствует улучшению компетенций и предотвращению конфликтов.
- Стимулирование саморазвития. Поощрение и поддержка саморазвития учителей может создать более позитивное окружение.
- Эффективное управление. Распределение обязанностей. Четкое распределение обязанностей и ответственности позволяет избежать недоразумений и конфликтов, связанных с неопределенностью в обязанностях.
- Адекватная оценка результатов. Справедливая и объективная оценка труда учителей способствует поддержанию мотивации и уменьшению потенциальных конфликтов.
- Психологическая поддержка и консультирование. Обеспечение психологической безопасности. Руководитель должен поддерживать атмосферу психологической безопасности, где педагоги могут свободно обсуждать свои трудности.
- Организация консультаций. Предоставление возможности для консультаций помогает решать возможные проблемы на ранних этапах и предупреждать конфликты.
- Анализ и реагирование. Мониторинг конфликтных ситуаций. Руководитель должен внимательно отслеживать состояние коллектива и оперативно реагировать на признаки конфликтов.
- Эффективное разрешение конфликтов. Умение руководителя проявлять гибкость в разрешении конфликтных ситуаций и находить компромиссы важно для поддержания сплоченности коллектива [3, с. 50].

Проективный и ответственный подход руководителя к управлению образовательным учреждением может значительно снизить вероятность возникновения и развития педагогических конфликтов.

Библиография:

1. HANDRUC, M. Managementul conflictelor Studiu de caz // Revista învățământul prescolar, 2008.
2. ВОРОБЬЕВА, К.А. Профилактика конфликтов в образовательной среде как средство повышения эффективности работы классного руководителя // Воспитание школьников. - 2012.- № 4.- С. 28-32.
3. ЕМЕЛЬЯНОВ, С.М. Управление конфликтами в организации. М., 2006.
4. ЖИВАГА, А. Ю. Управление конфликтами и стрессами в организации. Учебное пособие. М., 2011.
5. КРИЧЕВСКИЙ, Р.Л. Если Вы руководитель. М., 2004.

УДК 378.147:502

<https://orcid.org/0000-0001-8223-6217>

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Клименко И.В.

кандидат психологических наук, доцент,
ГООУ ВО «Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко, г.Тирасполь, ilo-klimenko@yandex.ru

Abstract: the article examines the importance of developing students' environmental awareness during their professional studies. Ecological consciousness is considered as an integrative personality education, the structural components of which are motivational-value, cognitive, reflexive, emotional and activity-practical. It is concluded that for the effective development of the ecological consciousness of a future specialist, a specially organized environmentally oriented educational environment is important.

Keywords: ecological consciousness, motivational and value component, environmental education, psychological and pedagogical methods, environmental-oriented activity.

В современном образовательном процессе наблюдается смещение акцента с простого изучения природы и основ экологической науки на развитие экологического сознания личности, что полностью соответствует концепции устойчивого развития.

Под экологическим сознанием понимается интегративное личностное образование, включающее совокупность экологических знаний, представлений и установок (когнитивный компонент), формирующих осознанное и ответственное отношение человека к природе. Такое сознание проявляется в эгоцентрической направленности взаимодействия с окружающим миром, выраженной в особенностях восприятия природных объектов (рефлексивный компонент), в развитии эмоционально-ценностных отношений, а также в мотивации и побуждениях, определяющих экологически ориентированное поведение и деятельность (мотивационно-ценностный, эмоциональный и деятельностно-практический компоненты) [1, с.127].

Экологическое сознание будущего специалиста следует рассматривать как личностное образование конкретного студента, формирующееся в процессе эколого-ориентированной деятельности. Его структура включает мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивный, эмоциональный и деятельностно-практический компоненты.

Смысловым центром экологического сознания выступают экологические ценности, усвоение которых способствует развитию познавательного интереса к природе, осознанию своей принадлежности к природному миру и одновременно своей ответственности за него. Таким образом, мотивационно-ценностный компонент является системообразующим элементом структуры экологического сознания.

Формирование экологического сознания и поведения, а следовательно, и экологической культуры личности возможно на разных уровнях общественной жизни — через политику, экономику, образование, семью, просветительские программы и средства массовой информации. Однако особая роль принадлежит именно системе высшего образования, где создаются условия для профессионального и личностного развития будущих специалистов.

Экологическое сознание студентов не ограничивается совокупностью знаний — это целостное образование личности, складывающееся в процессе включения обучающихся в разнообразные формы эколого-ориентированной деятельности. В его структуре взаимосвязаны когнитивный, эмоциональный, рефлексивный и практический аспекты, формирующиеся в единстве.

Современное экологическое сознание основано на принятии экологически ориентированных ценностей. Их усвоение способствует стремлению человека к познанию природы, формированию ответственного отношения к ней и ощущению собственной включённости в природную систему. Центральное место в этом процессе занимает мотивационно-ценностный компонент, определяющий направленность экологического поведения личности.

Развитие экологического сознания и культуры может осуществляться через различные общественные институты, однако именно вуз создаёт благоприятные условия для формирования экологического мировоззрения у будущих специалистов.

Как отмечает Л. Н. Николаева, экологические образовательные программы зачастую выстраиваются по логике традиционного обучения, что ограничивает их эффективность. Они воспроизводят структуру научной дисциплины, не учитывая природные и психологические закономерности формирования личности. При этом редко применяются психологические методы, направленные на развитие экологического сознания обучающихся — диагностика, тренинговые формы работы и др. [2, с.51].

Формирование экологического сознания студентов должно опираться на систему экологических ценностей, выступающих внутренним ориентиром экологически ответственного поведения. Важность данного процесса заключается в развитии способности предвидеть последствия человеческого воздействия на природу и в осознании недопустимости потребительского отношения к ней.

Экологизация образовательного процесса в вузе является необходимым условием становления экологического сознания студентов, так как именно будущие специалисты принимают решения, влияющие на состояние окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов.

Эффективное развитие экологического сознания студентов требует создания комплекса психолого-педагогических условий:

- осознание студентами профессиональной значимости экологической грамотности;
- демонстрация практических способов решения экологических проблем;
- формирование системного понимания сущности экологических вопросов;
- приобретение опыта природоохранной деятельности;
- предоставление достоверной информации о состоянии экологии;
- преодоление стереотипов мышления в отношении экологических вопросов.

Это позволит преподавателю выбрать адекватные формы и методы психолого-педагогического сопровождения студентов, способствующие становлению экологического типа мышления и поведения.

Основные психолого-педагогические методы формирования компонентов экологического сознания включают:

- расширение знаний о природе и человеке (когнитивный компонент);
- развитие субъект-субъектных отношений с природой и людьми через тренинговые и групповые формы работы (мотивационно-ценностный и эмоциональный компоненты);
- вовлечение студентов в экологически мотивированную деятельность и социальные проекты (деятельностно-практический компонент);
- развитие способности воспринимать природные объекты через самонаблюдение, игры и тренинги, релаксационные практики и дискуссии (рефлексивный и эмоциональный компоненты) [3, с.55].

Профессиональная подготовка студентов в области экологии должна включать:

- постановку образовательных, воспитательных и мировоззренческих целей;
- использование различных форм деятельности и обучения;
- развитие рефлексивного и эмоционального компонентов сознания;

- применение психолого-педагогических технологий проблемного, проектного и диалогового характера.

Важную роль играют психологические методы развития экологического сознания, направленные на:

- формирование адекватной самооценки и понимание собственных мотивов;
- развитие эмпатии и ценностного отношения к другим людям и природе;
- овладение навыками саморегуляции и саморазвития, способствующими экологическому мышлению;
- использование проектных, игровых и тренинговых методов [3, с.56].

В процессе экологического воспитания у студентов следует формировать следующие группы мотивов:

- гражданско-патриотические - осознание долга по сохранению природных богатств родной страны;
- гуманистические - стремление проявлять доброту и милосердие к живому;
- эстетические - понимание красоты природы и желание её сохранить;
- научно-познавательные и образовательные - интерес к познанию законов взаимодействия общества и природы;
- гигиенические - осознание значения природы для здоровья человека;
- экономические - понимание природы как источника развития производства;
- нормативно-правовые - соблюдение моральных и правовых норм экологического поведения [4, с.105].

Для эффективного формирования экологического сознания необходимо создание в вузе экологически ориентированной образовательной среды. Это требует активного участия администрации, преподавателей, кураторов и психологов, которые организуют эколого-просветительскую и проектную деятельность студентов. Такая среда способствует раскрытию экологических интересов, развитию личностных качеств и профессионального самоопределения студентов в сфере охраны окружающей среды.

Важным направлением является развитие студенческого волонтерского движения, направленного на формирование экологического мировоззрения и культуры. Волонтеры могут:

- привлекать внимание общественности к проблемам экологии;
- участвовать в природоохранных мероприятиях и акциях;
- заниматься научными исследованиями в области охраны природы;
- сотрудничать с общественными экологическими организациями.

Выводы. Экологическое сознание будущего специалиста представляет собой интегративное личностное образование, формирующееся в процессе эколого-ориентированного обучения и деятельности. Его структура включает мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивный, эмоциональный и деятельностно-практический компоненты. Центральным элементом является система экологических ценностей, определяющая направленность личности и её отношение к природе.

Для эффективного формирования экологического сознания студентов необходима специально организованная образовательная среда, включающая практическую, проектную и волонтерскую деятельность, направленную на развитие экологического мышления, поведения и культуры.

Библиография:

1. КЛИМЕНКО, И.В. Особенности развития экологического сознания студентов в период обучения в вузе/ Сахаровские чтения 2022 года: экологические проблемы XXI века. Sakharov readings 2022: environmental problems of the XXI century: материалы 22-й

Международной научной конференции, 19–20 мая 2022 г., г. Минск, Республика Беларусь: в 2 ч. / Междунар. гос. экол. ин-т им. А. Д. Сахарова Бел. гос. ун-та; редкол.: А.Н. Батын [и др.]; под ред. д-ра ф.-м. н., проф. С.А. Маскевича, к. т. н., доцента М. Г. Герменчук. Минск: ИВЦ Минфина, 2022. Ч. 1. С. 126-129.

2. НИКОЛАЕВА, Л. А. Экологическая психология: учеб. пособие / Л. А. Николаева; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 104 с.
3. ГАГАРИН, А.В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания / А.В. Гагарин. М.: Московский городской психолого-педагогический институт, 2000. С. 56.
4. ТУРЧАЕВА, Р.А. Развитие экологического сознания будущих специалистов: дисс. ... канд.психол. наук: 19.00.13 / Турчаева Римма Алексеевна. М., 2008.- 208 с.

УДК 373.091.12

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

РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ковалева Е.

д-р, конф. унив.

КГУ им. Иона Крянгэ, Кишинев,

e-mail: 069776386@mail.ru

Abstract: Reflection in pedagogical activity contributes to achieving its effectiveness. It is a way for an individual to gain self-awareness and serves as a key factor in a teacher's personal growth. Personal self-development of the educator is one of the most important competencies in personality-oriented education.

Keywords: reflection in pedagogical activity, personal growth, personality-oriented education, self-development.

Личностно-ориентированное образование ставит вопрос об уровне личностного развития педагогов как факторе эффективности в реализации данного образовательного подхода. Развитие личности связано с вниманием к аналитическому процессу рассмотрения ретроспективного изучения прошлого личностного и профессионального опыта, а также психических состояний, испытываемых в профессиональной деятельности с целью осознания и совершенствования поведенческих реакций. Личностная рефлексия в педагогической деятельности предполагает глубокий анализ мыслей и переживаний, выявление закономерностей, помогающих понять связь собственного поведения, мотивов, ценностей, целей. Преобладающий традиционно в школьной практике бихевиориальный (поведенческий) подход к анализу педагогических явлений и фактов не создавал условия для развития рефлексии у субъектов педагогического процесса. В этом направлении научного интереса было полностью исключено понятие сознания, и вместе с ним и рефлексии. В других психологических направлениях (психоанализе, гуманистической психологии, теории деятельности) напротив, подчеркивалась важность роли сознания в поведенческих реакциях. Это вызвало рост научного интереса к рефлексии, особенно в когнитивной психологии и в настоящее время рефлексия понимается как один из ключевых психических процессов, участвующих в обработке информации о действительности. Изучение рефлексии имеет комплексный междисциплинарный характер в связи с решением практических задач, в том числе с целью повышения эффективности образовательного процесса. Рефлексию можно рассматривать с позиций самопознания, а также как механизм саморазвития, связанный с регуляцией познавательных процессов, с совершенствованием деятельности, развития

способностей и волевых качеств личности. В.Д. Шадриков разграничивает понятия «рефлексия» и «рефлексивность». Рефлексия в его понимании связана с проявлением в деятельности и понимается в качестве осознания действий, направленных на цель деятельности. Рефлексивность понимается как личностная характеристика субъекта деятельности. Все компоненты деятельности (например, целеполагание, принятие решений, оценка хода выполнения) требуют разной степени рефлексивной активности личности. При этом рефлексия имеет динамическую характеристику, т.е. ориентирована на особенности ситуации. В структуре рефлексии можно выделить, по мнению этого автора, компоненты: информационная основа деятельности, мотивация и целеполагание, а также принятие решения для осуществления деятельности [7]. В информационной основе деятельности отражается осознание условий, ресурсов, необходимых для осуществления деятельности. Мотивация и целеполагание связаны с осознанием планируемых действий для достижения результатов и включает в себя осознание того, что в действительности хочет достичь субъект посредством конкретной деятельности. Четкое понимание целей и задач деятельности влияет на принятие решений, которое предполагает анализ и осознание последствий предпринимаемых усилий в достижении целей. Значимость осознания решений развивает способность адаптироваться к условиям осуществляемой деятельности. А.В. Карпов сосредоточивает внимание на различных сторонах рефлексии. По его мнению, рефлексия – это сложное психическое образование, которое можно понимать одновременно как процесс, как личностное свойство и как психическое состояние, которые тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга. Автор выделяет структурные элементы временной направленности рефлексии: ситуативный (актуальный), ретроспективный и перспективный [2]. Уникальность рефлексии определяется тем, что она отражает процесс самопознания и способность к репрезентативности собственных психических состояний. Развитие рефлексивности связано с развитием профессионализма. Рефлексивность предполагает осмысление собственных действий с последующим изменением поведения, формы взаимодействия, основанные на поддержке и открытой обратной связи, возможность накопления опыта, получения своевременной оценки своим результатам действий. А.Б. Холмогорова понимает рефлексия как регулятивный механизм, и выделяет: контрольную, конструктивную, мобилизующую защитную или рационализирующую рефлексия [3]. Развитие рефлексии, по мнению В.Д. Росохина, может осуществляться с негативным фокусом и усиливать негативные переживания (патогенная), или позитивно влияющей на здоровье, способствующей благополучию и адаптации (саногенную). В зависимости от области ее проявления выделяют типы рефлексии: логическую рефлексия, связанную с мыслительной деятельностью; личностную, проявляющуюся в аффективно-потребностной сфере; межличностную, связанную с социальными отношениями [4]. В.И. Слободчиков, выделяет четыре уровня рефлексии: полагающую, сравнивающую, определяющую, интегрирующую [5]. Объединяя различные теоретические подходы в понимании рефлексии И.Н. Степанов и С.Ю. Семенов расширили понимание феномена рефлексии, собрав и проанализировав ключевые психологические концепции, выделили основные аспекты рефлексии: интеллектуальный, эмоциональный, коммуникативный, кооперативный, личностный [6]. Все эти аспекты рефлексии вплетены в профессиональную деятельность и способствуют ее эффективности.

Самосовершенствование крайне значимо для достижения профессиональной самореализации, для психического здоровья педагога, преодоления трудностей в деловых и личностных отношениях. Рефлексия помогает осознать педагогу свои ценности, жизненные стратегии и общую педагогическую цель, чтобы эффективно ориентироваться в своей профессиональной деятельности, что особенно актуально в контексте личностно-ориентированного образования. Самосовершенствование – это процесс, посредством которого педагоги осознают и развивают свой уникальный потенциал личности. Профессиональное развитие педагога связано с активной реализацией педагогом своей личности, культурных ценностей, внутренних возможностей и стремления к совершенствованию в реальных взаимоотношениях с учащимися и самим собой. С.Л. Рубинштейн отмечал, что масштаб

личности определяется параметрами осуществления деятельности. Он подчёркивал, что «построение высших ступеней человеческой жизни» связано с воплощением всех заложенных в человеке возможностей, раскрывающихся через его деятельность и жизненный опыт. Высший уровень жизни, по Рубинштейну, — это рефлексивная оценка собственных поступков с позиций их достоинства и значимости для других. Субъект деятельности всегда тесно связан с окружающими, но при этом сохраняет свою автономию и самостоятельность. К.А. Абульханова отмечает, что стремление к совершенству — это одна из ключевых черт, отличающих человека и выступающая для него как непрерывная жизненная задача. Стремление личности к идеалу – это непрерывный процесс, происходящий через преодоление жизненных противоречий, прохождение испытаний и переживание радостных событий, информация и осознание о которых реализуется при помощи рефлексии. При этом глубокое осмысление возникающих перед человеком проблем может способствовать открытию новых возможностей для личностного роста и самосовершенствования [1]. Научное изучение самосовершенствования как субъективный феномен осложнен тем, что он не поддаётся строгому объективному измерению – можно фиксировать лишь его проявления и результаты в психике личности. Можно выделить факторы, влияющие на самосовершенствование, зависящие от самой личности - ценностные ориентации, готовность к самостроительству, гибкость мышления, сила воли и др. Также следует подчеркнуть необходимость развитого самосознания и рефлексии, способности осознанно оценивать себя и свои возможности, видеть перспективы личностного и профессионального роста. Самосовершенствование приводит к развитию ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных, инструментальных, эмоционально-волевых характеристик личности учителя, что в свою очередь способствует его профессиональному развитию.

В исследовании рефлексивных особенностей педагогов использовались методики: опросник рефлексивности (Карпов А.В.), тест рефлексии деятельности (Шадрикова В.Д.) Выборка исследования представлена 43 педагогами с различным стажем педагогической деятельности. Выявлено, что у молодых педагогов (стаж менее 5 лет) преобладает средний уровень рефлексии (48%), на низком уровне развития рефлексии находится 35% педагогов, и только 17% -на высоком уровне. В группе более опытных педагогов (стаж свыше 5 лет) также преобладает средний уровень рефлексии (56%), на низком уровне находится 21%, на высоком – 23% педагогов. Это свидетельствует о том, что более опытные педагоги в большей степени склонны анализировать свою профессиональную деятельность, искать причины и предвидеть последствия своих действий, ставить себя на место другого и понимать его. Молодым педагогам в меньшей степени свойственно анализировать свою деятельность в мельчайших деталях, прогнозировать последствия свои действий и отношений.

Исследование компонентов рефлексии у педагогов показало, что из все компонентов наиболее представлена в обеих группах информационная основа деятельности (ИОД), и принятие решения, и осуществление деятельности (ПРОД). В группе молодых педагогов высокий уровень информационной основы деятельности (ИОД) в рефлексии представлен у 38%, а в группе педагогов с большим стажем - 49%. Это означает, что учителя обладают высокой способностью к осознанию и анализу информации, используемой в профессиональной деятельности. По шкале принятия решения (ПРОД) также выявлены более благоприятные показатели наличия высокого уровня у опытных учителей – 63%, у молодых педагогов этот показатель ниже – 40%. Высокий балл поданной шкале указывает на умение педагогов принимать обдуманные решения в процессе выполнения педагогических задач. Однако, было выяснено, что высокого уровня по шкале мотивации и целеполагания деятельности (МЦД) достигает незначительное количество учителей: 17% молодых педагогов и 21% более опытных. Это означает, что у педагогов нет четкого осознания мотивов и целей педагогической деятельности, они не в полной мере связывают свои внутренние побуждения с осуществлением профессиональной деятельности. Можно предположить в связи с полученными результатами, что цели самосовершенствования также остаются у педагогов недостаточно осознанными, а рефлексивные навыки связаны в основном с осуществлением

усвоенного и стереотипного алгоритма выполняемой деятельности без соотнесенности с ценностно-мотивационной сферой своей личности.

Условия внедрения личностно-ориентированной парадигмы образования предполагают особое внимание к развитию рефлексивных навыков педагогов, особенно осознанного отношения к изменению целевых установок на ребенка как субъекта педагогического процесса, связи внутренней мотивации педагога с задачами развития личности учащихся. Задачи личностного совершенствования педагога как пути реализации современных подходов в педагогической практике становятся актуальными требованиями повышения профессионализма учителя.

Библиография:

1. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ, К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М., 1989. С. 110-133.
2. КАРПОВ, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
3. Клиническая психология: в 4 т.: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. А.Б. Холмогоровой М.: Издательский центр «Академия», 2013. 432 с.
4. РОССОХИН, А.В. Основная функция рефлексии: смыслопорождение или управление // Вестник университета. Выпуск: Социология и управление персоналом. 2008. №12. С. 119 – 122
5. СЛОБОДЧИКОВ, В.И., ИСАЕВ, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
6. СТЕПАНОВ, С.Ю. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2002. 416 с.
7. ШАДРИКОВ, В.Д., КУРГИНЯН, С.С. Парциальность рефлексии деятельности // Акмеология. 2015. №2 (54). С. 90–94.

УДК 159.922:316.356.2

<https://orcid.org/0000-0003-2437-3947>

<https://orcid.org/0000-0002-2587-9432>

ТРЕНИНГИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Ибришим Л.Ю.

доктор психологии,
преподаватель

Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ e-mail: ibrisim-l@mail.ru

Бянова И.Е.

доктор психологии,
преподаватель

Комратский государственный университет
г. Комрат, РМ e-mail: irinabeanova@mail.ru

Abstract: The article examines the relevance of marital relationship training within the changing social reality of modern Moldova. The decline of traditional family regulation and the rise of liberal attitudes negatively affect family functionality and reinforce destructive behavioral patterns.

Empirical data indicate persistent stereotypes and insufficient preparation of young couples and specialists. The paper discusses theoretical foundations and contemporary training approaches aimed at developing communication skills, understanding family roles, and promoting constructive conflict resolution.

Keywords: family; marital relations; training; family conflict; violence prevention; communication skills

Изучение современных исследований состояния семьи, а также результаты эмпирического исследования, позволили прийти к выводу, что институт семьи значительно видоизменился. Стабильность и устойчивость семьи на основе чётко определённых правил, передаваемых от поколения к поколению, уже в прошлом. Мир быстро меняется и вместе с ним, не так быстро, но всё же меняется семья, её значение для людей. Отношения в семье становятся более демократичными, исследования указывают, что они меняются, приобретая в большей мере супружескую ориентацию, и, как показывает проведённое нами исследование, приобретают некоторые либеральные характеристики. Члены семьи всё больше ценят свою личную свободу, что порой не вяжется с требованиями семейной структуры.

Преобразования современного молдавского социума, активность женщины на рынке труда и глобализация в целом не лучшим образом отражаются на состоянии института семьи; его функциональность ухудшается. В результате обследования 157 семей с разным семейным стажем было выявлено, что лишь 18,8% обследованных семей живут в функциональных семьях [7]. Основная проблема функциональности — хаотичность, разбалансированность внутрисемейного регулирования, контроля и идентификации ролей членов семьи. В отрицании патриархальности семьи уходят в другую крайность — в либерализацию отношений, что сильно влияет на устойчивость семьи, её жизнеспособность.

Желая быть более независимыми, современные молодые супруги порой любое регулирование отношений, самые незначительные ограничения и уступки рассматривают как посягательство на личные границы и, в связи с этим часто не способны создавать приемлемые внутрисемейные правила, без которых малая группа не способна к существованию, как отмечают в некоторых исследованиях [1; 2]. Эти изменения стимулируют ученых, изучающих семью, искать способы гармонизации супружеских отношений и нейтрализации как внешних, так и внутренних деструктивных влияний.

Практический опыт и эмпирические наблюдения. Опыт тренерской работы и работы на горячей линии в ряде проектов, бенефициарами которых были женщины и девушки, терпящие насилие в семье, позволил собрать информацию о том, как относится молодёжь к насилию в семье. Когда в семье уже происходит насилие, ситуация так искажена, что её очень трудно исправить. Закрепление паттернов регулирования отношений через насилие, будь то физическое или психологическое, плотно входит в систему семейного регулирования, и его искоренение порой невозможно. Проведение тренингов «Два взгляда на насилие в семье» с молодёжной женской аудиторией, привело к выводу об устойчивости стереотипов о насилии в семье, его встроенности в восприятие семьи, неотъемлемости его от семейной жизни [6]. Более половины девушек-участниц тренингов (64%) говорили, что женщины, жертвы насилия в семье, сами виноваты в том, что по отношению к ним происходит насилие, так как они провоцируют и заслуживают его.

Опыт работы в качестве тренера общественной организации «Ассоциация женщин Гагаузии» с полицейскими, социальными работниками, семейными докторами и учителями также демонстрировал частичную беспомощность специалистов в противодействии проблеме насилия. Специалисты говорили о закрытости института семьи, склонности жертв насилия не доводить дело наказания насильника до конца, скрывать само насилие и его последствия.

Данный факт приводит к мысли, что важнейшей формой работы может стать превентивная социально-психологическая работа с молодёжью и молодыми семьями для осмысления особенностей супружеских отношений, форм и способов качественных

супружеских коммуникаций, подходов к разрешению конфликтов и т.д. Важно говорить о семейных отношениях до факта насилия в семье, чтобы его предотвратить.

Научные основания семейных тренингов: обзор подходов и авторов. Изучение научных источников, описывающих и обосновывающих превентивную форму работы с семьёй, как коллективная психотерапия или семейный тренинг гармонизации отношений, показало широкий интерес психологов к этой форме работы.

Одним из наиболее известных и ранних подходов к организации семейных тренингов является подход Н. Пезешкиана, в рамках позитивной психотерапии семьи. Автор предлагал использовать внутренние ресурсы личностей в семейной системе для разрешения конфликтов; кроме того, он отмечал большое влияние семьи на всю жизнь человека и его межличностные отношения. Улучшать отношения в семье означало улучшать положение человека в широком социуме [9; 10]. Н. Пезешкиан в предисловии к книге «33-и 1 форма партнёрства» обращает внимание на то, что чтобы водить машину или быть специалистом в какой-либо области необходимо получить знания, для вступления в семейные отношения ничего этого не нужно и поэтому, пишет автор, некоторые в отношениях ведут себя как водитель без водительских прав. «Я ни в коем случае не хочу защищать какое-либо регламентирование самой интимной сферы человеческих отношений», — пишет автор, «но мне представляется важным не упускать из виду, что трудности и проблемы в партнёрстве или в браке возникают не вследствие неспособности человека к совместной жизни, что иной раз и имеет свои причины, а потому, что ему не передали необходимых знаний в этой области» [10, с.4]. Автор попытался сконструировать «позитивное устройство семейной жизни», показать, как человек может относиться и поступать по отношению к себе и к своим близким. Психотерапевтическая концепция, возникшая на стыке культур, ментальностей и отношенческих подходов, предполагала формировать новые поведенческие подходы, основанные на знании причин того, откуда и как возникают конфликты в семейной жизни.

В практике семейных расстановок Б. Хеллингер предлагал системный подход, утверждая, что влияние членов семьи в нескольких поколениях ощутимо и его можно регулировать. Б. Хеллингер видел возможность решать семейные конфликты, отношения в паре и многое другое данной практикой. Кроме того, работа с расстановками проходит в групповой форме и функционирует как групповая терапия [5]. Данный подход остаётся популярным и сегодня, хотя подвергается критике. Во многом расстановки похожи и близки к психодраматическому подходу, который получил распространение ещё в 1920-х годах благодаря Д. Морено, а в дальнейшем В. Сатир, и также использовался в семейной психотерапии [4].

Аспекты ролевого поведения в семье рассматривались американским психологом Э. Берном, создавшим свою оригинальную теорию человеческих взаимоотношений. Созданная им и его последователями система семейной психотерапии, основанная на принципе коррекции негативного детского опыта, актуальна как в индивидуальной, так и в групповой работе и сегодня. Данная концепция и, в частности, транзактный анализ часто использовался и используется в терапевтической работе как с семьёй, так и с группами для осмысления своей ролевой позиции и её влияния на отношения и личное самочувствие в социальной общности [3].

Развитие тренинговой практики на постсоветском пространстве. Тренинг супружеских отношений стал популярным на постсоветском пространстве, и ряд исследователей, психологов разработали концепции тренинговой работы с семьёй, основываясь при этом на использовании элементов из разных психотерапевтических подходов: когнитивно-поведенческого, трансперсонального, транзактного анализа и др. [8; 11].

М. Кипнис, автор книг «Действенный тренинг», «Тренинг коммуникации», «Тренинг лидерства», «Тренинг креативности», стал разработчиком тренинга семейных отношений. Данный тренинг направлен на развитие навыков семейных отношений, открытой и конструктивной коммуникации, укрепление позитивного отношения к себе и к партнёру. Автор считает, что тренинг может позволить взглянуть на себя и свой семейный союз новыми

глазами. Рассматриваются семейные ценности, наличие общих, разделяемых ценностей, что может стать смыслом единства в паре. В основу тренинга автор кладёт такие принципы, как: 1) универсальность — возможность использовать тренинговые упражнения для людей разных возрастных групп, профессий, национальностей, культур; 2) групповая работа — тренинг проводится в группе (закрытой, смешанной или открытой) и работа в группе — это не только форма, но и содержание тренинга как саморазвивающегося действия, происходящего здесь и сейчас; 3) действенность — принцип определяющей в большей мере не когнитивный, а действенно-игровой, интерактивный подход; 4) модулярность — возможность комбинировать разные упражнения в разных конфигурациях, которые покажутся приемлемыми для ведущего тренинга в зависимости от поставленных задач; 5) комплексность методов — не отдается предпочтение какой-то одной из техник, не утверждается приоритет одного из методов психологического воздействия, тренинговые упражнения могут базироваться на различных подходах — на психодинамическом, экзистенциальном, гуманистическом, психологии гештальта и других научных направлениях и школ; 6) практическая направленность — в тренинге развиваются навыки, а не накапливаются знания без практического подкрепления [8]. Данный принцип использовался и другими авторами в разработке тренинговых программ.

Интересной и цельной разработкой тренинга супружеских отношений является тренинг В. Б. Шапаря [11]. Автор отмечает, что процессы семейной адаптации и интеграции требуют от людей серьёзных усилий и навыков, активной совместной работы по выработке новых постулатов существования и функционирования семьи.

Тренинг формирования супружеских отношений, разработанный украинским психологом В. Б. Шапарём, предназначен для разрешения конфликтов и иных семейных проблем. Тренинг предназначен как для готовящихся вступить в брак людей, так и для тех, кто прожил в браке достаточно долго, но не сумел наладить хорошие взаимоотношения. Автор тренинга предполагает формировать навыки разрешения конфликтов, возникающих на почве неудовлетворённости: потребности в ценности и значимости своего «Я»; сексуальных потребностей одного или обоих супругов; потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях; потребности в распределении бюджета, содержании семьи, вкладе каждого из партнёров в материальное обеспечение; потребности во взаимопомощи, взаимоподдержке, в сотрудничестве по вопросам разделения труда в семье, ведения домашнего хозяйства, ухода за детьми и т.д.

В. Б. Шапарь выделяет несколько тренинговых блоков, которые могут быть реализованы как все вместе, так и по отдельности, и могут применяться как в группе, так и с отдельной супружеской парой. Такая универсальность делает предложенный инструмент особенно ценным. Блоки представлены: 1) упражнениями для начала занятия, предназначенными для знакомства участников тренинга и обсуждения некоторых особенностей семейного взаимодействия; 2) упражнениями для формирования образа «Я», направленными на самоидентификацию и самооценку, развитие умения видеть себя глазами других; 3) упражнениями по определению семейных ценностей, направленными на стимулирование размышлений о семейных ценностях, их значимости, влиянии, об уникальности каждой отдельной семьи, чувстве гордости и благодарности, формировании представления о семье как объединении личностей с разным характером, ценностями, интересами и запросами; 4) упражнениями по осознанию семейных ролей, целью которых является продемонстрировать участникам тренинга амбивалентность стереотипного мышления, его плюсы и минусы, увидеть зависимость поведения от ожиданий окружающих, от доминирующего мнения, предубеждений, предложить супругам взглянуть на брак и отношения по-новому, через призму как собственных чувств, потребностей, так и партнёра, стимулировать обсуждение отношений и ролевого поведения, помочь преодолеть внутренние барьеры, показать возможности партнёрства; 5) упражнениями по развитию семейной коммуникации, целью которых является развитие навыков адекватного восприятия партнёра и выстраивания эффективных коммуникаций, через понимание, принятие, уважение, эмпатию, качественную обратную связь; 6) упражнениями по разрешению семейных конфликтов, целью которых

является мобилизация внутреннего коммуникативного потенциала семьи для конструктивного разрешения внутрисемейных проблем, формировать навыки бесконфликтного общения и позитивного отношения к проблемной ситуации, изучить разрушительные иррациональные убеждения и вторичные выгоды от неразрешённого конфликта.

Анализ подходов к семейному тренингу, имеющему целью улучшение качества отношений в семейной паре, показывает комплексный подход к организации тренинга, использование разнообразных техник и подходов к организации упражнений. Именно комплексность может способствовать эффективности тренинга, по мнению авторов-разработчиков супружеских тренингов.

Итак, подводя итоги можем сказать, что тренинги супружеских отношений в современной психологической практике научно и практически обоснованны: изменение семейных структур, рост либеральных установок, трансформация ролей и растущая готовность молодых людей воспринимать любое ограничение как посягательство на свободу усугубляют риски внутрисемейной дисфункции и нормализуют деструктивные модели поведения, включая насилие. Эмпирические данные указывают на устойчивость стереотипов, недостаточность подготовки молодёжи и специалистов, а также на потребность в профилактических и коррекционных программах, направленных на развитие коммуникативной компетентности супругов, осмысление семейных ролей и ценностей, формирование практических навыков решения конфликтов.

Анализ существующих тренинговых подходов показывает, что их сила – в сочетании методов и в модульной архитектуре программ, позволяющей адаптировать тренинг под целевые группы (пары до брака, молодые семьи, пары с длительным стажем и т.д.). Превентивная работа с молодёжью и молодыми семьями, интеграция тренингов в систему общественных проектов и повышение компетентности специалистов (полиция, соцработники, психологические службы, педагоги) – важные направления усиления эффективности вмешательств.

Библиография:

1. CUZNEȚOV, L. Pedagogia familiei. Ch.: Primex-Com S.R.L., 2013. 77 p. ISBN 978-9975-4253-8-4.
2. GAGAUZ, O. Familia contemporană între tradițional și modern. Ch.: S. n., 2012. 280 p. ISBN 978-9975-57-021-3. 316.356.2.
3. БЕРН, Э. Трансактный анализ в психотерапии: Систем. индивидуал. и соц. Психиатрия. М.: Акад. Проект, 2001. 316 с. ISBN 5-8291-0011-8
4. ВАРГА, А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с. ISBN 5-9268-0046-3
5. ВЕБЕР, Г. Кризисы любви: системная психотерапия Берта Хеллингера. М.: Ин-т интегратив. семейн. терапии, 2001. 297с. ISBN 5-89939-032-8
6. ИБРИШИМ, Л., ПАНАИТОВА, С. Домашнее насилие как социально- психологическая проблема. В: Материалы международной научной конференции «Семья и женщина в современном мире: социальные и культурные аспекты». Минск: Право и экономика, 2012, с. 225-226. ISBN 978-985-552-151-9.
7. ИБРИШИМ, Л. Социальное представление о насилии в семье и особенности супружеских отношений. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинёу, 2024. 35 с.
8. КИПНИС, М. Тренинг семейных отношений. (Действенный тренинг). ч. 1: Супружество. ч. 1. М.: Ось-89, 2005. 143 с. ISBN 5-98534-053-8.
9. ПЕЗЕШКИАН, Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. СПб.: Речь, 2001. 288 с. ISBN 3-596-21855-1.

10. ПЕЗЕШКИАН, Н. Тренинг семейных отношений. 33 и 1 формы партнерства. 3-е изд. М.: Медицина, 1998. 288 с.
11. ШАПАРЬ, В.Б. Двое в лодке: тренинг семейных отношений. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 380 с. ISBN 978-5-222-19326-6.

УДК 376:37.015.3

<https://orcid.org>

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ООП В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Тельпиз С.П.

вспомогательный дидактический кадр
2 дидактическая степень
ПУ гимназия села Баурчи,
Чадыр-Лунгский район,
АТО Гагаузия, Молдова
telpizsveta@inbox.ru

Евстафьева Т.А.

вспомогательный дидактический кадр
1 дидактическая степень
ПУ гимназия им. Степана Курогло,
мун. Комрат, АТО Гагаузия, Молдова
evstafieva.tatyana@gmail.com

Abstract: This article discusses fostering a tolerant attitude toward students with special educational needs in an educational institution. It also explores collaboration between parents, psychologists, teachers, and students with special educational needs, as well as their collaborative work. The author cites the work of a support teacher, citing examples from her own experience.

Key words and phrases: inclusive education, special children, pedagogical support, individual approach to children with special educational needs, school community.

*Если я чем-то на тебя не похож,
я этим вовсе не оскорбляю тебя, а, напротив, одаряю.
Антуан де Сент Экзюпери.*

В настоящее время в школы поступают много детей с особыми образовательными потребностями. В связи с этим, одной из важных задач в развитии образовательного учреждения по отношению к детям с особыми образовательными потребностями является формирование у педагогов, учащихся, детей, родителей толерантности.

Первое что должна сделать школа – это принять ребенка, предоставить все условия для формирования толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

Именно инклюзивное образование подразумевает создание условий, при которых дети с особыми потребностями обучаются вместе с обычными детьми в общеобразовательных школах. Этот подход направлен на интеграцию всех детей в единое образовательное пространство, что способствует их социальной адаптации и развитию. Именно инклюзивный подход учит нас толерантному отношению ко всем.

Инклюзивное образование (англ. inclusion – включение, включающее образование) – это подход к обучению, который дает равные права детям, независимо от состояния здоровья, пола, возраста, национальности учиться не в специальном учебном заведении, а в обычном. Разные, непохожие друг на друга дети, с особенностями развития и без, учатся в одном классе совместно со сверстниками. В целом, инклюзивное образование – это не только эффективный способ обучения, но и путь к созданию толерантности, гуманистического и справедливого общества, где каждый имеет равные возможности для обучения и развития, то есть

инклюзивное образование и толерантность тесно связаны между собой. Для того, чтобы сформировать в детях толерантное отношение к детям с особыми образовательными потребностями, педагог сам должен быть готов к проявлениям толерантности. Это актуализирует необходимость улучшения их положения в обществе. Толерантность – это не только милосердие, терпимость, главное — это уважение прав человека:

- во-первых, признание того, что не все люди одинаковые по природе внешне;
- во-вторых, каждый из нас имеет свой интеллект, мышление, каждый имеет свои мысли и чувства, каждый со своим характером. Все имеют право жить в этом мире, и сохранять свою индивидуальность.

Воспитание толерантности, как личного качества у учащихся необходимо осуществлять через создание социальных, психолого-педагогических условий для развития ребенка с особыми образовательными потребностями образовательном учреждении:

- вовлечение детей с ООП в образовательный процесс; (именно вовлеченность детей в среду нормально развивающихся сверстников повышает опыт их общения, формирует навыки межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности детей);

- создание активной поведенческой установки у детей с особыми образовательными потребностями на уверенное позиционирование (позитивно) себя в современном обществе, умение превращать свои недостатки в достоинства; (дети на примере поступков обычных детей тоже стараются им подражать, делать тоже самое, что все делают, а это дает возможность принятию таких детей и они тоже чувствуют себя востребованными, более уверенными в себе; дети учатся воспринимать «особых» детей как нормальных членов общества);

- изменить отношения родителей «обычных» детей к детям с особыми образовательными потребностями. (именно вовлечение детей с ООП в различные школьные и внеклассные мероприятия делают детей более активными, живыми, жизнерадостными, а обычные дети становятся более толерантными, открытыми, понимающими.

Для формирования толерантного воспитания у детей очень важно создать комфортные условия для детей с особыми образовательными потребностями. Необходимо поговорить с родителями, узнать все об этих детях, их возможности, их сильные и слабые стороны. Обеспечить участие всех детей во внеклассные мероприятия, создать ситуацию успеха для всех детей, установить взаимодействия с семьей ребенка с ООП.

Классный руководитель обязан познакомить в классном коллективе нового ученика, познакомиться с родителями ребенка, узнать все о ребенке. Объяснить в классном коллективе, что не все могут сами ходить, слышать, все понимать. Каждый ребенок индивидуален, каждый из нас уникален по-своему. Помнить, что надо принимать каждого человека таким, какой он есть. Любой ребенок с особыми образовательными потребностями благодаря внедрению инклюзии в учебные заведения имеет возможность для обучения в школе.

Вести сотрудничество с психолого-педагогической службой, которая поможет и направит родителей, педагогов. Основной целью деятельности службы является выявление, устранение, и предотвращение дисбаланса между процессами обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями и их индивидуальными возможностями, создание условий для социально-психологической адаптации, включая дальнейшее профессиональное самоопределение обучающихся.

Очень важно, чтобы дети с особыми образовательными потребностями после окончания школы смогли выучиться, получить профессию и смогли реализоваться в обществе, быть востребованными в обществе, иметь возможность реализовать свои цели и получать удовольствие от своей работы и достигать успеха. Чтобы иметь равные права и быть доступными в обществе.

Толерантность – это терпимость к чужим мнениям, убеждениям, поведению, образу жизни. В социальном контексте означает находить общий язык с людьми, которые отличаются от нас. Толерантность в образовательном процессе должны формировать: педагоги-предметники, психолог, администрация школы, логопед, дефектолог, вспомогательный педагог, родители, дети. Толерантность включает признание, принятие, уважение и понимание непохожего, не чувствовать свое превосходство перед ним, а стремиться к достижению взаимопонимания.

Характерные черты, которые применимы к определению понятия «толерантность» по отношению к детям с особыми образовательными потребностями:

- признание, принятие, уважение и понимание непохожего;
- отношение к другому человеку как равноценной личности;

Проявление доброжелательности, уважения, осознание равенства в возможностях и правах. Работа вспомогательного педагога и классного руководителя по формированию толерантного отношения к детям с ООП должна осуществляться путем проведения различных уроков, занятий с использованием методов арт-терапии, сюжетно-ролевой игры, круглых столов, тренингов, классных часов, которые способствуют формированию толерантного отношения к окружающим.

Формирование толерантности – один из ключевых моментов воспитания, особенно в современном обществе, где инклюзия становится неотъемлемой частью образовательного и социального пространства. С раннего возраста дети начинают познавать мир, учатся взаимодействовать с окружающими и формируют представления о различиях между людьми. Именно в этот период закладываются основы толерантного отношения к другим, включая детей с особыми образовательными потребностями. Формировать толерантному воспитанию у детей необходимо с раннего возраста. Дети в этом возрасте активно перенимают модели поведения взрослых. Если не уделять внимание воспитанию толерантности в раннем возрасте, в дальнейшем могут возникнуть сложности в принятии различий между людьми, что негативно скажется на отношениях в обществе. Толерантность помогает детям:

- Понимать и принимать других. Дети, воспитывающиеся в инклюзивной среде, учатся понимать, что люди могут быть разными, но это не делает кого-то хуже или лучше.
- Развивать эмпатию. Сопереживание и умение видеть ситуацию с точки зрения другого человека становятся важными навыками для социальной адаптации.
- Справляться с конфликтами. Толерантность снижает вероятность агрессивного поведения, учит искать компромиссы и находить общий язык. Практика показывает, что дети, которые воспитываются в среде с положительным примером толерантности, более успешно адаптируются к инклюзивному обществу и вырабатывают навыки сотрудничества.

Как воспитывать толерантность у детей?

Формирование толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями требует систематического подхода, который включает работу с детьми, их родителями и педагогами. Опыт работы показывает следующее:

1. Использование игровых методик. Обычно игры являются эффективным инструментом для воспитания толерантности. Они помогают сдружиться, сплотиться, стать в команде. Помогают справиться с трудностями.

2. Ролевые игры. Родители и педагоги могут организовать ролевые игры, в которых дети примеряют на себя роли людей с разными потребностями. Это позволяет развивать эмпатию и понимание.

3. Позитивный пример взрослых. Дети часто копируют поведение взрослых. Если родители и преподаватели демонстрируют положительное и уважительное отношение к детям с особыми потребностями, это закладывает прочный фундамент толерантности.

4. Обсуждение эмоций и поступков. Важно учить детей выражать свои эмоции и анализировать поведение – как свое, так и окружающих. Это помогает развивать эмоциональный интеллект и формирует уважительное отношение к другим.

Роль педагогов и родителей.

Педагоги и родители играют важную роль в воспитании толерантности у детей. Важно, чтобы их подходы к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями были едиными, а работа велась совместно. Родители могут поддерживать инициативы образовательных учреждений, участвовать в мероприятиях, направленных на развитие инклюзии, а также сами обучаться тому, как формировать толерантность у детей. Воспитание толерантности у детей – это не только вклад в развитие ребенка, но и важный шаг к построению инклюзивного общества. Дети, которые с раннего возраста учатся принимать и понимать других, вырастают более открытыми, эмпатичными и готовыми к взаимодействию в сложном и многогранном мире. Важно, чтобы воспитание толерантности стало неотъемлемой частью образовательного процесса в школах и семейного воспитания.

Только совместными усилиями можно создать среду, где каждый ребенок чувствует себя ценным и принятым.

«Особенные» дети принимают любых нас в плохом настроении, хорошем, они рады любому времени проведения с нами, любым занятиям, урокам. Эти дети с огромной душой и открытым безразмерным сердцем.

Главная проблема ребенка с особыми образовательными потребностями заключается в ограниченности его с миром, контактов со сверстниками, со взрослыми, а также в ограниченности получении образования.

Основные черты толерантности включают признание права каждого человека на уникальность, отказ от дискриминации и предрассудков, а также формирование уважительного отношения к различиям. Это способствует к созданию равных возможностей для всех и помогает преодолеть стереотипы, которые могут препятствовать инклюзивному образованию.

Таким образом, толерантность является ключевым фактором для развития инклюзивного образования. Она требует от всех участников образовательного процесса создания доверительной атмосферы и обеспечения поддержки для всех детей, независимо от их особых образовательных потребностей.

Вообще программа воспитания школы должна быть направлена на формирование успешной, духовно- нравственной личности, соблюдающей принципы равноправия и ненасилия. Педагогу необходимо построить работу так, чтобы прийти к положительным результатам. Необходимо разработать и внедрить комплекс мероприятий, направленных на формирование толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

Воспитание детей с особыми образовательными потребностями – это путь различным проблемам и открытиям. Семья в этом процессе играет ключевую роль, являясь первым и главным звеном в жизни ребенка. Именно родители формируют основу для его социализации, эмоционального комфорта и личностного роста. Семьи, где воспитываются дети с особыми образовательными потребностями испытывают различные трудности, которые могут повлиять как на внутреннюю атмосферу, так и на взаимодействие с обществом:

1. Эмоциональная нагрузка. Постоянный уход за ребенком, необходимость решать множество вопросов, беспокойство о будущем. Это все приводит стрессу и выгоранию. Без психологической поддержки многие семьи чувствуют себя изолированными и подавленными.

2. Социальная изоляция. Семьи часто оказываются в замкнутом круге. Отсутствие доступной информации и возможностей для социализации детей приводит к чувству отчужденности.

3. Финансовые трудности. Реабилитация, специализированное оборудование, медикаменты — все это требует значительных вложений. Для многих семей такие расходы становятся неподъемными.

4. Недостаток знаний. Многие родители не знают, как правильно поддерживать ребенка, какие ресурсы доступны, как организовать взаимодействие с образовательными и медицинскими учреждениями.

Главная проблема «особенного ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, со сверстниками, доступа культурным ценностям и образованию. В связи с этим, в нашей

гимназии одной из важнейших задач в развитии учебного заведения по отношению к детям с особыми образовательными потребностями является формирование толерантности, то есть способность понять и принять ребенка таким, какой он есть. Очень важно воспитать у детей толерантное отношение к учащимся с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное образование – это система образования, где педагоги и ученики работают над одной общей целью - доступным и качественным образованием для всех без исключения детей.

Традиционными праздниками в гимназии стали «Круглые столы», «Тематические тренинги», «Неделя инклюзивного образования», «Осенняя ярмарка», участие в фестивале «Поверь в себя», «День инвалидов», новогодние праздники, сотрудничество с НПО «Birlikta kuvet», партнерские отношения с депутатом НС, с друзьями из Америки. Все эти мероприятия проводятся с целью привлечения особых детей в социальную среду, во взаимодействие с обычными детьми, для их социализации и формирования толерантного воспитания.

Каждый ученик ждет, чтобы его признали, поняли и приняли. Каждый ученик достоин уважения к себе и ждет, чтобы его похвалили. Поэтому, мы, учителя, не должны скупиться на похвалу и обязательно, хотя бы, словесно выделить ребенка, выразить слова признательности. Например, «ты молодец», «у тебя все получится», «я горжусь тобой», «ты просто чудо», «все будет хорошо», «все отлично». Очень важно, чтобы ребенок имел поддерживающую среду от педагогов, детей, родителей. Также важно педагогу иметь четкий алгоритм работы, владеть базовыми приемами и уметь подобрать под определенного ребенка. Следовать по таким принципам, что в каждом ребенке заложены возможности и способности, которые необходимо раскрыть, поддерживать и развивать; каждый ребенок является уникальной личностью; неудовлетворенное окружение превращает особые потребности детей в недостаток, значит, это проблема окружения; ребенок с особыми потребностями растет и взрослеет, его жизненный цикл такой же, как и у других людей. Ребенок с особыми потребностями имеет возможность прожить хорошую и разнообразную жизнь. Давайте предоставим ему эту возможность! Ведь это и от нас зависит.

Библиография:

1. ДОРОНИЧЕВА, А.С. Формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья в социуме [Электронный ресурс] А. С. Дороничева, С. М. Машевская. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/77/4492>.
2. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции /под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. 528 с.

УДК: 373.3:37.011.3

<https://orcid.org/0000-0002-6567-0334>

<https://orcid.org/0009-0004-5901-5343>

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Хорозова Л.Ф.

доктор психологии, конференциар университетар
Комратский государственный университет
г. Комрат. Республика Молдова
e-mail: larisahorozova@yandex.ru

Иварлак И. Ф.

магистр педагогических наук,
г. Комрат. Республика Молдова.
e-mail: ivarlaki1989@gmail.com

Abstract: The article focuses on the development of communicative skills in primary school children through peer interaction. The study is based on the theoretical approaches of L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, and others, highlighting the role of communication in the formation of a child's personality. The empirical part involved the assessment of communicative skills in first- and third-grade students. The results revealed an age-related dynamic in interaction, showing a shift from competitive behavior to cooperation and mutual assistance. Based on the analysis, a model for developing communicative skills was proposed, including target, content, organizational, and evaluative components aimed at fostering children's social competence, empathy, and constructive communication skills.

Keywords: communicative skills, primary school children, peer interaction, social competence, emotional development, pedagogical model, age dynamics.

Введение. В период младшего школьного возраста закладываются основы успешного взаимодействия с другими людьми, что определяет дальнейшее развитие ребёнка как личности и субъекта общения.

В условиях современных образовательных реалий особую значимость приобретает формирование у младших школьников умений и навыков конструктивного общения. Обилие цифровых технологий, снижение количества живых контактов, индивидуализация досуга приводят к тому, что у детей уменьшается опыт реального взаимодействия со сверстниками. Это нередко вызывает трудности в совместной деятельности, непонимание эмоциональных состояний других, неумение выражать собственные чувства и мысли.

Как отмечали Л. С. Выготский [3], Д. Б. Эльконин [7], А. В. Запорожец [4], именно общение со сверстниками играет ведущую роль в развитии личности ребёнка. Во взаимодействии дети учатся строить диалог, договариваться, учитывать позицию другого, проявлять инициативу и взаимопомощь. Общение становится не только средством передачи информации, но и важнейшим фактором развития мышления, самосознания и эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, развитие коммуникативных умений и навыков у младших школьников во взаимодействии со сверстниками является неотъемлемым условием гармоничного личностного роста, успешной адаптации ребёнка в школьной среде и дальнейшего становления его как активного участника социального взаимодействия.

Осознание значимости данной проблемы для начальной школы побудило нас провести собственное теоретико- эмпирическое исследование.

Цель исследования: разработать пути и способы развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников в процессе взаимодействия со сверстниками.

Методологическая база исследования. Методологическую основу исследования составили научные положения и теоретические концепции известных педагогов и психологов о роли общения в развитии личности ребёнка и о значении взаимодействия со сверстниками в формировании коммуникативных умений и навыков.

Исследование опирается на:

- *Культурно-историческую теорию развития Л. С. Выготского* [3], согласно которой общение является ведущим фактором психического развития ребёнка;
- *Теорию деятельности А. Н. Леонтьева* [6], подчёркивающую роль активности ребёнка и взаимодействия с окружающими в формировании его личности;
- *Идеи Д. Б. Эльконина* [7], *Л. И. Бажова* [1], *А. В. Запорожца* [4] о специфике общения младших школьников и его влиянии на развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер;
- *Исследования М. И. Лисиной* [5], раскрывающие закономерности становления коммуникативной деятельности у детей;

• *Концепцию личностно-ориентированного образования* (Е.В. Бондаревская [2], И. С.Якиманская [9]), ориентирующую педагогов на развитие индивидуальных и коммуникативных способностей учащихся.

В качестве теоретической основы использованы *системный, деятельностный и личностно-ориентированный* подходы, обеспечивающие целостное рассмотрение процесса формирования коммуникативных умений и навыков в условиях взаимодействия детей со сверстниками.

В проведённом теоретическом анализе были вычленены основные показатели коммуникативных умений и навыков младших школьников в процессе взаимодействия со сверстниками: это эмоциональная вовлечённость в деятельность сверстника, проявление способности поделиться, способности уступить и желания помочь сверстнику. Они легли в основу проведенного эмпирического исследования.

Эмпирическое исследование предполагало констатацию исходного уровня овладения детьми коммуникативными умениями и навыками в общении со сверстниками и разработку условий для их дальнейшего развития. Реализация разработанной системы мер и проведение контрольного среза не запланированы.

Применённые методики:

1. *Методика «Мозаика»*. Автор Е.О. Смирнова. Цель: выявление эмоциональной вовлечённости в деятельность сверстника и реакции на его поощрение и порицание взрослым.

2. *Методика «Подарки»*. Автор В.Г. Утробина. Цель: проявление младшим школьником способности поделиться.

3. *Методика «Рисунок»*. Автор В.Г. Цекало. Цель: выявление у младшего школьника способности уступить.

4. *Методика «Головоломка»*. Автор Е.О. Гомезо. Цель: выявление у младшего школьника желания помочь сверстнику.

В исследовании приняло участие 20 учащихся первого класса и 20 учащихся третьего класса Леовского теоретического лицея.

Выбор респондентов первого и третьего класса не случаен: он позволил проследить процесс развития коммуникативных умений и навыков в динамике и выявить существенные различия в коммуникативных умениях и навыках на протяжении обучения младших школьников в начальной школе.

Результаты исследования

Обобщая полученные результаты, можно выделить следующее:

1. Во взаимодействии первоклассников преобладает высокая степень эмоциональной вовлечённости, во взаимодействии третьеклассников наибольшую выраженность имеет средняя степень эмоционального отношения к сверстнику.

2. В 1 классе эмоциональная вовлечённость носит преимущественно отрицательный характер, т.е. чаще встречалось огорчение из-за успеха другого, поддержка взрослого в отрицательной оценке деятельности товарища, хвастовство и т.п. В 3 классе, напротив, чаще встречается положительная выраженность эмоционального отношения, т.е. дети защищают товарища, радуются его успеху, эмоционально поддерживают, дают позитивные оценки.

3. В 1 классе наибольшую выраженность получил такой показатель взаимодействия, как направленность действий на себя, тогда как в 3 классе, напротив, совершается больше действий, направленных на сверстника. Это может говорить о том, что для первоклассников приоритетной является собственная деятельность и интересы, а для третьеклассников большее значение имеет деятельность и переживания сверстника.

Полученные данные наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Степень проявления эмоциональной вовлечённости (в %)

Степень вовлеченности	1 класс	3 класс
отсутствует	5	3,3
низкая	20	18,3
средняя	35	43,3
высокая	40	35

Выраженность (знак) эмоциональной вовлечённости, в %

Знак вовлечённости	1 класс	3 класс
положительный	40	52,5
отрицательный	50	23,7
нейтральный	10	23,7

Характер отношения к сверстнику, в %

Характер отношения	1 класс	3 класс
по типу соучастия	41,2	43,7
по типу конкурентности	58,8	56,3

Показатели направленности взаимодействия детей, в %

Направленность действий	1 класс	3 класс
на сверстника	43,7	55
на себя	56,3	45

Также были изучены типы взаимодействия со сверстниками первоклассников и учащихся третьего класса (табл.2).

Таблица 2.

Возрастная динамика взаимодействия младших школьников со сверстниками, в %

Класс	Конкурентный тип взаимодействия	Сочувствующий тип взаимодействия	Неустойчивый тип взаимодействия	Нормативный тип взаимодействия
1 класс	45	20	10	25
3 класс	35	30	30	5

Как можно видеть из таблицы 2., на начальном этапе обучения в младших классах преобладает число детей с конкурентным типом отношения к сверстнику. Это значит, что дети чаще демонстрируют неадекватные реакции на похвалу и порицание другого, неоказание помощи и т.п. Но нередко еще дети опасаются, что другой окажется успешнее (быстрее соберёт, лучше нарисует).

Отмечается ярко выраженная возрастная динамика межличностных взаимоотношений на протяжении младшего школьного возраста. В общих чертах её можно рассматривать как движение от ярко выраженной конкурентности коммуникативных умений и навыков к приобретению более тесного сотрудничества и взаимопомощи, от обособленности и противопоставления сверстнику - к связи и общности с ним.

Полученные результаты объясняется возрастными особенностями младшего школьника, связанными с развитием рефлексии, самоосознания, нравственной позиции, самооценки и способов действий.

Таким образом, можно свидетельствовать о том, что межличностное взаимодействие первоклассников обусловлено разной выраженностью коммуникативных умений и навыков.

В младшем школьном возрасте они имеют специфические возрастные особенности и возрастную динамику, которые необходимо учитывать при построении системы работы с младшими школьниками.

На основе теоретического и эмпирического анализа мы **пришли к выводу**, что очевидна целесообразность разработки новых и действенных подходов к созданию педагогических

условий, обеспечивающих успешное развитие коммуникативных умений и навыков у младших школьников во взаимодействии со сверстниками. В помощь педагогу начальных классов разработали свой вариант модели развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников в процессе взаимодействия со сверстниками.

Модель развития коммуникативных умений и навыков у младших школьников во взаимодействии со сверстниками

Предлагаемая модель представляет собой систему, включающую взаимосвязанные **целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный компоненты**. Она направлена на создание педагогических условий, способствующих активному развитию коммуникативных умений и навыков в процессе общения и совместной деятельности детей.

1. Целевой компонент

Цель модели — развитие у младших школьников коммуникативных умений и навыков в процессе взаимодействия со сверстниками.

Задачи:

- формировать у учащихся представления о нормах и правилах общения;
- развивать умения слушать, понимать и учитывать позицию другого;
- формировать навыки сотрудничества, совместного решения задач, саморегуляции и взаимопомощи;

- развивать эмоциональную отзывчивость, эмпатию и культуру речевого поведения.

2. Содержательный компонент

Содержание работы по развитию коммуникативных умений и навыков включает:

- игровые и тренинговые формы работы, направленные на развитие диалогического общения;
- упражнения, развивающие умение выражать собственное мнение и понимать собеседника;
- коллективные творческие дела, групповые проекты, парную и командную работу;
- интеграцию коммуникативных задач в учебный процесс (на уроках литературного чтения, окружающего мира, русского языка и др.);
- внеклассные формы деятельности — кружки, совместные игры, классные часы, театрализованные постановки.

3. Организационно-деятельностный компонент

Реализация модели предполагает создание определённых педагогических условий, включающих:

- использование игровых технологий и технологий сотрудничества;
- организацию диалоговых и рефлексивных форм общения;
- формирование доброжелательной атмосферы и психологического комфорта в классе;
- активное вовлечение учащихся в совместную деятельность, где общение выступает средством достижения общей цели;
- взаимодействие педагога с родителями для формирования у детей позитивного коммуникативного опыта.

Этапы реализации модели:

1. *Диагностический этап* — выявление уровня сформированности коммуникативных умений;
2. *Формирующий этап* — реализация комплекса педагогических мероприятий;
3. *Контрольно-оценочный этап* — анализ эффективности проведённой работы и корректировка педагогических приёмов.

4. Результативно-оценочный компонент

Ожидаемые результаты реализации модели:

- повышение уровня сформированности коммуникативных умений и навыков у учащихся;
- развитие умений вести диалог, выражать мысли, слушать и понимать других;
- улучшение социально-психологического климата в детском коллективе;
- повышение уровня сотрудничества и взаимопомощи между учащимися;
- формирование положительной мотивации к общению и взаимодействию со сверстниками.

Критерии оценки эффективности:

- активность ребёнка в общении;
- способность к сотрудничеству и разрешению конфликтов;
- развитие эмпатии и толерантности;
- сформированность речевых и невербальных навыков общения.

5. Научно-методические подходы, положенные в основу модели:

Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев [6], Д. Б. Эльконин [7]); *Культурно-исторический подход* (Л. С. Выготский [3]); *Личностно-ориентированный подход* (Е. В. Бондаревская [2], И.С. Якиманская [9]); *Компетентностный подход*, предусматривающий формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

Выводы

Проведённое исследование показало, что развитие коммуникативных умений и навыков у младших школьников является сложным психолого-педагогическим процессом, на который влияют возраст, пол, ценностные ориентации, семейное окружение и социально-экономический контекст региона. Теоретический и эмпирический анализ подтвердил необходимость системного подхода к формированию коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста, включая взаимодействие со сверстниками в учебной и игровой деятельности. Реализация указанных в модели направлений призвана повысить эффективность педагогической работы, направленной на развитие личности младшего школьника как активного, социально компетентного участника общения.

Библиография:

1. БОЖОВИЧ, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
2. БОНДАРЕВСКАЯ, Е.В., КУЛЬНЕВИЧ, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов-на-Дону: Творческий центр "Учитель", 1999. 560 с.
3. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с. (Библиотека всемирной психологии).
4. ЗАПОРОЖЕЦ, А. В. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
5. ЛИСИНА, М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни. М.: Просвещение, 1986. 240 с.
6. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 319 с.
7. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 256 с.
8. ЦУР, Е.Д. Компетентностный подход к воспитанию нравственных ценностей старшеклассников в процессе изучения иностранных языков. М.: 2013. 180 с.
9. ЯКИМАНСКАЯ, И. С. Педагогическая психология. М.: МОДЭК, 2003. 648 с. ISBN 978-5-9770-0148-9.

СЕКЦИЯ 3. GAGAUZ FILOLOGİYASI. TÜRK DİLİ HEM EDEBİYATI

UDC 373.21

<https://orcid.org/0009-0009-4527-8616>

BÜTÜNNEŞİK ZANAATLARI KULLANMAK: MAANASI HEM AKTUALLI

Garçeva M.A.

Gagauz dili üüredicisi,
II didactica kategoriyası,
Çeşmäküü ‘Dostluk’ uşak başçası,
Moldova Respublikası
e-mail: mariya9018@mail.ru

Annotation. The article is devoted to integrated activities in preschool educational institutions, considering their importance for the comprehensive development of children. It analyzes the main approaches to combining various types of activities, such as artistic creativity, physical activity, and cognitive development, aimed at fostering the all-round development of children.

Keywords: integrated activities, preschool education, comprehensive development, types of activities, kindergarten, holistic development, interest in learning

Etmişinci yıllarda kalktı soruş üürenicilerin okullarda annamak işlemin aktivizaţiyası için, bakıldarı üüretmäk sisteması pay etmemäa onu deyni predmet nişannara görä. Üürenici kabletmärdi bütündän ne üüretmäk materialı, ne da dolay dünnesi resimini. Bu olay getirdi ona, ani aaraştıracılar çekettilər aaraştırmäa predmetarası baalantılarını hem onnarın kullanılmasını diferentiya üüretmesindä.

Büünkü gündä kalkêr soruş üüretmenin integratıyası hem bütünneşik zanaatların kullanılması için uşak başçasında. Bu olayda lääzımnı dündü türlü sebeplerin var olmasını.

1. Dünnä, angısı dolaylêr uşakları, annaşılêr onnarın kendi türlülüündä hem birleşmesindä, ama programa bölümneri doorudulu bu birleşmenin ayırı paylarını üürenmesinä (vermeerlär annamak bütün olayı için, pay ederäk onu ayırı fragmentlerä).

2. Bütünneşik zanaatlar ilerlederlär uşakların potentsialını, itirerlär onnarı dolay halizliin aktiv annamasına, sebep-çıkış baalantılarının annamasına hem bulmasına, logikanın, fikirlemenin hem komunikativ becermeklerin ilerlenmesinä.

3. Bütünneşik zanaatları geçirmäk forması diil standart, meraklı. Zanaatın gidimindä türlü soy iş kullanılması tutêr uşakların dikatlını üüsek uurda, da bu gösterer zanaatların üüsek efektivliini. Bütünneşik zanaatlar açêrlar çok pedagogika kolaylıklarını, yavaşladêrlar uşakların dinmesini (türlü soy işlemerä girmäk), üüselderlär annamak meraklını, yaradıcı düşünmeyi, dikatlı, fikirlemeyi, sözü hem aklında tutmasını ilerlederlär.

4. Zamandaş cümnedä integratıyanın üzerinä lääzımnı olêr integratıya üüretmektä dä. Zamandaş cümneyä lääzım hazırlanmış, kaliteli speşialistlär. Bu lääzımnı oluşturmaa deyni, lääzım çeketmäa uşak başçasından hem başlankı klaslardan, neyâ yardım eder uşak başçası hem başlankı klasları integratıyası.

5. Predmetarası baalantıların kaavilenmesi yardımınnan serbestlener saatlar, angılarında var nicä kullanmaa yabancı dilleri, resimcili, muzikayı üürenmesinä, uşakları ilerletmäk işleminä yada praktika zanaatlarını geçirmesinä.

6. Integratıya verer kolaylık terbiyeciyä kendini hem kendi ustalını göstermäa, yardım eder becermeklerini açmaa. Integratıya sayılêr içindeli düzmesinin öz printipi hem getirer olâ önemni annamak rezultatına, nicä bilim dünnä resimin düzülmesinä [3, c. 103].

Metodika literaturasında yok verili maasuz karışık, kompleks hem bütünneşik zanaatların özellikleri, pek sık onnar karışêr yada diştirer biri-birini. Bütünneşik zanaatları ayırılêr başka soy

zanaatlarından predmetarası baalantıların var olmasının, angıları epizod gibi girer zanaata. Busoy zanaatlarda analiz yapılar türli obyektlere, angıları için informasiya bulunur türli programalarda ya da programa bölümlerinde.

Bütünleşik zanaatlarda bilgiler türli öğretmek bölümlerinden kullanılır hem bir uarda bulunur. Busoy zanaatta terbiyecisi var nice çözümler birkaç daava. "Bütünleşik zanaat" annaması bakılır taa genişten, nekadur uşakları öğretmek forması, angısının var maasuz eri hem vakıdı gün rejiminde. Pedagoglar sayar, ani bütünleşik zanaatına laazım çıkarılsın o içindelik, angısını uşaklar annayamayacaklar kendibaşına. Taa, bütünleşik zanaatların formasında var nice geçirmää bütünleştirmek zanaatları, neredä çözülecek iki ya da taa çok bölümlerin problemlerini [10].

Bütünleşik zanaatların projesinde çözümler türli daavalar, ama uşaklar ürenerler türli bölümlerden içindeli paralel, ne yardım eder korumaa vakıdı oyun ya da kendibaşına işlenir.

Vakit laazımlıkları isterler terbiyecilerden eni öğretmek hem informasiyayı etistirmek metodları. Bu olay gösterdi her bir uşaa ayırı danışmaa laazımını, ani yardım eder görmää onun meraklarını, becermelerini, yaratmak kolaylıklarını. Bu istemeyi gerçekleştirmek kolaylıkların biri - geçirmää bütünleşik zanaatları uşak başcasında [9].

Ne o "bütünleşik zanaat"? Bütünleşik zanaat – türli işlemek soyların kolaylıklarının (angıları biri-birine girer hem biri-birini doldurur) bir temanın bütünden açıklamasına doorudulu zanaat. Bütünleşik zanaatların strukturası ister terbiyeciden temayı öğrenmekte her bir etapta türli disiplinlerden materialları fikirli hem logikalı baalamaa. Bütünleşik zanaatın teknolojyası yardım eder uşak başcasının öz daavasını oluşturmaa – kısa vakıdın içinde temayı derinden hem doludan açmaa. Bu iş yardım eder biktırmamaa hem zorlatmamaa uşakları hem brakmaa taa çok vakit başka işlere – gezimneklerä, çemrek oynunara. Bundan kaarä, bu iş kaldırur uşakların öğrenmää havezini, neçinki bütünleşik zanaatta, eni materialı vermesinden kaarä var türli oyun elementleri, angılarını pek beener uşaklar (oyun sayılır temel işlem soyu uşak başcasında) [6, c. 47].

Uşak başcasında bütünleşik zanaatların neetleri hem daavaları. Bütünleşik zanaatın neeti – her taraftan, düşünmeli predmeti, annamayı ya da olayı öğrenmesi işlem soyların (yaradıcı, resimcilik, oyun) dişmesi yardımının, angıları uyur uşakların yaşlarına.

Bütünleşik zanaatın var birkaç neeti. Baş neet gösterer öz işlem soyunu, angısına doorudulu zanaat, kalanı neetler dä – ikincili. Busoy, söz ilerletmesinde bütünleşik zanaat doorudulu uşakların becermesine resimä görä annatma düzmää, ama ikinci taraftan – ana tarafı naturasının tanıştırmaa, aplikatiya becermelerini ilerletmää, kullanarak güz yapraklarını.

Bütünleşik zanaatların daavalarına girer:

- dolay dünneyi uşaklarla bütünden annamasını düzmää;
- eni haberleri kendibaşına kabletmää hem kullanmaa becermelerini ilerletmekte;
- uşaan incä zanaata ilgetmää, onun estetika duygusunu ilerletmää;
- yaradıcı becermelerini ilerletmää [7].

Neylän ayırılır bütünleşik zanaat kompleksli zanaattan? Bütünleşik zanaatlarının birerdä terbiyeciler kullanur kompleksli zanaatları da. Bu iki metodun var çok cümne çizileri – onnar tematikalı hem onnara girer türli işlem soyları. Kompleksli zanaatta olur kullanılsın iş soyları hem soruşlar başka disiplinlerden da, taa doludan hem hertarafça uşaklar annasınar deyni temayı. Baş ayırmak onda, ani bütünleşik zanaat pek zor pay etmää türli işlem soylarına, ama kompleksli zanaatta onnar taa açık görünür hem dişer.

Bütünleşik bilgiler olur girsinnär zannata fragment gibi (aklımıza getirecek hayvannarı, angıların adları çekeder [t] sesine, ayırı etap gibi (bilgilerin aktualizatsiyası dooru hem düşünölmüş natura olayları için masallarla iştä), bütün zanaatta ("Daa" annamasının cümne süretini düzmesinde) [2, c. 93].

Geçirmää deyni bütünleşik zanaat, tema gibi var nice ayırmaa:

1. Bir annamayı – hayvanı, büyüümü, natura olayını, yortuyu.
2. Bütünleşik annamaları, angılarına girer ayırı obyektlerin sisteması:
 - daa: hayvannar hem büyümnär; dinnenmek;
 - tükän: mallar, satıcılar, satın alıcılar, paalar, paralar;
 - ev düzmesi: işçiler, maşınalar, tertipler;

- muzey: eksponatlar, ekskursiya, işçilər, kendini götürmək kuralları [9].

Eer bütünneşik zanaatta bakılırsa bir annamak, zanaatta açıklanêr bu laf her taraftan, düzüler integratıya. Eer öz annamak bütünneşiksä –bütünneşik zanaat geçirmesindän sora uşaklarda bir temaya görä bütünnä resim düzüler.

Bütünneşik üretmək sayılêr üretmenin eni modeli, angısı doorudulu kendiliin ilerletmesinä, üretmekte hem terbiyetmekte uşaan kendiliinä doorudulu üretmeyä, hesaba alarak uşakların meraklarını hem özelliklerini. Terbiyecilər ayırêrlar bütünneşik zanaatları, neçinki onnar doorudulu uşaan bütündän ilerlemesinä (individual özelliklerin, kendilik hem subyekt kalitelerin birleşmesi) [4, c. 83].

Üretmək materialın içindeli integratıyası düzüler bir temanın dolayında. Zanaatlar, angıları düzüler tematika printipin temelindä, taa rezultatı sayılêr, neçinki uşaklarda görünêr üüsek meraklanması o daavaların içindeliinä, angıları çözüler bu urokta; uşaklara peydalanêr merak genişlii – ne ileriya var nicä olsun türlü soy görgülerin temeli.

Geçirilän zanaatların tematikası türlü-türlü. Daavaların çözmesi geçêr problema situatıyaların, eksperimental işin, didaktika oynunarn yardımınan. Birleştirmek sincircii burada olêr tema (süret), angısı bakılêr zanaatta.

Zanaatların bütünneşik düzülməsi verer uşaa kolaylık oluşturmaa kendi yaradıcı becermeklerini, ilerleder komunikativ becermekleri, neçinki herbir zanaatta lääzım becermää kolay açıklamaa kendi bakışlarını, paylaşmaa duygularınan, ama ilkin uşaklarda ilerlener öğrenmek meraklı hem aktivlii (herbir tema isteer uşaktan görgüsünün aktivizatıyasını bütünneşik zanaatın olayında). Zanaatların sayısını herbir terbiyeci düzer kendisi, onnarın yok maasuz strukturası [1, c. 57].

Bütünneşik zanaatları olur geçirilsin uşaklarlan türlü yaşlarda. Öz burada – terbiyecinin becermesi uşakların işini zanaatta düzmäa, temayı hem içindeli dooru ayırmaa. Terbiyeci lääzım aklında tutsun, ani kendi işindä neetleneräk geçirmäa bütünneşik hem kompleksli zanaatları, lääzım hazırlansın onnara hem terbiyeci, hem uşaklar. Hazırlarkan bütünneşik hem kompleksli zanaatları, lääzım bilmäa istemekleri onnara hazırlanmasına hem geçirmesinä.

Bütünneşik zanaatın strukturası ayırılêr başka soy zanaatların strukturasından hem ona veriler te busoy istemeklär:

- üretmək materialın kısıdan vermäa;
- herbir zanaatta öğrenilän materialı biri-birinä baalamaa;
- integratıya predmetlerin baalanması biri-birinä zanaatın herbir etasında;
- inforatıya tarafından kullanılan materialın genişlii;
- materialı vermesinin sisteması hem kolayı;
- vakıt sınırlarını zanaatta saymaa [2, c. 117].

Bütünneşik zannatı strukturasının örnäa.

• *Giriş payı.* Düzüler problemalı situatıyayı, angısı üüselder uşakların aktivliini problemayı çözmesinä (örnek gibi, koyulêr soruş: "Uşaklar, sanki ne olacek, eer dünnedä olmarsa su?").

• *Temel payı.* Uşaklara veriler eni bilgilär, angıları yardım edecek onnara çözmäa problemalı soruşu (örnek: suyun maanası naturada hem insan yaşamasında), temelleneräk türlü programa bölümnerin içindeliklerinä hem gözletmək materiallarına. Bununnan birerdä gider iş uşakların sözlüünü zenginnetmäa hem baalantılı sözü ilerletmäa deyni.

• *Çıkış payı.* Uşaklara teklif ediler türlü praktika işi (didaktika oyunu, resimnemäk) kaaviletmäa deyni kabledilmiş inforatıyayı [7].

Bütünneşik zanaatlar vererlär uşaklara geniş hem parlak annamayı dünnä için, neredä o yaşêr, predmetlär hem olaylar arasında baalantılar için, biri-birinä yardım etmek için, material hem kultura dünneyin var olması için. Öz nişan koyulêr diil bilgilerin kabul etmesinä, ama süret fikirlenmenin ilerlemesinä. Bütünneşik zanaatlarda maasuz lääzım ilerledilsin uşakların yaradıcı aktivlii. Bu olay yardım eder kullanmaa türlü programa bölümnerindän içidelikleri, bilim, kultura, incä zanaat bölümnerindän bilgileri, danışarak dolay yaşamaktan olaylara.

Bütünneşik zanaatın özelliklerindän biri sayılêr sintez:

- öğrenilän materialın, teoriya hem praktika üretmesinin sintezi;

- üüretmək bölümnerindän predmetlerin sintezi;
- iki yada taa çok terbiyeciler işlerinin sintezi.

Bütünleşik zanaatlar düzenleri nicä iç, ölä dä predmetarası integrasiya prinsipindä, temelleneräk:

- üüretmək materialı içindeliin integrasiyasına, açmaa deyni bilgileri, annamakları;
- üüretmək metodlara, obyektləri hem olayları her taraftan üürenmää neetinnän;
- teoriyaya hem praktikaya, praktika tarafından kullanmaa deyni uşaklarlan kabledilmiş bilgileri [4, c. 92].

Busoy, var nicä vermää harakteristika bütünleşik zanaata:

- predmetarası integrasiya soyların biri;
- integrasiyanın orta uurunı tutêr;
- materialın strukturası oluşturulêr gorizontel tematikanın yardımınnan;
- zanaatın formasının var karışma strukturası;
- türlü bölümnerdän alınma bilgiler düzêrlêr zanaatın analiz predmetini; korunêr herbir bölümün hem neetlerin, daavaların kendibaşınalı; türlü işlem soyların kullanılması.

Bütünleşik zanaatların pozitiv tarafları:

- yardım ederlêr üürenmenin motivasiyasına, meraklı açmaa, türlü taraflardan olaya bakışın düzmää;
- yardım ederlêr sözün ilerlenmesinä, yaraştırmaa, bütünleşirmää, çıkış yapmaa becermenin düzülmesinä, vermeêrlêr uşaklara dinmää;
- emoşional tarafından ilerleêrlêr uşakları, neçinki temellenerlêr muzıka, resimcilik, literatura elementlerinä.

Bütünleşik zanaatı geçirmää zorluklarına girer:

- üüretmək materialını zor ayırmaa/uydurmaa;
- zanaatı geniştän yazdırmaa;
- terbiyecilerin arasında ilişki probleması;
- birtürlü terminlerin hem annamakların kullanılması terbiyecilerin arasında [5, c. 68].

Bütünleşik zanaatların pedagogika hem metodika tehnologiyası var nicä olsun başka-başka, ama herbir olayda lâazım düzölsün onun sheması/modeli. Terbiyecinin yaradıcılık işlemi görüner onda, netakım o uygun shemaları kendibaaşına bulabilir da onnarı effektiv kullanêr.

Bibliografiya:

1. ДЫБИНА, О. Б. Предметный мир как источник познания социальной действительности. Самара, 1997. 175 с.
2. ЗМАНОВСКИЙ, Ю. Ф. Психофизиологические и психологические особенности шестилетних детей. /Дошкольное воспитание. 1983, № 2. с. 22-26.
3. Комплексные занятия по развитию творческих способностей дошкольников: Методическое пособие. / Авт-сост. Н. В. Корчаловская, Г. Д. Посевина. Ростов, 2004. 168 с.
4. Куррикулум раннего образования / Министерство образования, культуры и исследований Республики Молдова. Кишинэу, 2019. 132 с.
5. МАЙЕР, А. А. Интеграция и координация специалистов ДОУ в рамках единого пространства развития ребенка / Управление ДОУ. 2004, № 6. с. 103-106.
6. Uşak başçasında dil ilerlemesi. İkinci küçük hem orta gruba için programa. Ankara, 2012. s. 52.

İnternet resursaları:

1. Интегрированные занятия, как средство развития интеллектуальных и творческих способностей детей. Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijsad/integrirovanye-zanjatija-kak-sredstvo-razvitija-intelektualnyh-i-tvorcheskih-sposobnostei-detei.html> (дата обращения: 16.09.2025)
1. Интегрированные занятия в детском саду. Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/103915> (дата обращения: 20.09.25)

2. www.infourok.ru.Технология интегрированного занятия в дошкольном образовательном учреждении. Режим доступа: https://infourok.ru/tehnologiya_integrirovannogo_zanyatiya_v_dou-335729.htm (дата обращения: 01.11.25)

CZU 373.2.035.6(478-29)

<https://orcid.org/0009-0004-9205-6374>

INTEGRAREA PATRIMONIULUI ETNOCULTURAL ȘI FOLCLORIC AL GĂGĂUZIEI ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ PRIN INTERMEDIUL MEDIULUI INFORMAȚIONAL-EDUCAȚIONAL

Demirbag Snejana,

Master în științe pedagogice,
profesor de limba gagauză

Grad didactic II, metodist

Instituția de învățământ preșcolar nr. 1,

Ceadâr-Lunga, Moldova

e-mail: snejana.orm@mail.ru

Abstract: This article is devoted to a comprehensive study of the possibilities for integrating the ethnocultural and folklore heritage of Gagauzia into the preschool education system through an informational-educational environment. Both theoretical foundations and practical methods of integrating traditional cultural elements with digital and multimedia resources are considered. Pedagogical approaches are analyzed, including project-based activities, interactive games, and multimedia materials aimed at forming ethnocultural identity and developing cognitive, creative, and communicative skills in preschool children. The problems arising from the implementation of innovative.

Cuvinte cheie: Gagauzia, preschool education, folklore, digital technologies, informational-educational environment, early childhood development, ethnocultural competence.

Educația preșcolară modernă în Găgăuzia necesită o abordare complexă și integrată, care să îmbine metodele tradiționale de predare cu tehnologiile digitale și multimedia, creând un mediu educațional adaptat nevoilor copilului contemporan. În centrul acestei abordări se află formarea identității etnoculturale, dezvoltarea competențelor cognitive, creative și comunicative, precum și stimularea activității de cercetare și explorare. În acest context, folclorul, tradițiile locale, sărbătorile, meșteșugurile și limba regiunii constituie resurse educaționale autentice și valoroase, care permit îmbogățirea procesului de învățare și transformarea lui într-o experiență culturală, estetică și interactivă.

Integrarea patrimoniului etnocultural în educația preșcolară nu reprezintă doar transmiterea unor cunoștințe despre tradiții și obiceiuri, ci și dezvoltarea unei gândiri complexe, care să permită copilului să relaționeze, să creeze și să interpreteze experiențele culturale. Această abordare stimulează curiozitatea naturală, dezvoltă motivația intrinsecă de învățare și facilitează formarea unei personalități echilibrate, cu valori morale și estetice consolidate.

Folclorul Găgăuziei reprezintă un complex multistratificat de valori culturale, incluzând:

1. Creația orală: basme, povestiri, proverbe și zicale. Acestea dezvoltă gândirea simbolică, imaginația și capacitatea de analiză. Basmele oferă modele de comportament, stimulează empatia și permit copiilor să înțeleagă conceptul de bine și rău, dreptate și nedreptate. Proverbele și zicalele cultivă înțelepciunea populară și sensibilizează copiii la subtilitățile limbajului.

2. Muzica și dansurile populare: dansurile în cerc și dansurile tradiționale contribuie la dezvoltarea motricității, coordonării, ritmului și simțului estetic. Muzica tradițională dezvoltă

capacitatea de concentrare și atenție, stimulează memoria auditivă și creează un mediu emoțional pozitiv în care copilul se simte în siguranță.

3. Sărbătorile comunitare și familiale: participarea la obiceiurile locale le permite copiilor să înțeleagă structura socială a comunității, să dezvolte empatia și abilitățile sociale, precum și să interiorizeze valori morale și culturale. Sărbătorile oferă un cadru natural pentru activități integrate, în care limbajul, arta, muzica și mișcarea sunt interconectate.

4. Meșteșugurile tradiționale: broderia, țesutul, prelucrarea ceramicii și a lemnului dezvoltă motricitatea fină, creativitatea, răbdarea și atenția la detalii. Activitățile practice permit copiilor să aplice concepte de geometrie, simetrie, culori și proporții într-un context cultural autentic.

Conform cercetărilor lui Alekseeva [2018], integrarea folclorului în activitățile preșcolare stimulează dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor, contribuind la formarea unei gândiri flexibile și creative. Voronova [2020] subliniază că promovarea identității etnoculturale încă din primele etape ale dezvoltării copilului consolidează sentimentul de apartenență la comunitate și dezvoltă competențele socio-emoționale.

Mediul informațional-educational reprezintă un instrument modern care permite combinarea patrimoniului cultural tradițional cu resurse digitale și multimedia, creând un mediu educațional interactiv, captivant și motivant.

Funcționalități și avantaje ale MIE:

1. Acces la materiale multimedia: videoclipuri despre sărbători, cântece și dansuri populare, înregistrări audio cu basme și povești, hărți interactive ale obiectivelor culturale din regiune.

2. Activități de proiect: copiii realizează prezentări, albume digitale, proiecte colective care stimulează cercetarea, gândirea critică și capacitatea de a argumenta.

3. Jocuri interactive și sarcini creative: dezvoltă abilități cognitive, de comunicare și creativitate, integrând jocul cu învățarea prin experiență.

4. Învățare participativă și exploratorie: platformele digitale permit excursii virtuale la muzee, ateliere interactive și participarea activă a copiilor la activități culturale, crescând implicarea și motivația.

Kostina (2021) subliniază că MIE contribuie la dezvoltarea competențelor digitale încă din prima copilărie și oferă un cadru structurat pentru învățare prin experiență, combinând tradiția cu inovația.

La IET nr. 1 din Ceadâr-Lunga, proiectul „Mica mea patrie” demonstrează modul concret de integrare a MIE și a patrimoniului etnocultural.

Componente și activități:

Prezentări multimedia despre istoria satului și a regiunii: utilizarea de imagini, filmulețe, povești interactive care permit copiilor să exploreze trecutul comunității lor.

Materiale audio-video cu cântece populare și basme: copiii ascultă, vizionează și interpretează cântece tradiționale, dezvoltând memoria auditivă, limbajul și expresivitatea.

Ateliere de meșteșuguri tradiționale: demonstrații practice, combinate cu suport multimedia, pentru realizarea de obiecte artizanale.

Proiecte colective și albume digitale: copii documentează tradiții și obiceiuri, creând materiale vizuale și digitale, dezvoltând abilități de colaborare și creativitate.

Rezultatele includ creșterea activității cognitive, dezvoltarea gândirii critice, consolidarea identității etnoculturale și intensificarea interacțiunii sociale între copii, educatori și părinți.

Implementarea MIE și integrarea conținutului etnocultural se confruntă cu provocări precum:

1. Acces limitat la materiale digitale în limba gagauză: lipsa resurselor multimedia de calitate poate afecta eficiența procesului educațional.

2. Pregătirea insuficientă a educatorilor: necesitatea formării cadrelor didactice pentru utilizarea platformelor interactive și integrarea tehnologiilor digitale.

3. Dotarea tehnică limitată: lipsa echipamentului adecvat în grădinițe poate restrânge aplicarea metodologiilor moderne.

Strategii de depășire:

Crearea de portaluri educaționale regionale cu materiale multimedia;

Elaborarea de programe etnoculturale pentru toate grupele de vârstă;
Organizarea de cursuri de perfecționare pentru cadrele didactice;
Implicarea activă a părinților și comunității în proiecte educaționale și activități interactive;
Integrarea MIE în practicile educaționale zilnice și în momentele culturale importante.
Integrarea folclorului și a patrimoniului etnocultural prin MIE are multiple efecte pozitive:

1. Formarea identității etnoculturale și a valorilor patriotice;
2. Dezvoltarea competențelor cognitive, comunicative și creative;
3. Creșterea calității procesului educațional și a interesului copiilor pentru activități de cercetare;
4. Crearea unui mediu educațional modern, bogat și interactiv;
5. Consolidarea cooperării între educatori, copii, familii și comunitate.

Astfel, mediul informațional-educațional devine un instrument inovativ, care combină armonios folclorul și tehnologiile digitale, contribuind la dezvoltarea integrală a copilului și la formarea identității sale etnoculturale încă din primii ani de viață.

Bibliografie:

1. ALEKSEEVA, E.V. Tehnologii interactive în educația etnoculturală a preșcolarilor. Moscova. 2018
2. VORONOVA, N.A. Dezvoltarea componentei etnoculturale în educația preșcolară. Moscova: Prosveshchenie. 2020
3. KOSTINA, A.V. Mediul informațional și educațional în prima copilărie. Moscova: Academia. 2021
4. NAZAROVA, E. Metode de integrare a conținutului cultural regional în instituțiile de învățământ preșcolar. Kursk. 2022
5. PETROV, A.V. Folclor și pedagogie în prima copilărie: recomandări metodice. Chișinău. 2019

UDC 811.512.1

<https://orcid.org/0009-0002-1428-5337>

OKUL ÖNCESİ UŞAKLARDA GAGAUZ KULTURA ELEMENTLERİNİ SAYGI DUYMAK KOMPETENTİYASININ KURMASI TÜRLÜ UURAŞIMDA

Dragni E.V.,

Gagauz dili üüredicisi

II didaktika kategoriyası,

№ 5 «Çöşmecik» uşak başçasında,

Komrat mun. MR

e-mail: evdokia069309305@gmail.com

Abstract: the article is devoted to the development of respect for the native land's culture among older preschool children, using the example of the Gagauz ethnic group. The aim is to substantiate and verify the pedagogical conditions for effectively fostering ethnocultural identity through traditions, folklore, and folk art. The study identifies levels of respect formation, highlights teachers' challenges, and presents a "teacher-child-family" interaction model. The practical significance lies in creating methodological recommendations and scenarios for nurturing respectful attitudes toward the culture of the native land.

Keywords: Gagauzia, culture, traditions, identity, preschoolers, respect, ethnicity, pedagogy.

Herbir halkın mirasında bulunêr terbiyetmenin paalı ideyaları hem görgüsü. Gagauz hulking terbiyetmâk tradişiyalarına danışmak aynaeder gagauzların kendibilinçlik millet uyanmasının derin proşeslerini, angıları yaşêêrlar Gagauziyada. Gagauz halkı, kompakt yaşıyan moldovan milletin arasında, şindiki vakıt kendi etnik istoriyasında geçer bir en zor hem cuvaplı etap.

Şindiki vakıt gagauz halk kulturası için toplandı bilim publikaşiyaların önemni sayısı. O istoriklerin, etnografların, folkloristlerin, incâzanaatçıların, pedagogların işleri.

Anılmış rus etnografi Valentin Moşkov, Gagauz kulturasının hem folklorun ilerlemesi için büyük koyum koydu, toplayıp gagauz halkın folklor materialını, yaşamak yollarını h.b. önemli işleri. Materialı, angısını bütün bizim evlad boylarımız var kolay öğrensin, okusun, meraklanıp bizim kültürümüzle, toplu kıyatta «Гараузы Бендерского уезда» (avtor V. Moşkov).

Büyük koyum Gagauz kulturasına koydular V. Moşkov, M. Guboglu, M. Maruneviç, S. Bulgar, V. Sırf h.b. anılmış bilgiçler, yazarlar hem folklorcular. Bu avtorların işlerini öğrenip, var kolay yapayım çıkış okulöncelerin terbiyetmesinde gagauz halkın traditiyalarını kullanmak soruşu diil eterli öğrenilmiş. Halkın traditiyalarına danıştırmak kaydet önemli okulöncesi yaşında.

Uşak, V. P. Beznosovun, V. P. Zenkovskiyn, D.S. Lihaçevun fikrinde göre, sayılir soñiumun dolu paalılı geleceä azası, o lääzım edensin, koorusun, ilerletsin hem ilerä etnosun kultura mirasını versin, kultura hem soñial aktivlä gireräk.

S. A. Kozlova, E. İ. Korneeva, S. N. Morozyuk, Ê. K. Suslova inandırıp, kararlêrlar, ani büyük okulöncesi yaşında uşaklar da kolaylınnan pozitiv danışmak geçer cümne yaşamasının olaylarına bilgi içindeliini ayırmak koşuluunda hem uşaklık uuraşımın uygun hazırlanması. Bundan kaarä, nasıl nişannêrlar L.S. Vıgotskiy, A. N. Leontyev, S.L. Rubinşteyn h.b., büyük okulöncesi yaşında geçer bilgi, duygu, notalamak, meraklık neet doorudulu oluşturmak proñesi.

Yukarda söylenmişä göre, beş-altı yaş periodu sayılir en optimal yakışıklı halk kulturanın araçlarınnan neet doorudulu terbiyetmek çeketmesi için. Bölä, benimnän belliedildi gagauz halkın traditiyası temelinde millet kulturasına okulöncelerin danıştırmasının arasında karşıkoymak, bir taraftan, teoretik temelletmenin hem pedagogika terbiyetmek tehnologiyanın görgü-eksperimental kontrolün - başka taraftan diil eterli işledilmesi. Belliedili karşıkoymak yardım etti aaraştırmının problemasını bellietmää: nasıl yapmaa gagauz halkın traditiyalarına okulöncelerin danıştırmak proñesini taa başarılı, ki terbiyetmää uşaklarda saygı kendi halkın kulturasına, angıları etnosun istediklerine cuvap ederler.

Verili problemanın aktuallı aaraştırmının temasının seçmesini bellietti “Okulöncä uşaklarda gagauz kultura elementlerine saygı duymak kompetenñiasının kurması türlü uuraşımında.

Aaraştırmının neeti - teoretik temelletmää hem eksperimental kontrol etmää gagauz halkın traditiyalarına okulöncelerin danıştırmasını hem terbiyetmää saygı halkımızın kulturasına pedagogika tehnologiyaların başarılını türlü çalışmak soylarında kullannarak.

Aaraştırmının obyektı – terbiyetmek proñes, orientirli okulöncä uşaklarda gagauz kultura elementlerine saygı duymak kompetenñiya kurmasının türlü uuraşımında.

Aaraştırmının predmeti- gagauz halkın traditiyalarına saygı okulöncesi yaşında uşaklarda terbiyetmek hem oluşturmak.

Aaraştırmının gipotezası. Okulöncä uşaklarda gagauz kultura elementlerine saygı duymak kompetenñiasının kurması türlü uuraşımında oluşturulması efektif olacek, eer:

- Pedagogika tehnologiya edenärsä kognitiv hem çalışmak komponentlerin baalantısını, dayanarak türlü çeşitli incä zanaat soylarına, forklora hem başka halk kultura elementlerine hem araçlarına, sistemada ”pedagog- uşak- ana- boba ” etkilik olsun;

- Gagauz halkın traditiyalarına saygılık hem didaktika danıştırmının modeli geliştirilecek pedagogların hem uşakların subyektiv-obyektiv etkisinde, kendibaşına serbest çalışmasında;

- Büyük okulöncelerinde gagauz halkın traditiyalarını edenmek bakıveriler nasıl traditiyalar için temsil kabletmesi, onnara meraklık ilerletmek hem var olan temsillerin kendibaşına uuraşıma gerçekleştirmek.

Neetä hem gipotezaya uygun belliettim aaraştırmının davalarını:

1. Gagauz halkın traditiyaların içindeliini bellietmää, okulönceleri yaşında uşaklarına yakışıklı aaraştırmak neetlerin etişmesi için.

2. Gagauz halkın traditiyalarını edenmek kriteriyalarını, uurlarını hem büyük okulöncesi yaşında uşaklarda onnarın diagnostika etmek gösterimlerin koyulması için.

3. Halk traditiyalarına okulöncelerin danıştırmak hem saygı terbiyetmek pedagogika tehnologiyasını işletmek.

4. Eksperimental kontrol etmää gagauz kulturasının araçların etkisini okulöncelerin danıştırmasında.

Araştırmanın teoretik önemi kurulu onda, ani:

- Büyük okulöncesi yaşında uşakların gagauz halk elementlerinâ danıştırmak hem saygı terbiyetmâk kolaylı hem uygunuu belledildi;

- Araştırmanın sonuçları zenginliler kursu “Etnopedagogika” pedagogika tehnologiya bilgilerinân, etnografiya araçlarınan, kolaylık edân gagauz halk tradişiyalarına okulöncelerin danıştırmasını hem saygı terbiyetmesini aylâ terbiyetmâk koşullarında hem okulöncesi üretim kurumlarınan pratikasında.

Şindiki vakıt peydalanêr lââzımnık ona, ki uşaklar duysunnar kendi halkın unikalılını, kendi aylesinin, devletin istoriyasını bilsinnâr, sevsinnâr hem hatırlasinnar Vatanını. Halk kulturenin anatarlı pedagogika aracı, angısının var kayet büyük terbiyetmâk maanası, folklor sayılêr, haliz – aazdan halk yaradıcılığ). Büyük dikatlık koyulêr te bu iş soylarına:

-masal, deyim, söyleyiş öğrenmesi;

-gagauz halk oyuncaklarınan hem oyunlarınan tanışmak.

Dramatizatiya oyunları var nasıl siiredisiz geçsinâr, ama konşert harakterindâ olsunnar. Dramatizatiya oyunların soyları:

1) oyunlar-imitatiyalar (hayvannarın, insannarın, personajların süretlerini göstermâk);

2) rollu dialoglar yaratmalara görâ;

3) yaratmaların dramatizatiyası;

4) bir yada birkaç yaratmaya görâ koyulu spektakli

Masallarda pek büyük terbiyetmâk kuvedi var. Halk masalları hayvannar için üürediler bizim küçük kardaşlarımıza koorumaklı danışmaa. Lââzım taa bellietmâa, ani yaşayış harakterindâ gagauz halk masallarına girer busoy laflar nasıl “padişah”, “çirak”. Masalların yardımınan var nasıl uşaa istoriyanı meraklandırmaa. Okulöncesi nesoy sa masallı personajın rolunu oynayarak, gagauz halk kulturene danıştırlêr. Öğrenip pedagogların bilim ideyasını, halk kulturenin duudurması için hem vakıdın kesilmiş baalantısının enidân koyulmasının önemii için geldim sonuca, ani halk arifliin dirildân kaynaana danıştırması mutlak lââzımnıydır.

Gagauziyanın okulöncelerin kurumlarınan pratikasında millet kulturene okulöncelerin danıştırtılmasına analiz yapıldım; belliettim gagauz halk kulturenin rolü okulöncelerin terbiyetmesindâ; açıklandı halk kulturene okulöncelerin danıştırmak formaları hem özellikleri. Kulture nasıl üretim strategiyanın temeli öncâ düşünêr türlü çeşitli yaklaşımları. Problema çevresi genişçâ. Onların arasında önemlilerin birisi sayılêr regional kulture; onu var kolay bakıvermâa nasıl yaşamak modelini, nasıl kulture çevresinin obyektini, angısına bu teritoriyada yaşayan insan taa duumasından katılêr. Gagauz milli giyiminin istoriyası başladı Avtonomiya kurulmasından çok ileri. Yavaş-yavaş Gagauz giimi dışardı da şindiki vakıtta gagauz halkın giimi hergünkü yaşamakta may kullanılmêr. Sevnerim, ani halk rubaları kaybelmedi, onnar şimdi var çok türlü renklerde, şıralı, gözâl, Gagauz ornamentlerinnân gergefli, koraflı. Halk yortularda var nasıl görelim, mayıl olalım, gösterelim, giidirelim uşaklara, bizim gözâl halk kostümlerimizi.

Bu yaşta gagauz halk kulturenin yortularına uşakların danıştırtılması ilerlediler: terbiyetdiler istedik hem çalışkannık pay almaa yortularda; oluşturulêr katılmak duygusu oluşlara, angıları geçerlêr uşak başçasında, ayledâ, devlettâ; terbiyetdiler sevda yakın insannara, Vatana.

Zanaatlarda geçer tanışmak evelki gagauz incâzanaatınan hem annatmalar: pala dokumak, peşkir dikmâk tradişiyaları için. Kullanılêr illüstratiyalar, ki halk ustaların işlerinnân tanıştırmâa. Taman artistik-yaradıcılık çalışmasından okulöncelerin danıştırtılması gagauz halk kulturenin kaynaklarınan geçer. Büyük okulöncesi yaşında uşaklarına en yakın hem annaşılı olêr ustaların işleri dekorativ yazdırmasında, odunda kesmektâ, dorojka dikmesindâ, kilim kırmasında.

Bizim toprak eveldân şanı kendi ustalarınan, becerikli insannan, angıları kurdular parlak yaradıcılık maasullarını türlü incâzanaatçılık soylarında. Anadan kızına, bobadan ooluna ustacılık geçardı. Bütün üüreklân sevrêkân kendi ana tarafını, insan türkülerdâ hem masallarda onun gözeliini açıklardı. Da bizdân baamlı, seveceklêr mi bizim uşaklarımız kendi topraanı, annayaceklar mı onu, çekileceklêr mi ona, dayaceklar mı onu, hatırlayaceklar mı hem ilerledeceklêr mi tradişiyaları. Gagauziyanın hepsi uşak başçalarında okulöncelerinân iş geçer. Pedagoglar 5-7 yaşında

terbiedenerinā uygun istoriya faktlarına görə, bayrak için, gerb için hem gimn için konuşmaları geçirerlər. Uşakların bilgileri genişlənər bizim küçürək Gagauziyamız için, onun zenginii için.

Hepsi bu yortular, meropriyatıyalar göstererlər, ki bizim çalışmamız diil boşuna. Birliktä üüredicilər, terbedicilər, ana-bobalar çalışêrlar, ki bizim kulturamız ilerlesin, kayıp olmasın; ki uşaklarımız, gagauz kulturasını hatırlasınlar, sevsinnär hem koorusunlar. Bizä, üüredicilerä, läözüm savaşmaa kulturamızı, tradişiyalarımızı hem adetlerimizi uşakların yaşına görə açıklamaa. Sade ozaman halkın ömürü uzun olacak, hiç unudulmayacak hem ilerleyecek.

Halk kültürası – halkın çokasirli görgüsü, belliedilän tradişiyalarda, adetlerdä, dindä hem yortularda. O gerçeklerştirer ruh baalantısını kultura tradişiyalarından hem geçmiş evlad boyaların yaradıcılı görgüsünün. Onuştan pedagogik görüm noktasından zenginnenmiş sayılêr. Özel dikkatlik läözüm doorutmaa uşak başçası üüredicilerin verili temada bilgi üüseltmesinä (seminarlar, seminar-praktikunlar, master-klaslar hem türlü läözümni tertiplär), ki zanaatlar geçsinnär inovaşion tehnologiyaların yardımından zamandaş uurda.

Bibliografiya:

1. ÇAKİR, M. "Gagauzlar: istoriya, adettär, dil hem din" Chişinău: Pontos, 2007(hazırladı S.Bulgar)
2. Gagauz dili gramatikası tabliçalarda hem shemalarda - Грамматика гагаузского языка в таблицах и схемах: учебное пособие для студентов и магистрантов, обучающихся по специальности 141.08.04 "Гагаузский язык и литература" / BANKOVA, İ.D., MİLEVA, V.G.; sorumlu red.: Çebotar P.; Komrat Devlet Univ., Gagauz filologiya kafedrası. – Kişinöv: Б. и., 2016 (F. E. –P. "Tipografia Centrală").
3. Gagauz dili hem literatura okumaları. Gagauz halkın istoriyası, kültürası hem adetleri. (kurikulum başlangı klaslara deyni). Chişinău, 2018.
4. SOROÇANU, E. "Gagauzların kalendar adetleri". Kişinöv, 2006(256 s.)
5. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
6. ГУБОГЛО, М.Н. Гагаузы в мире и мир гагаузов. Т.1 //Гагаузы в мире. Комрат- Кишинев. 2012
7. ГУБОГЛО, М.Н. Гагаузы в мире и мир гагаузов. Т.2 //Мир гагаузов. Комрат- Кишинев. 2012
8. КУРОГЛО, С.С., ВОРОБЬЕВА, Л.П. Детский песенно- обрядовый фольклор гагаузов// Ştiinţa. Chişinău, 1996.
9. МАРУНЕВИЧ, М.В. Материальная культура гагаузов XIX- начало XX в. Кишинев 1988.
10. МОШКОВ, В.А. Гагаузы Бендерского уезда. Этнографические очерки и материалы. (Изд. с сокращениями). Chişinău, 2004
11. СЫРФ, В. И. Традиционный фольклор гагаузов и современность. Синтез научного изучения и практического применения (на материале народной прозы) // Folclorul şi contemporaneitatea conservarea, revitalizarea şi valorificarea culturii tradişionale, simoz. şt.-practic int. Chişinău, 2006. С. 151-161.
12. СЫРФ, В. И. Гагаузская народная сказка // История и культура гагаузов. Очерки. Комрат- Кишинэу: Pontos, 2006. С. 545-557.

UDC 398(=512.165)

<https://orcid.org/0000-0001-6714-5632>

KALIP EZGİLİ MANİLER: EDİRNE'DEN YUNANİSTAN KUMÇİFTLİĞİ'NE (ORESTİADA) GÖÇ EDEN GAGAUZLARDA SÖZLÜ MİRASIN VE KÜLTÜREL SÜREKLİLİĞİN İZLERİ

Kaşıkcı Evrim
Dr., Trakya Üniversitesi
Balkan Araştırma Enstitüsü
Edirne, Türkiye
e-mail: evrimkasikci@gmail.com

Abstract: This study examines the manis identified among the Gagauz communities who migrated from Edirne (Turkey) to the Kumçiftliği (Orestiada) region of Greece and are performed within an identical melodic pattern. These manis, sung in a seven-syllable meter and a 9/8 rhythmic structure, are completed by vocables such as “Prrr yiiihiuuu” uttered by the performers at the end of each quatrain, thus establishing a strong coherence between oral memory and melodic form. The term “fixed-melody mani” (kalıp ezgili mani) is used in this study to describe a group of distinct mani texts that share the same melody without melodic variation. Conducted at the intersection of folklore, ethnomusicology, and linguistics, this study documents the traces of memory and cultural continuity sustained through melody along the Edirne–Kumçiftliği (Orestiada) migration line.

Keywords: Gagauz, oral tradition, fixed-melody mani, cultural continuity, Gagauzes of Edirne, Gagauzes of Orestiada, Gagauz folk culture

Giriş: Halk kültürü, bir toplumun asırlara dayanan deneyimlerinden süzülerek oluşan ve nesilden nesile aktarılan bir değerler bütünü olarak, kültürel kimliği besleyen en güçlü kaynaklardan biridir. Bu aktarımın temel taşıyıcıları olan halk anlatıları, toplumun kültürel hafızasını koruyarak inançları, tarihi ve mitolojik unsurları gelecek kuşaklara iletme işlevi görür. Bireyi “beşikten mezara kadar” kuşatan bu kültürel aktarım süreci; ninnilerle başlayıp, masallar, efsaneler ve gelenekler aracılığıyla yaşam boyu devam eder. Zengin bir sözlü anlatı geleneğine sahip olan Gagauz toplumu gibi topluluklarda da halk anlatıları, kültürel mirasın korunmasında belirleyici bir rol üstlenir [1, s. 205]. Gagauz folkloru, masallar, destanlar, türküler ve maniler açısından zengin bir sözlü halk edebiyatına sahiptir [2, s. 15-474].

Toplumların geleneklerinin, inançlarının ve toplumsal yapılarının kuşaktan kuşağa aktarılmasında en temel yapı taşlarını oluşturan halk kültürü ürünleri, kültürel kimliği belirleyen ve besleyen en güçlü unsurlar arasında yer alır [3, s. 129]. Türk sözlü geleneğinde genellikle yedi heceli dizelerden oluşan, dört dizelik kısa bir nazım biçimi olan maniler, örf, âdet ve geleneklerin aktarılmasında önemli bir işleve sahiptir. Her dörtlük kendi içinde anlam bütünlüğü taşır; ancak asıl duygu ve düşünce genellikle son iki dizede belirginleşir. İlk iki dize konuyu hazırlayıcı nitelikteyken, üçüncü ve dördüncü dizelerde maniyi söyleyen kişinin duygusu veya düşüncesi açık biçimde ifade edilir [4, s. 21] Bu yönüyle maniler, yalnızca kültürel kimliğin şekillenmesine katkı sunmakla kalmaz, toplumsal dayanışmanın da sözlü bir aracı hâline gelir.

Türk dünyasının geniş coğrafyasına yayılan mani söyleme geleneği, yüzyıllar içinde biçimlenmiş, belirli kalıplara dayanan köklü bir sözlü anlatım türüdür. Maniler, halkın duygu, düşünce ve yaşam tecrübelerini sade ama derin bir dille ifade eder. Bu özelliğiyle hem bireysel duygunun hem de ortak kültürel belleğin taşıyıcısı konumundadır. Geçmişten günümüze aktarılan mani geleneği, toplumsal kimliğin ve kültürel sürekliliğin güçlü göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir [4, s. 21].

Bir toplumun dilden dile aktarılan ürünlerinin, hatta genel olarak kullandığı söz varlığının oluşumunda o toplumun yaşam biçimi belirleyici bir öneme sahiptir. [5, s. 426] Manilerin yapısına ilişkin olarak Gözaydın, genellikle ilk iki dizenin asıl söylenmek isteneni hazırlayan “doldurma dizeler” olduğunu belirtir [6, s. 3].

Edirne bölgesindeki Gagauz varlığı, 20. yüzyıldaki büyük nüfus hareketlerinden öncesine dayanır. Bu çalışmaya konu edilen Gagauzların, günümüzde yaşamlarını Yunanistan devleti sınırlarında sürdürüyor olmaları dine dayalı olarak gerçekleştirilen 923 Lozan Nüfus Mübadelesi Sözleşmesi kapsamında değerlendirilmelerinden kaynaklanmıştır. Göç eden Gagauzların büyük bir kısmı, Edirne’ye 23 km uzaklıkta, Meriç Nehri (Evros) yakalarındaki Kumçiftliği (Orestiada) bölgesine yerleşmiştir. Göçün hemen ardından, bu topluluğun kimliğini öne çıkaran başlıca olgu ana dilleri (Türkçe) olmuştur [7, s. 111-112; 8, 55-56].

Gagauz halk edebiyatı, asırlardır sözlü geleneğe dayanan zengin bir kültürel miras olarak yaşamaktadır. XIX. yüzyılda Balkan yarımadasından Bucak’a göç eden Gagauzlar, ataları olan Oğuz Türklerinin dilini, geleneklerini ve folklorik yaratım biçimlerini muhafaza etmiş; yaşadıkları coğrafyanın halk kültürüyle etkileşime girerek sözlü edebiyatlarını daha da zenginleştirmişlerdir. Gagauz halk edebiyatı türleri arasında masal, efsane, türkü, ballada ve özellikle mani önemli bir yer

tutar; bu türler halkın yaşam biçimini, inançlarını ve tarihî tecrübelerini sade ama derin bir anlatımla yansıtır. Todur Zanet'e göre Gagauz folkloru, Türk dünyasının kültürel devamlılığı içinde tarım ve hayvancılıkla iç içe geçmiş bir yaşamın ürünüdür; halkın ruh zenginliğini ve gündelik yaşantısını doğrudan yansıtan bir sözlü yaratım alanı olarak değerlendirilir. Gagauzlarda maniler, yalnızca eğlence veya iletişim amacı taşımayıp, tarih boyunca kimliğin korunmasında belirleyici bir işlev üstlenmiştir. Halkın duygu, düşünce ve yaşantılarını müzikal bir söyleyiş biçimiyle yansıtan bu maniler, kuşaktan kuşağa aktarılaraq hem dilin hem de ezginin taşıyıcılığıyla Gagauz kimliğini günümüze kadar yaşatmıştır. [9, s. 138-140; 2, s. 8-9].

Bu çalışma, Edirne'den Yunanistan'ın Kumçiftliği (Orestiada) bölgesine göç eden Gagauz topluluklarında tespit edilen ve aynı ezgi kalıbı içinde icra edilen manileri incelemektedir. 7'li hece ölçüsüyle söylenen bu maniler, 9/8'lik tartımsal yapıya sahip olup her dörtlüğün sonunda icracılar tarafından söylenen nidalar (örneğin "Prrr yiiiihuuu") ile tamamlanmaktadır. Bu özellik, manilerin hem ezgisel hem sözlü bir bütünlük oluşturduğunu, ezgisel kalıbın sözlü hafızayı destekleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Araştırmada kullanılan "kalıp ezgili mani" terimi, Türk halk müziği dağarcığında ezgi çeşitlemesi bulunmayan, aynı ezgiyle yinelenen sözlü türleri tanımlamak üzere kavramsallaştırılmıştır. Bu maniler, sözlü kültür ortamında ezgi kalıbı aracılığıyla hafızada yer eden, kuşaktan kuşağa aktarılan bir ezgili söylem biçimidir.

İnceleme, halkbilim, müzikoloji ve dilbilim yöntemlerinin kesişiminde; araştırmacının bölgede uzun yıllardır gerçekleştirdiği saha araştırmaları ve gözlemlerine ve YouTube gibi toplumsal paylaşım ortamlarındaki kamuya açık icraların incelemesine dayanmaktadır.

Araştırmanın temel bulgusu, "Elmayı Bıçakladım", "Kale Kaleye Karşı" ve "Şu Derenin Uzunlu" gibi 7 farklı mani sözü çeşitlemesinin, dijital arşiv taramalarında tespit edilen tüm örneklerde tamamıyla aynı 9/8'lik ezgi kalıbıyla icra edildiğidir. Buna karşılık, Türkiye ve diğer Türk dünyası bölgelerinde (Bulgaristan, Azerbaycan vb.) bu manilerin tamamen aynı ya da benzer sözlerle yer aldığı, Erzurum'dan Silifke'ye TRT dağarcığında da yer alan bazı yöresel türkülerin sözleri içerisinde farklı ezgi ve tartım kalıpları ile icra edildiği de tespit edilmiştir.

Bu nedenle çalışma, hem bölge Gagauzların göç sonrası sözlü kültür hafızasını belgelemekte hem de Türk halk müziği geleneğinde ezgi-söz kalıbı ilişkisini "kalıp ezgili mani" kavramı üzerinden tartışan karşılaştırmalı bir inceleme sunmaktadır.

Bulgular ve Değerlendirme

Bu bölümde, Edirne'den Kumçiftliği'ne göç eden Gagauzların aynı 9/8'lik ezgi kalıbı içerisinde icra ettikleri maniler ile bu manilerin farklı yazılı kaynaklar ve TRT (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) dağarcığında aynı/benzer sözlü farklı çeşitlemelerinin yer aldığı çizelgeye [Çizelge 1] yer verilmiştir. Maniler genellikle 7'li hece ölçüsünde olup, manilerin söylenmesinin ardından icracılar tarafından dile getirilen "Prrr yiiiihuuu" gibi nidalarla tamamlanmaktadır. Bu icra biçimi, sözlü hafızada ezgi kalıbının taşıyıcı işlev gördüğünü ve ezgisel sürekliliğin sözlü kültürle birleştiğini göstermektedir. Söz konusu yedi mani örneğinin tümü aynı ezgisel yapı içinde seslendirilmiştir. Çalışma sürecinde sahadan elde edilen verilerin yanı sıra kamuya açık olarak paylaşılan belgeler ve Youtube gibi sesli-görüntülü kayıtlara ulaşılabilen veritabanları da değerlendirmeye alınmıştır.

Çizelge 1: Kumçiftliği Gagauzlarında Tespit Edilen Kalıp Ezgili Mani Metinleri ve Karşılaştırmalı Çeşitlemeleri

o	Mani Başlığı	Tespit Edilen Mani	Benzer Kaynak / Çeşitleme / TRT Müzik Dairesi Türk Halk Müziği Dağarcığı Benzer Sözlü Eserler			
	Avlu Dibinde Yumurta	Avlu dibinde yumurta Yar sen beni unutma Eer ki unuttursan Gözyaşını kurutma	Sepet sepet yumurta Yâr sen beni unutma Unutursan tez günde Gözyaşını kurutma [10,s. 84]	Sepet sepet yumurta (Meliham) Yâr sen beni unutma Sen beni unutursan Gözyaşını kurutma, Meliham Meliham aman [17]		

	Bugün Hava Serindir	Bugün hava serindir Girme göle derindir Ep güzeller pay oldu Karagözlü benimdir	Büün hava serindir, Girme suya derindir, Hep güzeller seryanda, En güzeli benimdir. [2, s. 522]	Böyün (bugün) hava serindir, Girme suya, derindir. Hep güzeller seyranda Hen (en) güzeli benimdir. [11, s. 166]		
	Dere Boyunda Gezerim	Dere boyunda gezerim Yüz bin deve güderim Bırak deveci develeri Ben yarimlen gezerim	Kale, kale giderim, Edi deve güderim, Al deveci deveni, Ben yarime giderim. [2, s. 522]	Dera(:) boyu giderim Yedi deva: güderim Gel devacı denana: Yarım geldi giderim. [12, s. 67]	Kale kale giderim, Yedi deve güderim, Al deveci deveni, Ben yarime giderim. [11, s. 165]	
	Elmayı Bıçakladım	Elmayı bıçakladım Sırmayı saçakladım Yar aklıma geldikçe Yastıyı (yastığı) kucakladım	Elmayı bıçakladım Avluyu saçakladım Yar aklıma geldikçe Yastığı kucakladım. [10, s. 45]	Elmayı bıçakladım Çevreyi saçakladım Yarin goynunda sandım Yastığı kucakladım. [18]		
	Kale Kaleye Karşı	Kale kaleye karşı Kalenin ardı çarşı Gel sarılıp yatalım Dosta düşmana karşı	Kale kaleye karşı Kalenin ardı çarşı Gel bilece gezelim de Dosta düşmana karşı [19]	Kale kaleye karşı Kalenin altı çarşı (Nadidem aman) Esger oldum gidiyom Dosda düşmana karşı [20]	Kale kaleye karşı Kalenin dibi çarşı Sen zülûf gölgesinde (güzel) Ben yandım güne karşı [21]	
	Şu Derenin Uzunlu	Şu derenin uzunlu Kıramadım buzunu Aldım Çerkez kızını Çekemedim nazını	Bu derenin uzunlu, Kıramadım buzunu. Aldım Çerkez kızını, Çekemedim nazını. [13, s. 211]	Bu derenin uzunlu Kıramadım buzunu Aldım Avşar kızını Çekemedim nazını [22]	Bu derenin uzunlu Kıramadım buzunu Aldım Dadaş gızını Çekemedim nazını [23]	Şu derenin uzunlu (amanın aman) (Haydi) Kıramadım buzunu Aldım köylü kızını (amanın aman) (Haydi) Çekemedim nazını [24]
	Şu Saçak Viran Saçak	Şu saçak veran (viran) saçak Dayansam yıkılacak Komşu haberin olsun	Bu saçak viran saçak. Dayansam yıkılacak. Şimdi bir moda çıkmış.	Karşımız viran saçak Dayansam yıkılacak Komşu hayrette kalsın Kızı bana kaçacak [10, s. 35]	Şu saçak viran saçak Dayanmasam yıkılacak Anne haberin olsun	Ak saçak viran saçak (aman) Dayansam yıkılacak Topla da komşu kızını

	Kızın bana kaçacak	Nişanlılar kaçacak [14]		Yar beni kaçırarak [15, s. 3671-3672]	(aman) Ardım sıra kaçacak [16]

Sonuç. Bu çalışma ile Edirne'den Yunanistan'ın Kumçiftliği (Orestiada) bölgesine göç eden Gagauzlarda tespit edilen kalıp ezgili maniler incelenmiş; bu manilerin Türk dünyasındaki karşılıkları değerlendirilmiştir. Araştırma, sözlü mirasın ve kültürel sürekliliğin göstergesi olan bu manilerin, ezgiyi önceleyen bir aktarım biçimi olarak topluluk belleğindeki işlevini ortaya koymuştur.

Çalışmanın temel bulgusu; birbirinden farklı yedi maninin, topluluğun belleğinde tamamen aynı 9/8'lik ezgi kalıbı ile ve her dörtlüğün sonunda söylenen “Prrr yiiiuhuu” gibi belirgin nidalarla icra edildiğidir. Bu durum, ezginin metnin hatırlanmasında kolaylaştırıcı bir rol oynadığını ve ezgi-söz ilişkisinin manilerin hafızada kalmasına katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca, göç sonrası yerleşilen bölgede Türkçe sözlerle sürdürülen bu ezgi kalıbının, topluluk kimliğinin korunmasında pekiştirici bir işleve sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Karşılaştırmalı bulguların yer aldığı çizelge (Çizelge 1), bu sonucu desteklemektedir. Çizelgeye göre, Gagauzlar tarafından 9/8'lik bir ezgi kalıbıyla icra edilen bu maniler, Türk dünyasının farklı yörelerinde derlenmiş örneklerle söz bakımından tamamen aynı veya büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bununla beraber, Türkiye'de en kapsamlı türküler arşivine sahip kurum olan TRT'nin Türk Halk Müziği dağarcığında aynı sözlerin; farklı ezgi ve tartım kalıplarıyla, yöresel tavır ve icra bağlamda birbirinden ayrılan çeşitli yörelerden derlenen türkülerin sözleri içinde de yer aldığı görülmüştür.

Bu durum, incelenen manilerin hem söz hem ezgi düzleminde bölgeye özgü bir kültürel nitelik taşıdığını, ayrıca Gagauz sahasında kaydedilen örneklerin başka yörelerden tespit edilen çeşitlemelerle uyum içinde olduğunu göstermektedir. Böylece, Gagauz sözlü geleneği ile Türk dünyası gelenekleri arasındaki güçlü tarihî bağın güncel kurum kayıtlarıyla da doğrulandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, çalışmada “kalıp ezgili mani” olarak adlandırılan bu biçim; göç eden bir toplulukta sözlü mirasın ezgi aracılığıyla nasıl korunduğunu, ezgisel belleğin kültürel süreklilikte nasıl belirleyici olduğunu gösteren somut bir örnektir. Bu yönüyle çalışma, ezgi-söz ilişkisinin, halk bilimi ve halk müziği araştırmalarında özellikle kültürel kimlik ve göç bağlamında yeniden ele alınmasının gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Kaynakça:

- KAŞIKÇI, E. Yunanistan Kumçiftliği (Orestiada) Gagauzları: Halk Hekimliği Uygulamalarından Örnekler. in Găgăuzia: limbă, istorie, cultură. 2024. Komrat: Komrat Devlet Üniversitesi.
- ZANET, T., Gagauzluk: kultura, ruh, adetlər: Gagauz Folkloru. 2010: Pontos.
- KALAFAT, Y., Türk Kültür Coğrafyasında Halk Kültüründen Millî Stratejiye. 2011: Berikan Yayınevi.
- ARTUN, E., Türk Halk Kültüründe Mani Söyleme Geleneği, Manilerin İletişim Boyutu Ve İşlevselliği. IV. Uluslararası Türk Medeniyetlerinde Sözlü Kültür Geleneği (Türk Dünyasında Maniler) Sempozyumu Bildirileri, 2007: p. 21–31.
- KARAKUŞ, E., Anadolu Ve Balkan Manilerine Gösterge Bilimi Açısından Bir Bakış. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 2012. 12(2): p. 425–439.
- GÖZAYDIN, N., Anonim Halk Şiiri Üzerine. Türk Dili, 1989. 7(445-450): p. 1–104.
- KAŞIKÇI, E., Nehrin Ötesi: Yunanistan Kumçiftliği (Orestiada) Gagauzları Halk Kültürü. 2023, Edirne: Trakya Üniversitesi Balkan Araştırma Enstitüsü.
- KAŞIKÇI, E., The Gagauz of Edirne. Bilig, 2025(114): p. 53–88.
- ARNAUT, T., Gagauzlarda Sözlü Lirik Halk Edebiyatı Türlerinin ve Bunların Folklor Geleneğine Yansımalarının İncelenmesi. Karadeniz Araştırmaları, 2008. 19: p. 137–153.
- MOLLOF, R., Bulgaristan Türklerinin Halk Şiiri. 1958: Norodna Prosteva Devlet Matbaası.
- MANOV, A., Gagauzlar (Hristiyan Türkler) çev. M. Türker Acaroğlu, Ankara, TTK Yay, 2001.
- HÜNERLİ, B., Mihail Petroviç Gubaglo'nun Gagauz Folkloru Derlemeleri. 2020, Çanakkale: Paradigma Akademi.

14. SİPOS, J., Néhány kaukázusi nép zenéjéről. Magyar Zene, 2005. 43(2): p. 193–212.
15. Samsun İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü. Maniler. <https://samsun.ktb.gov.tr/TR-273652/maniler.html>. (Erişim tarihi. 30.10.2025).
16. KARTAL, N., Halktan Maniler ve Özellikleri. Türk Folklor Araştırmaları, 1965. 187: p. 369–373.
17. KARAKAŞ, M. Ak Saçak Viran Saçak Video Kaydı, <https://www.youtube.com/watch?v=4914djXTlOU> (Erişim tarihi. 30.10.2025).
18. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı. (Derleme tarihi: 13.07.1984). Sepet Sepet Yumurta [THM Repertuvar No: 2395, Yöre: Batı Trakya – Kırcaali]. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Arşivi.
19. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı. (Derleme tarihi: 04.07.1940). Elmaların Yongası [THM Repertuvar No: yok Yöre: Konya]. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Arşivi.
20. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı. (Derleme tarihi: t.y.). Kale Kaleye Karşı [THM Repertuvar No: 1732, Yöre: Sivas]. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Arşivi.
21. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı. (Derleme tarihi: 19.07.1948). Kale Kaleye Karşı [THM Repertuvar No: 2818, Yöre: Kastamonu]. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Arşivi.
22. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı. (Derleme tarihi: t.y.). Kale Kaleye Karşı (Pasinli Güzel) [THM Repertuvar No: 737, Yöre: Erzurum]. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Arşivi.
23. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı. (Derleme tarihi: t.y.). Bu Dere Buz Bağladı [THM Repertuvar No: 4040, Yöre: Elazığ]. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Arşivi.
24. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı. (Derleme tarihi: t.y.). Hele Dadaş Hoşmusan [THM Repertuvar No: 4289, Yöre: Erzurum]. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Arşivi.
25. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı. (Derleme tarihi: 23.08.1968). *Şu Derenin Uzunlu (Timbıllı)* [THM Repertuvar No: 145, Yöre: Silifke]. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Arşivi.

Etik Beyan

Bu çalışmada, metnin dil ve biçimsel tutarlılığını sağlamak amacıyla yapay zekâ destekli metin düzenleme araçlarından yararlanılmış; çalışmanın tüm bilimsel içeriği, veri çözümlemeleri ve yorumlar yazar tarafından üretilmiştir.

UDC 811.512.1

<https://orcid.org/0009-0006-9443-7669>

ANA DİLİNİN ÜÜREDİLMESİ FİZİKA TERBİETMESİ DERSLERİNDÄ

Macar Svetlana,

Gagauz dili üüredicisi

Çeşmäküü ‘Dostluk’ uşak başçasında,

Moldova Respublikası

e-mail: svetlanamadjar@mail.ru

Annotation. This article explores the role of physical education (PE) in the system of native language teaching. The relevance of the topic is determined by the necessity of finding new methods for activating students' speech activity. The paper discusses methods for integrating physical exercises into native language lessons to relieve psycho-emotional stress and increase concentration.

Special attention is paid to the influence of coordination and motor skills development on the quality of oral speech and the assimilation of language norms. It is concluded that harmonious physical development is an important prerequisite for successful mastery of the native language.

Keywords: language teaching, physical activity, speech activity, pedagogy, health-saving technologies (or health preservation).

Cümneyin soñial hem kultura ilerlemesi, yaşamak koşulların diişilmesi git-gidä ayırdılar biri birindän yaşamak için önemni işlemneri maasuz yapılan fizik sınışlarından. Hergünkü zaamet

proşesinnän baalı hareket formaları: gezmäk, kaçmak, atlamak h. b. geçtilär bir kendibaşına fizik yada güüdä kulturasının sferasına, angısını biz adlêêrız – sport.

Olmaa deyni başanlı ana dilin üürenilmesindä, uşaklar nekadar taa sık lääzım işitsinnär dili hem kullansınar onu praktikada. Onuştan, lääzım strukturalı hem strategiyalı yaklaşmaa bu soruşun kaliteli çözümlerinä..

Burada lääzım nışannamaa, ani uzun yol çekeder küçük adımnardan. Er uşak başçasında koyularsa ii temel uşakların kognitiv, komunikativ hem lingvistika ilerlemesinä, ozaman, şkolada olacek taa kolay genişletmää hem kaavileştirmää bu becermekleri.

Fizik terbiyetmesi derslerin içindekisi düzülü uşakların yaşına, individual psihologiya hem güüdä özelliklerine göre fizik sınırlarından.

Derslerdä olmaz kullanmaa pek dolaşık terminleri, taa pek zorlaştırıp üürenmäk proşesini. Eni laflarlan tanışmak taa ii olsun oyun formasında, sıralıklı: başlayıp sadä terminnerdän git-gidä eklemää lafbirleşmeleri hem cümleleri hem lingvistika konstruktıyaları, angılarını kolay annayaceklar hem becereceklär kullanmaa kendi sözündä özelliklän bu yaşta uşaklar.

Rekomendaşıyalara göre, dersin temel payı lääzım sürtsün: küçük grupta – 10-12 minut, orta grupta 13-16 minut, büyük hem hazırlık gruplarında 16-23 minudadan, ama diil taa zeedä. Bu vakıt veriler, er dersin temel bölümündä var üürenmäk/eni informaşıyaylan tanışmak.

Fizika terbiyetmesi derslerindä nicä binanın içindä, ölä dä dışarda uşakların giyimi hem ayakkabı lääzım cuvap etsin dolay ortalın temperatura özelliklerine hem başka önemni koşullara. Giyimnär hem ayakkaplar diil lääzım sıksınar yada olsunnar pek bol. Terbiyeci açıklayacak analara-bobalara, nesoy lääzım olsun uşaklara deyni sport giyimi. Baş şartlardan: giyim lääzım tamannasın kendi funktıyalarını. Sport giyimi diil lääzım dolaştırısın uşaan hareketini. Bu giyimdä uşak lääzım duysun kendisini raat: bir taraftan – üşümesin, öbür dä taraftan – ona diil lääzımpek sıcak gelsin.

Burada taa bir kerä nışannayacez, ani fizika terbiyetmesi dersin içindekisi hem onun strukturası vererlär bir alay kolaylık lafetmää uşaklarlan gagauzça: tanıştırmää onnarı eni terminnärän, vermää informaşıyaları, teklif etmää onnar kendilär annatsınar biri birinä oyunların kurallarını h. b. Hepsi bu denemeklär mutlak vereceklär ii çıkışları, ama sadece ozaman, açan herbir fizika terbiyetmesi dersindä pedagog havezlendirecek uşakları üürenmää bu dişiplınayı taa bir gözäl rakurstan. Terbiyeci lääzım olsun kendisi dä açık eniliklerä, zerä bu uurda o diil sade üüredecek, ama kendisi dä üürenecek.

Kurala göre, fizik terbiyetmesi derslerin strukturası bu türlü:

1. giriş yada hazırlanmak payı;
2. baş/temel payı;
3. son payı.

Dersin herbir payı belli kendi özel psihopedagogika daavalarınan, angılarına göre terbiyeci ayırêr hem sıralıklan diştirir fizik sınırları uşaklara deyni, düşüner hem plana koyêr en uygun ayırı dersä deyni metodika kolaylıklarını.

Terbiyeci öncä lääzım tanıştırsın uşakları eni predmetlärän, annatsın ne iş için onnar lääzımını, nesoy onnara deniler gagauz dilindä, nesoy bu terminnärän dooru kurmaa cümleleri. Pek önemni terbiyeci kendisi dooru sölesin eni lafları, dooru koysun urguyu, birkaç sıra tekrarlasın eni termini, gösterip predmeti, yada predmetin resimini.

Genel hareket formalınan baalı fizik sınırları lääzım olsunnar belli uurda sıklıkta, onnarın bir payı taa kolay, bir payı taa zor. Uşaklar olmaz birdän yorulunnar. Burada terbiyeci ii olur duysun, angı kıpımda uşaklar zorlanêrlar, nezaman durgunmaa, neredä dä faydalı olacek eklemää taa nesoyssa elementleri.

Tekrarlanacez, ani psihopedagogika bilim aaraştırcıların gözletmelerinä göre, uşakların çalışmak kolaylı taa üüsek uurda dersin temel payın çeketmesindä, sora o yavaş-yavaş süüner. Onuştan da, eni terminnärän ii olur işlemää dersin hep bu payında.

Rekomendaşıyalara göre, dersin temel payı lääzım sürtsün: küçük grupta – 10-12 minut, orta grupta 13-16 minut, büyük hem hazırlık gruplarında 16-23 minudadan, ama diil taa zeedä. Bu vakıt veriler, er dersin temel bölümündä var üürenmäk/eni informaşıyaylan tanışmak.

Bizim bakışımıza göre, gagauz dilinde bu pay sürtecek belli ki bu standartlara göre. Er dersin temel payında yok, yada var ama pek az eni material, ozaman o olur olsun taa kısarak.

Bu iş olacak aktual integrir dersin örüyüşünde dâ. Fizika terbiyesi dersin son payın baş neeti – yavaşlatmaa hem getirmää normaya güüdâ çalışmasının göstericilerini hem yapmaa bu projesi yımışak, var nicâ demää – yalpak.

Biliner, ani insanın saalına zarar getirer hem birdân, hazırlanmadık güüdenin girmesi fizik sınıflarına, ölä dâ birdân, fizik sınıfların kestirilmesi. Onuştan kaçmaktan sora, mutlak lââzım olsun aralıklı hareket sınışı – yavaşmak, sora gezmäk, taa sora da durgunmak.

Dersin sonunda pek önemni uşakları dooru raatlendirmaa, koruyup onnarın üüsek uurda havezlerini. Fizik dersin sonu lââzım olsun pozitif. Pozitif duygularla taa ilin yaklaşımaa bu payın kantarlamak aspektinä.

Yanıış olacak saymaa, ani ne da olmasa uşakların göstericileri birdân diişileceklär, ani onnar dersin bitkisinä tutaceklar aklılarında hepsi eni lafları.

Elbetki, terbiyeci deneyecek dinamikayı, ama o kurala göre, birdân belli diil. Onuştan, en dooru, her zaman başarmaa dersi ii laflarla, metetmäklän, uşaklarda olsun havez ileri dooru da katılmaa oynunara, tekrar yapmaa o sınıfları, angılarını o birdân yapamêêr. Hep bu printip lââzım izlenilsin ana dilinin üürenilmesinnän dâ. Pozitif davranış küçük başarılarla, açêr yol büyük enseyişlerä.

Korumaa deyni pozitif duyguları dersin sonunda hem geçmää aktiv fizik sınıflarından taa uslu, raatlandıran işlemnerä yardım edecek birkaç instrument. En ilk planda – dooru solumak. Dooru solumak destekleer güüdâ payların uygun çalışmak rejimini. İkinci planda – kaçmaktan yada atlamaktan sora – gezmäk yada yavaş hareket oynunnarı. Gezmektän sora hem uslandıran oynunnardan sora terbiyeci var nasıl geçirsın dersin sondaki payını, açıklasın çıkışları, metetsin uşakları. Fizika terbiyesi dersin son payı, rekomendaşiyalara göre, lââzım sürtsün birkaç minut. Küçük grupaya deyni dersin bu payı lââzım sürtsün 1-2 minut, orta grupaya deyni 2-3 minut, büyük hem hazırlık grupalarında 3-4 minut.

Üçbölümlü dersin strukturası hem onun bölümnerin sıralı kalêrlar diişilmäz. Herbir grupaya deyni onnar birtürlü. Diişiler sade dersin içindekisi psihopedagogika neetlerinä göre hem uşakların yaş, psihofizika özelliklerinä göre. Dersin içinde dâ hepsi paylar lââzım olsunar biri birinä baalı, hepsi sınıflar da yapıolsınar logikayca düzülü sistemä göre. Nesoy olaceklar dersin giriş yada hazırlanmak payı hem son payı, çekiler temel payın içindekisindän. Terbiyeci lââzım alsın esaba bu işi, dersi plannayarkana. Dersin örüyüşünü doorudaceklar plana koyulu genel hareket formalarının baalı fizika sınıfları hem oynunnarı, angılarını üüreneceklär uşaklar kurikulumda verili plana göre.

Önemni bir aspekt – dersin forması. Er stukturası artık ii belli, da kalêr diişilmäz, onu forması var nasıl olsun farklı. Fizika terbiyesi derslerin klasika formasında var: kolonalarda (dizili sıralarda) fizik sınıfları, geneldän güüdâ payların çalışmasını uygunnaştıran fizik sınıfları, genel hareket formalarının baalı sınıflar hem hareketli oynunar.

Süjetli formada derslär yardım ederlär tamannamaa iki büyük neeti. Birinci neet – uyandırmaa uşaklarda meraklanmayı fizik sınıfların yapılmasınan hem düzmää onnarda motivaşiyayı dooru davranmaa kendi güüdesinä hem saalına. İkinci neet – tekrarlamaa materialı hem denemää kabledili bilgileri praktikada. Süjetli derslerin içindekisindä hepsi sınıflar seçilerlär koyulu psihopedagogika daavalarına göre. Onnarı birleştirir kendi süjet çizisinnän tematika. Örnek: «Daa», «Kuşlar», «Hayvannar» h. b.

Dersin süjeti var nicâ baalı olsun nesoyso artistik yaratmasının motivinä. Burada lââzım sade terbiyecinin yaradıcılık kolaylıkları hem becermekleri. Süjet olur olsun alınma ana dilinde yaradılı folklor janralarından: legendalardan, masallardan, fıkralardan yada gagauz dilinde ana dilinde yazılı avtorlu yaratmalarından: masallardan, annatmalardan h.b.

Oyun formasında derslerin var kendi özellikleri. Dersin herbir payına deyni terbiyeci ayıracak en uygun oynunnarı, angılarında olaceklar lââzımın hareket formalarını ilerletmäk için oyun elementleri. Geçirmää fizika terbiyesi derslerini oyun formasında terbiyecilär taa sık plannêêrlar ilkyaz-yaz zamanına, çünkü ozamana kadar uşaklar artık toplaya bilerlär hareket elementlerini, becererlär onnarı kullanmaa, annêêrlar verili instruktıyaların maanasını. Onnara kalêr sade uygunnaştırmaa kendi becermeklerini, baalamaa onnarı aktual koşullarınan, işletmää logika hem

yaradıcılık düşünmeyi, öğrenmää işlemää komandalarda, düzüp kaliteli komunikativ ilişkileri biri birinnän.

Oyun formasında derslerindä ii olur uşaklar biri birinnän lafetsinnän ana dilindä, denesinnär açıklamaa biri-birinä instruktiyaların şartlarını, teklif etsinnär kendi variantlarını nicä çözmää oyunun problemasını, başarılı olmaa deyni.

Tekrarlayalım, fizika terbiyetmesi distiplinasının var iki genel forması:

- klasika forması (tradişion ders);
- oyun forması (ders-oyun).

Oyun formasında ders var nicä olsun, terbiyetmääk hem psihopedagogika neetlerine görä, grupanın özel lääzımlıklarına görä:

- süjetli (ders bir ayırı süjetin kanonlarına görä)
- oynunlar hem sınışlar gezidä, tabiatın arasında hem tabiatlan baalantıda.

Bundan kaarä, var dersin taa bir forması: intergir zanaatı.

Angı formada ayırmasa terbiyecici geçirmää zanaatı, olur olsun oyun yada süjetli formasında, hareket işlemnerin sıralı mutlak lääzım cuvap etsin iki baş kanona:

1. Hareket işlemnerin sıralı lääzım olsun logikalı baalantıda zanaatın strukturasınnan, onun psihopedagogika neetlerinnän hem daavalarinnan.

2. Hareket işlemnerin içindekisi lääzım uysun konkret grupada terbiyedilän uşakların yaş özelliklerinnän hem güüdenin hazırlılık uurunnan. Derstä verilän fizik sınışları olmaz zararlasınlar uşakların saalıklarını.

Fizika terbiyetmesi zanaatın hazırlanılmasına pek önemni yaklaşmaa yaradıcılık tarafından, aaraştırmää aktual, inandırılı hem zamandaş materiaları ayırı konuda, kullanmaa emotiv, tolerant, uşakların saalıklarını koruyan önetmääk metodikaları.

Taażä solukta, dışarda, tabiatın arasında derslär getirerlär taa da büyük fayda. Bu türlü derslär yardım ederlär uşakların güüdä funktiyaları taa kaliteli ilerlesinnär. Daymaca, analar-bobalar, alêrlar esaba, ani uşaklar, angılar gezinerlär, aktiv oynêrlar taażä solukta, taa az suuklêrlar hem taa iilin geçirerlär türlü virus hastalıkları.

Dışarda uşakların var kolaylıkları oynamaa bölä hareketli oynunarı nicä futbol, basketbol, badminton, voleybol h.b. çünkü diil herbir uşak başçasında var sport salonu. Bundan kaarä, dışarda, neredä var hem düz hem yılmalı erlär, obyektlär, angılarını lääzım dolaylamaa, bayırcıklar h. b. uşaklar taa hızlı üürenerlär fizik sınışların elementlerini, zerä var nicä birdän denemää onnarı praktikada hergünkü yaşamaya yaklaşık koşullarında.

Olmaz unutmaa, ani kaçmak uyeer diil hepsi uşaklara. Uşaklar, angıların var kalıp hastalıkları hem türlü saalık özellikleri lääzım kabletsinnär rekomendaşiyaları, baalı fizika terbiyetmesinnän, en ilk onnarı gözledän meditina uzmanlarından.

Önemni bir aspekt – hava durumu. Uşaklar olmaz bulunsunnar dışarda hem yapsınnar fizik sınışları pek suuk yada sıcak, yaamurlu hem lüzgerli havada. Bakarak havaya, terbiyecici ayıracek en uygun eri zanaatı geçirmää deyni.

Elbetki, baş rolü oynêrlar fizik sınışları angılarını terbiyecici açıklêr taa sık dersin temel payında, ama nekadarkaliteli olacek onnara hazırlanmak, okadar taa kolay uşaklar kavrayaceklar ayırı fizik sınışlarını hem duyaceklar onnarin biri-birinnän koparılmaz baalantıyı.

Dersin temel payında terbiyecici teklif eder uşaklara geneldän güüdeyi ilerledän sınış kompleksini, angısı koşêr aktiv çalışmaya bütündän sinir sistemayı hem hepsi et grupalarını. Burada terbiyecici kullanacek bu takım hareket sınışları, nicä: orta hızlılıkta kaçmak, angısı yavaş-yavaş geçer gezmeyä. Bundan sora uşaklar dizilerlär kolonalara yapmaa deyni baş sınışları.

Nicä hem nekadarkullanılacak gagauz dili fizika terbiyetmesi derslerin çerçevesindä belli olacek eksperimental proektlerin şartlarında. Büünkü gündä preşedentlär var. Lääzım tutalım aklımızda, ani ana dilin korunması diil birkimseyin, yabancı insannarin yada aşırıdan gelmä sponsorların daavası, ama kendi gagauz halkın borcu, çünkü dil – halkı belli edän istoriya hem kultura identifikasiya markeri.

Bibliografiya:

1. Kurikulum. Uşak başçasında gagauz hem romın dillerin paralel öğrenmesi için, (orta, büyük hem hazırlık gruplarına deyni)/STOLETNEAIA, A., BELANCIUC, I., BARBĂNEAGRĂ, A. şi a. Chişinău, 2019.
2. Куррикулум раннего образования / Министерство образования, культуры и исслед. Респ. Молдова ; нац. коорд.: КУТАСЕВИЧ. А., КРУДУ, В.; нац. эксперткоорд.: ГУЦУ, В., ВРАНЧАНУ, М.; рабочая группа: ПАВЛЕНКО, М. [и др.]. – Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală").
3. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităţilor şi competenţelor parentale pentru anii 2016-2022, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.1106 din 03.10.2016.
4. Cadrul european comun de referinţă pentru limbii: învăţare, predare, evaluare /Comitetul Director pentru Educaţie “Studiarea limbilor şi cetăţenia europeană”./Trad. din lb. fr. de MOLDOVANU, G. Chişinău: Tipografia Centrală, 2003. Disponibil: <http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf>.
5. FUSU, P. “Sabaa hayır olsun!”, İstanbul - 1997
6. BABOGLU, N., BABOGLU, I., Dicţionar găgăuz-român/român-găgăuz, Lumina, Chişinău, 1998.
7. CEBOTARI, P., DRON, I., Dicţionar găgăuz-rus- român, Pontos, Chişinău, 2002.

UDC 811.512.16

<https://orcid.org/0000-0003-0485-3097>

SLAV DİLLERİNİN GAGAUZ DİLİNİN SÖZVARLIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN KÜLTÜRDİLBİLİMSEL YÖNLERİ

Mirzəyeva Aygöl,

Doktora öğrencisi

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Şarkiyat Enstitüsü

Bakü, Azerbaycan

e-mail: mirzeli89@mail.ru

Abstract: Examining the origins of vocabulary provides the opportunity to investigate the people's history, lifestyle, the peoples they interacted with and in what areas, and, in short, how they were influenced by the cultures of other peoples. The abundance of words of Slavic origin (Russian and Bulgarian), particularly those of cultural significance, in the Gagauz language is a clear indication of the Gagauz's influence on these peoples' cultures.

Key words: Gagauz, Slavic, loanword, vocabulary, cultural linguistics

Dillerin zenginleşmesini sağlayan alıntı unsurlar arasında leksik alıntılar özel bir öneme sahiptir. Alıntı kelimeler, her dilin söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturur. Söz varlığının köken bakımından incelenmesi, dilin taşıyıcılarının tarihini, yaşam tarzını, hangi halklarla hangi alanlarda ilişki kurduklarını ve kısacası diğer halkların kültürlerinden nasıl etkilendiklerini öğrenmeye imkan tanır.

Sözcük alımı, dilbilimsel bir olgu olduğu kadar, kültürel unsurların etkisini de içinde barındırdığı için linguokültürolojik bir nitelik taşır. Diğer halkların kültür ve yaşam biçimlerinden etkilenen bir toplumun dilinde bazı kavramları ifade eden yerli kelimelerin bulunmaması, öncelikle bu kavramların kaynak dillerdeki şekliyle adlandırılmasına ve böylece alıntı kelimelerin dilin söz varlığına girmesine başlıca nedendir.

Gagauz dilinin söz varlığı köken bakımından oldukça zengindir. Bu durum, söz konusu halkın tarih boyunca birden fazla egemen devletin yönetimi altında yaşaması ve dolayısıyla farklı kültürlerin etkisine maruz kalmasıyla ilgilidir. M.Argunşah sebepleri bu şekilde ifade etmektedir, Gagauzlar Bizans İmparatorluğu'nun egemenliği altında oldukları dönemde Yunanca; Osmanlı İmparatorluğu döneminde Arapça ve Farsça; Bulgaristan'ın egemenliği altında yaşadıkları dönemde Bulgarca;

Romanya yönetiminde oldukları dönemde Rumence; SSCB döneminde ise Rusça kökenli birçok kelime Gagauz dilinin söz varlığına girmiştir [1, s. 52].

“Gagauz” kelimesinin etimolojisi gibi, Gagauzların kökeni hakkında da ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bu konuda bir kaç fikir ileri sürülmüştür. Bunlardan üçü özellikle öne çıkmaktadır: Gagauzların Bulgar kökenli, Yunan kökenli veya Türk kökenli olduğu fikri. Elbette, bu görüşlerin her biri belirli olgularla temellendirilmiştir. Gagauz dilindeki alıntı kelimeler de bu görüşlerin ortaya atılmasında önemli rol oynamıştır. Bulgarlar, Gagauzların Bulgar dilinde konuştuklarını, benzer gelenek-görenek ve kültüre sahip olduklarını öne sürerek onların Bulgar olduklarını iddia etmişlerdir. Yunanlar ise kullandıkları dini terimlere dayanarak Gagauzların Yunan kökenli olduklarını ileri sürmüşlerdir. Hem Bulgarların hem de Yunanların, kendi nüfus sayılarını artırma amacıyla Gagauzları kendi milletlerinden saydıklarını belirten C.Sevinc, Yunanların bu yöndeki iddialarının — yani dini terimlere dayanarak görüş bildirmelerinin — gerçeğe çok uzak olduğunu ifade etmiştir. Zira Gagauz dilinde kullanılan dini terimler çoğunlukla Bulgar ve Osmanlı dönemi sebebiyle Türkçe, Arapça ve Farsça kökenlidir [4, s.39]. Yenisooy bu konu ile ilgili düşüncelerini şöyle belirtir: “Dini terimler ve ifadeler Gagauz diline Bulgarca aracılığıyla geçmiştir. Çünkü Ortodoks dinini resmi din olarak ilk kabul edenler Tuna Bulgarları olmuş, bu din daha sonra Rusya’ya, ardından Romanya’ya ve diğer ülkelere yayılmıştır” [6, s.215].

M. Çakır ise Gagauz dilindeki kilise terminolojisinin esasen Yunan ve Bulgar kökenli olduğunu, fakat bir dizi Arapça-Farsça unsurların da bulunduğunu belirtmiştir [7, s.539].

Gagauzların Bulgar soyundan geldiklerini iddia edenlere göre, aslında Bulgar kökenli bu etnik grup Osmanlı İmparatorluğu döneminde Türkçe konuşmaya başlamış, bu nedenle de kendi dilini unutmuştur [3, s.87].

Genel olarak, Gagauz dilindeki alıntı kelimelerin büyük bir kısmını Slav kökenli (Rusça ve Bulgarca) kelimeler oluşturur. Bu kelimelerin dile geçme nedeni esasen tarihî-coğrafi, sosyo-politik ve kültürel etkenlerle ilgilidir. Gagauz dili tarih boyunca Slav dilleri çevresinde geliştiği için bu dillerle uzun süreli etkileşim içinde olmuştur. Ayrıca, Bulgaristan egemenliği altında oldukları dönemde Gagauz diline Bulgarcadan çok sayıda kelime geçmiştir. Gagauz dilinin daha eski söz varlığını oluşturan Bulgarcadan alınmış kelimeler, çoğunlukla gündelik yaşam, din ve tarım terminolojisine aittir. Rusçadan alınan kelimeler ise XIX–XX yüzyıllarda, özellikle Sovyet dönemi sırasında yaygınlaşmıştır ve idari, bilimsel-teknik, kültürel ve toplumsal terminolojiye aittir.

Belirtildiği gibi, Bulgarcadan alınan kelimeler farklı alanlara ilişkindir; özellikle akrabalık bildiren kelimeler ve tören/merasim söz varlığı bu bakımdan öne çıkar. Her dilde akrabalık terimlerinin incelenmesi, hem dilbilimsel hem de kültürel açıdan önem taşır. Çoğu Türk kökenli olmakla birlikte, Gagauz dilinde Bulgar kökenli birçok akrabalık terimi kullanılmaktadır.

Gagauz dilinde kullanılan Türk kökenli akrabalık terimlerine örnekler: *ana* (anne), *boba* (baba), *ool/oolu* (oğul), *kız* (kız), *kardaş* (erkek kardeş), *kızkardaş* (kız kardeş), *güvää* (damat), *gelin* (gelin), *karı* (kadın, eş), *koca* (erkek, eş), *kaynata* (kayınpeder), *kayna* (kayınvalide), *eniştä* (enişte), *aga* (abi), *dayıka/dayka* (dayı). Bulgar kökenli akrabalık terimlerine ise şu örnekler verilebilir: *mamu* (anne), *babu* (nine, yaşlı kadın), *batü* (abi, Bulgarca “ба́тко”), *dädu* (dede), *kiratsa* (erkek kardeşin eşi), *lelü* (hala, teyze), *svatu* (damadın veya gelinin babası, dünür), *tätü* (baba), *zalva* (baldız), *kaku* (abla, Bulgarca “ка́ка”), *draginku* (kocanın ablası) ve saire. Türk kökenli akrabalık terimleriyle birlikte Bulgar kökenli terimlerin de kullanılması, Bulgar dilinin Gagauzların günlük yaşamına güçlü etkisinin bir göstergesidir. Folklor örneklerinde ve atasözlerinde de hem Türk, hem de Bulgar kökenli akrabalık terimlerine rastlanır.

Türk kökenli terimlerin kullanıldığı atasözlerine örnekler: Anaya deyni onun uşaa altından da paalı; Bobadan mal kalır, iyilik kalmaz; Kardaş hem arkadaş hen paalı dostlardır.

Bulgar kökenli terimlerin kullanıldığı atasözlerine örnekler: Mamu, tätü – pahalı laflar; Babu däduunun meşinini söküp dikmää da aldamaç içmää.

Gagauz dilinde Bulgar, Rus ve Moldovan dillerinden leksik alıntılar üzerine kapsamlı araştırmalar yapan E.K.Koltsa ve B.P.Tukan, Rusça ve Moldovanca alıntılara kıyasla Bulgarcadan alınan kelimelerin tarihinin daha eski olduğunu belirtmişlerdir.

XI. yüzyılda Asya'dan Balkanlar'a ve Ukrayna topraklarına göç eden Gagauzlar, burada yerli halkların geleneklerini benimsemiş ve onların yaşam tarzına uyum sağlamışlardır. Bunun sonucu olarak Gagauz dilinin söz varlığına Bulgarca etnografik kelimeler ve ifadeler girmiştir. Bulgarcadan alınmış bayram adlarına örnekler: Kolada, Surva, Rusali, Dragayka, Pipiruda, Germançu; bayramla ilgili nesne adlarına örnekler: kolaç, pita, kitka, feneç, stannik, țar, dever; kutsal gün adlarına örnekler: Sveti İvan, Sveti Andrey, Sveti Varvara.

Kolada, kış bayramları arasında en önemli olanlardan biridir. Gagauzlar bu bayramı Hz. İsa'nın doğum günü vesilesiyle kutlar. "Kolada" sözcüğü, Gagauzların Bessarabya'ya göç etmeden önce yaşadıkları Doğu Bulgaristan'da kullanılan Bulgarca bir sözcüktür. Bazı Gagauz köylerinde Moldovanca Kraçun kelimesinden türeyen "Kreçun" sözcüğü "Kolada"nın eş anlamlısı olarak kullanılır. Kolada ile ilgili Gagauzcada birçok sözcük vardır: Kolada evi (bayram hazırlığı yapılan ev), Kolada türküleri, Kolada avarları (şarkılar), Kolada molitvası (dua), Kolada kolaç (bayram çöreği), Kolada çiçää (süs çiçekleri), Kolada orucu (oruç), Kolada aftası (bayramdan önceki hafta), Kolada ajunu (arefe günü), Kolada gecesi (arefe gecesi), Kolada günü (bayram günü), Bük Kolada (büyük koladacılar grubu), Küçük Kolada (küçük koladacılar grubu).

Slav dillerinin Gagauz dilinin söz varlığı üzerindeki etkisinin incelenmesi, farklı kültürlerin Gagauz kültürüne etkisini linguokültürolojik bakımdan ortaya koymaktadır. Bulgar halkıyla uzun süre birlikte yaşamaları, Gagauzların Bulgar geleneklerinden ve kültüründen etkilenmesine, dolayısıyla Bulgarcaya ait kelimelerin Gagauzcaya geçmesine neden olmuştur. Bununla da kültürün dilin söz varlığına doğrudan etkisi belirginleşmektedir.

Slav kökenli kelimelerin Gagauz halk edebiyatında ve folklor örneklerinde sıkça kullanılması da bu dillerin Gagauz diline ve kültürüne olan etkisinin açık bir göstergesidir.

Rus kültürü, özellikle Sovyet döneminde Gagauzların eğitime, günlük yaşam biçimine, düşünce tarzına ve dünya görüşünün oluşumuna güçlü bir şekilde etki etmiştir. Uzun yıllar Sovyetler Birliği'nin bir parçası olarak yaşamaları ve Rusçanın ikinci resmî dil olarak kullanılması, Gagauz dilinin söz varlığına çok sayıda Rusça kökenli kelimenin girmesine neden olmuştur. Bu dönemde devlet kurumlarında ve eğitimde Rusça resmî dil olarak kabul edilmişti. Rusçanın Gagauz diline etkisi günümüzde de devam etmektedir. Bunun nedenleri arasında yazı diline geç başlanması, Gagauzca basılmış eserlerin azlığı, eğitimin Rusça yapılması ve gençlerin Gagauzca yerine Rusçayı tercih etmesi gibi etkenler gösterilebilir.

Rusçadan alınan kelimeler (bu alıntılar doğrudan Rusça kökenli ya da Rusça aracılığıyla başka dillerden gelen sözcüklerdir) genellikle siyaset, teknoloji, ekonomi, sosyal yaşam gibi çeşitli alanlara aittir. Örneğin: astanovka (durak), bespereriv (aralıksız), bolnitsa (hastane), borş (çorba türü), kufnä (mutfak), predsdatyel (başkan), survatka (süt ürünü), svobodniy (özgür, bağımsız), toçno (tam, doğru), palatka (çadır), remont yapmaa (tamir etmek), zvont etmää (telefon etmek), gosudarstva (devlet), interes (ilgi, merak), prost (basit), kolateralni (ortak, partner) vb.

Kültürün dile etkisi, dilin söz varlığında özgün bir biçimde kendini gösterir. Her dilin söz varlığı, o dili konuşan halkın milli kültürünün bir yansımasıdır. Leksik dil birimleri, halkın dünya görüşünü ve toplumsal bilincini en dolgun biçimde yansıtır. Rusça ve Bulgarcanın Gagauz diline olan etkisi, yalnızca dilbilimsel düzeyde değil, aynı zamanda kültürel düzeyde de kendini göstermektedir. Bu etki tarihsel temele dayandığı gibi, günümüzde de sürmektedir. Dolayısıyla günümüzde Gagauz dili, hem Türk hem de Slav uygarlıklarının kültürel ve dilbilimsel temas noktası konumundadır.

Kaynakça:

1. GÜNGÖR, H. Dünden Bugüne Gagauzlar. – Ankara: Elektronik İletişim Ajansı Yayınları, 1993. 116 s.
2. HÜNERLİ, B. Gagauz Atasözleri / B.Hünerli, T.Arnaut. Çanakkale: Paradigma Akademi, 2022. 407 s.
3. ÖZÇELİK, M. Gagauzların Menşei Meselesi (Yüksek Lisans) Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs, – 2018. – 138 s.
4. SEVİNÇ, C. Gagauz Halk Edebiyatına Yansıyan Maddi Kültür Unsurları ve Sosyo-kültürel Açından Değerlendirilmesi – Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını, 2024. 981 s.

5. SOROÇANU, E. Gagauzların kalendar adetleri: etnolingvistik aaraştırması = Гагаузска календарная обрядность: Этнолингв. исслед. / Evdokiya Soroçanu; Acad. de Şt. a Rep. Moldova. Inst. de Cercet. Interetnice. Ch.: Gunivas, 2006 (FEP “Tipogr. Centrală”). 256 s.
6. YENSOY, H. “Bulgaristan Gagavuzları (Dil ve Kültür Araştırmalarının Durumu)”, Gagavuz Türkçesi Bilgi Şöleni 27-29 Aralık 2007, Ankara: TDK Yayınları, 2010. s.207-219
7. ZYROMSKİ, J. Atlas-M. vd. Bucak’taki Gagauzların Hayatında Din // Türklük Bilimi Araştırmaları, – 2011. sy. 29, s. 533-549

UDC 373.2.025

<https://orcid.org/0000-0001-5656-8832>

<https://orcid.org/0009-0003-2426-617X>

OKULÖNCESİ UŞAKLARDA SÖZÜN HEM FİKİRLEMENİN BAALANTISI

Mutaf G.N.,

Dr. üretmen, gagauz filologiyası
hem istoriya kafedrası,

KDU, Komrat mun., MR

e-mail: mutaf.galina@kdu.md

Duleva Praskovya,

Uşak başçası ‘Menevşa’ № 1,

Çadır-Lunga mun., MR

e-mail: duleva31.03.83@mail.ru

Abstract: The article examines the relationship between speech and thinking in preschool children, viewing language as a key instrument of cognitive and communicative development. Speech development is presented as a complex process that begins in early childhood and depends on social interaction and pedagogical guidance. The preschool period is identified as the most favorable stage for the development of speech and thinking. Play activity is analyzed as the leading form of learning in kindergarten and an effective means of enriching vocabulary, developing coherent speech, and stimulating cognitive processes. Didactic, role-playing, and developmental games are highlighted as important pedagogical tools for activating children’s speech. The article emphasizes the importance of cooperation between educators and parents and concludes that language functions not only as a means of communication but also as an essential instrument of thinking, while play-based methods significantly support speech and cognitive development.

Keywords: speech development; thinking; language and cognition; preschool children; play-based learning; didactic games; communicative activity; early childhood education.

Fikirlemäk projesindä dil kendi material kolaylınna görä pay alêr (lafın ses kabı, maanası hem cümlä strukturası). Dil hem fikirlemäk nasıl soñıyal olayı biri-birini gerçekteşirlerlär: dıř fikirlemektän insanın çalıřması neetsiz hem maanasız. Dil kendisinnän temsil eder simvol strukturasını, angısında işleder kendi kurallarını hem kanonnarını. Laflar, angılarını biz sözdä kullanêrız dil kanonnarına görä, insanın hem genel cümnenin fikirlemäk projesini ayan aederlär. Fikirlemenin türlü çeşitleri belli ederlär lafın seğıimini, işletmesini, korekñıyasını; cümlä düzmesini, laf ayırmasını, cümledä onnarın temizliini – hepsi bu ekspresiya deyim aracıdır da var kolay dıřankı etkilärlän belliedilsinnär. Başka taraftan, sözün kodir etmesi nasıl fikir uurařımın projesi bulunêr fikirlemäk etki altında hem oluřturulu çok asirli insannık praktikasınnan. Dilin hem sözün sınırlaması ilktän teklif edildi hem temellendi Şveytariya lingvisti Ferdinand De Sossyur. O sayardı, ani dilin hem sözün bölünmesi mutlak lääzımını, ki “paklamaa” lingvitika üürenmæk predmetini – dili. [2, s. 64]

Dil en önemni bir instrument insan konuřmasında, dolay üürenmektä. Salt onun yardımınnan var nasıl geçirelim ruh kulturanın paalılıkalarını bobadan oola, ihtiarlardan evlad boylarına. Bundan

kaarä dil verer kolaylık bizä büyüklerä üüretmää hem terbiyetmää uşakları. En aktiv uşak üürener dili, açan buluner uşak başçasında. Burada o üürener dil sade lafetmäk dilini, ama onun düzülmesini hem ilerlemesini herbir taraftan. İnsanın istedii konuşmaa dolayı insannarlan olêr ilk hem önemni sebep, neçin lääzım üürenmää hem ilerletmää dili. Dil/söz annaşılı, dooru hem başkasına da meraklı olsun deyni lääzım ilerletmää, geçirmää türlü oynunnarı, aaraştırmäa oynunnarın metodikasını, kurmaa koşulları uşaa oyun çalışmasına meraklandırmäa deyni.

Genel pedagogikada çoktan artık kurulu tradişiyalar ana dilini üürenmektä hem terbiyetmektä. Fikirlär, ani ana dili lääzım üürenilsin ilk yaştan taa, açıklanêr anılmış pedagogların, filosofların işlerindä. Derin iz uşakların sözünü ilerletmää deyni braktı E.İ. Tiheevanın çalışmaları [7]. O seçti uşak başçasında söz ilerletmää işi baş daavalarını:

- uşakların söz aparadın ilerlemesi;
- sözlüün zenginii;
- sözün formasınnan, strukturasınnan iş.

E.İ.Tiheeva gösterdi yolları, ki bu daavaları gerçeklemäa deyni. Onun yaratmalarında açıklanêr laflan işin bütün sisteması. Biliner, ani uşaa oynamaa lääzım üüretsin büyük kişi. Salt bundan çekiler uşaan ötä dooru meraklı oyuna hem onun faydalı terbiyetmesi. Oyun çalışması verer kolaylık terbiyeciyä düzmäa hem geçirmäa söz ilerletmäk zanaatlarını taa üüsek uurda faydalı hem meraklı [7, s. 39]. Ama lääzım söyleyelim, ani verili temaya görä yok derin aaraştırmalar, yaratmalar gagauz dilindä. Ayırı oynunnarı var nasıl bulalım anılmış gagauz yazıcıların kiyatlarında, ama oyunu dooru geçirmäa deyni metodika tarafından işlär bulunmêr.

Söz ilerletmesi zor hem uzun bir proşes, angısı çekiler taa insanın duumasından. Uşak başçasında bu proşesä verili ayırı seçmä bir er. Ama nesoy geçer bu speşifika proşesi? En uygun ilerletmäk hem üüretmäk forması uşak başçasında olêr zanaat. Zanaatı lääzım bakmaa, nicä en önemni forma üürenmäk proşesindä uşak başçasında. Zanaat formasında faydalı var nicä olsun diil sade üüretmäk proşesi, ama başka ilerletmäk sınışları uşaklara deyni dâ. 4-5 yaşında uşak haliz meraklanêr kendi dillinnän, savaşêr annamaa onu, lafeder sorêr onun için. 7 yaşında taa küçük uşaklar sıkça sanêr, ani lafin var bir konkret maanası, onuştan laf oynunnarını onnar hiç annamêrlar.

Lääzım söylemäa, ani yazdırılı proşeslär hem söz ilerletmesinin sonuçları diil nesä diişilmäz. Bu diişilmeklär çekilerlär devletin soşial uurundan, onun geografiya durumundan, istoriya etapından hem çok başka şartlardan. Biliner, ani zamandaş cümnedä uşaklar ayırılêrlar büyük evlad boylarından hem fikircä hem laflan. Bu diişilmeklär belli olêrlar yaraştırdıynan zamandaş uşakları akramnarınnan XX-nci asirin çeketmesindä. Belli olmuş, ani XX-nci asirin 20-nci yıllarında uşakların aktiv sözlüü kurulmuş 400-600 laftan, şindi sä bu tıfralar kalktı 1200 lafadan, uşakların aktiv sözlüü büümüş. Uşaan dooru söz kurulması en önemni daavaların birisiydir. Ama bitki yıllarda uşakların sayısı söz kusurlarınnan hep büüyêr. Verili problemayı çözmäa deyni uşak başçası kendi yıllık planına ekleer lääzımın daavaları uşakların sözünü ilerletmäa deyni. Koyulu daavalar gerçeklener türlü zanaatların, yortuların, çalışmakların yardımınnan uşaklarlan, terbiyecilärlän, üüredicilärlän hem ana-bobalarlan. Pedagogika proşesindä pay alannarın neeti birdir: bulmaa en efektif metodları, tehnologiyaları uşakların sözünü ilerletmäa deyni, kaldırmäa onnarın sözünü taa üüsek uura. Terbiyecilerin hem ana-bobaların salt barabar çalışması verer kolaylık taa efektif, taa kaliteli yapmaa uşakların sözünü, esaba alarak herbir uşaan kendiliini, individual kalitelerini.

Uşaklar severlär türlü oynunnarı, türlü oyuncaklarlan her zaman hem hererdä oynamaa. Onnar oynêrlar, açan yalnız da evdä kalêrlar, sokakta komuşu uşaklarınnan, uşak başçasında grupadan uşaklarlan. Getirelim aklımıza nicä yanêr uşakların gözleri, bakışları diişiler, nicä onnar bekleerlär, ani şindi nesä pek meraklı çekedecek, açan biz deeriz: “Te şindi dostlar biz sizinnän oynayacez.” Burada diil lääzım pek profesional psikolog olmaa, ki annamaa, nesoy büyük hem profesional er kaplêr oyun uşaan yaşamasında.

Makarenko A.M. pek meraklanmış oynunan da aaraştırmış onun lääzımını uşaan yaşamasında: “Uşaan var bir büyük istedii, havezi oyuna, da biz lääzım onnarın bu istediini gerçekleyelim. Lääzım verelim uşaa diil salt vakıt oyuna, ama baalayalım oyunu onun yaşamasınnan. Bütün onun yaşaması – o oyun” [8, s. 63]. Maasuz aaraştırmaların çıkışlarına görä hem gözletmelerinä görä oyuna verildi en ilk hem en önemni er uşak başçasında zamandaş terbiyetmäk proşesindä. Ama

nesoy kullanmaa oyunu uşakların sözünü ilerletmää deyni? Terbiyeciler uşakların yaşına, rejim momentin soyuna hem neetinä lääzım becersin ayırmaa ya didaktika oyununu, ya rollerä görä oyunu, ya ilerletmää oyunu, ya dramatizatsiyanı yada başka oynunnarı. Oynunnar türlü sınışlarlan taa islää hem hızlı aklında tutêrlar, neçinki kurulêrlar aktiv printıplarinä görä. Bu printıpä görä uşak annêr hem tutêr aklısında 10 % hepsindän ne işitti, 50 % hepsindän ne gördü, 90 % hepsindän ne kendi yaptı [6, s. 23].

Oynunnar, angıların yardımınnan uşakların sözlüünü zenginnderiz, üürederlär uşakları dooru yazdırmaa predmeti, sıralayarak onun nişannarını, kalitelerini: düzmää bir annatma oyuncak için ya bir resimä görä, yada birkaç süjetli resimnerä görä. Hepsimiz isteeriz, ki uşaklarımız üürensinnär kendibaşına düşünmää hem dooru lafetmää, bu üzerä lääzım sistemni çalışmaa onnarlan. Uşaan yaşamasında cümnä – o uşak kolektivi, angısında o yaşêêr hem ilerleer, en ilk önemni onun çalışması oyun. Çok bilgileri hem becermekleri uşak kableder oyundan. Bu bilgileri hem becermekleri o laflan baalêêr. Oyun hem çalışmak, olêr bir büyük stimül uşaan ilerletmesinä. Uşaa deyni laf - o dolayın bir payı. Terbiyecilerin pay alması uşakların serbest oyununda bitmeer dolayın kurmasınnan hem istediî oyuncaa vermesinnän. O lääzım göstere sin kendi meraklını oyun proşesinä, versin uşaklara eni situasiyaya baalı eni lafları, lafbirleşmelerini. Konuşarak oyun için, kuralları açıklayarak lääzım zenginnetsin uşakların sözünü. Bölä yardım ederäk uşaklara kurmaa serbest oyunu terbiyeciler lääzım:

- Düzsün oyuna deyni er, angısı uyêr uşakların sayısına hem yaşına;
- Bulsun lääzımın oyunu, materialı, kiyadı hem durgunmayarak eniletsin, diıştırsin onnarı uşakların istediklerinä, meraklarına hem yaşına görä.
- Kuşku olsun sayıp çıksın uşakların gözletmelerinä, baksın, ki oyunda kullanılsın hem gösterilsin sade soşial dolay yaşamının uygun ii tarafı.
- Kursun olä situasiyaları neredä oyun proşesinde oynayark grupada aşaa kalan yufka uşaklarda olsun kolaylık üürenmää, ilerletmää da kalkmaa, büümää taa üüsek uorda bulunan uşaklardan. Onuştan kimär sıra lääzım küçük yaşta uşakların oyununa katmaa büyük grupadan uşakları, çünkü onnarın sözü taa zengin.
- Konuşmaların yardımınnan terbiyetisinnär uşakları oynasınнар kurallara görä, strukturaya görä busoy kaavilederäk onnarın sözünü.

Gumboldt dildä individual hem soşial faktorların karşıkoymasını hesaba aldı, özel dikkatlık koyardı dilin hem sözün farklılık arası soruşlarına [9, s. 287]. Dil – o unikal simvol sisteması, angısı bulunêr strukturalı lingvistika temelindä. Genç gramatika okulun temsilcileri sayardılar, ani dil kişinin genetika kallın sonucudur hem onunnan barabar duuêr. Funkşional dil okulu sayêr, ani dil insan çalışmanın önemni komunikativ instrumentidir, ya biz göreriz, ani çoyu bilim okulların üürenmää predmetidir. Dil hem fikirlemää sıkı biri-birinnän baalı.

Bu gün dil lingvistikası hem söz lingvistikası bölündülär, ama kaldı çözülmää soruşlar, deyecez, cümlä sayılêr dilin osa sözün payı? Cümlelerin strukturasının var belliedili kanon ölçüsü, sayılêr dilin en büyük strukturalı biricîi, komunikasiyanın aracı. Dil sistemanın kolektiv kullanması baamlı individual özelliklerindän, orada yok dooru sınır dil olayların seçim serbestliin arasında. Taa geç kognitiv lingvistika argument kalitesindä dil hem söz birleşmää ideyasından inkâr olmak için, onnar sayêrlar mutlak lääzım farklılık geçirmää dilin hem sözün arasında. Dil hem söz ilişkilendirilerlär konkret, praktik, ama diil abstrakt formalarlan. Onnar sayêrlar, ani simvolika oluşturulêr herbir nişanın kullanmasında, kâr, eer onnar abstraktsıydılar. O peydalanêr konkret ştenariyalarda konkret lafların kulanmasından, sayılêr dil bilgilerin payı, angısı denkli dilä, nasıl bütünnüü açık sistemaya, hepbir diışılän. Dil sayılêr diil sade soşial insan grupasının komunikasiya aracı, ama da kişinin fikirlemää instrumentiydir. Herbir kişinin en erken küçüklüündän ilerletmää hem dil, hem fikirlemää peydalanması yaşêêr. Bu dil hem fikirlemää proşesiydir, onnarın biri-birinnän baalantısı, politik istoriyasından boşluun dışanından geçer. Ama danışmak dil hem fikirlemää arasında taa dartışmaklı soruşları eşlik ederlär. Var bölä düşünmää, ani dilin hem fikrin arasında danışmak uygun forma hem içindelik arasında etkilik ilişkilendiriler. Kendi aaraştırmalarında Avgust Şleyher dil bilimindä naturalistik doorutmasında temsilcisi çizdirärdi dilin material tarafını, sayarak, ki ruh kendi kendinä en üüsek materianın ptoduktudur [4, s. 86]. Lingvistlerin çoyu hep bu bakışına dayanêrlar.

Dil hem fikirlemäk türlü kategoriyalara götürüler. Fikirlemenin projesindä kendi material kolaylın kuvedinä görä (lafin ses kabı, maanası hem cümlä strukturası) pay alêr. Ama biz yok nasıl fikirlemeyi hem dili bakıvermäâ nasıl yaklaşık olayları, bu hep o, nasıl biheviolistlerin verbal dili hem içyanınkı sözü, angıların pozitiyaları zamandaş bilim dünnesindä aktual sayılmêrlar. Ama da başka taraftan, dili hem fikirlemeyi bakıvermäâ nasıl formayı hem içindeli genä diil korekt, çünkü fikirlemäk projesi o diil içindelik, ama fikirlemäk çalışması, angısının sonunda da bu içindelik belli olêr. Dil kendi kendisinä temsil eder formanın hem içindeliin birliini. Bölä, dil nasıl “kabin materialı”, dil nasıl “fikirlemäk için instrumenti” hem başka bu türlü frazalar diil dooru, çünkü dil yok nasıl algılsın diil sade fizikali peyadalanmasında, ama da içindelikli dä. Dil pay alêr fikirlemäk projesindä, açan o etki eder fikirlemäk instrumentin kalitesindä yada material ya diil material içindeliin enidän duumasının gerçekleştirmesi için. Dil hem fikirlemäk dominant ya biri-biri için koşulluluk danışmasına katılmêrlar (dil lääzım, ki düşünmäâ, ama ki düşünmäâ, lääzım dil). Çünkü dil hem fikirlemäk temsil edilerlär türlü bölümnerä, dilin hem fikirlemenin yok nasıl dolu tojdestlii olsun. Kär içyanı söz dä sayılmêr kendi kendinä fikirlemäk protezi, ama sade fikir materialın kabı o olaylarda, açan biz düşünêr, fikirleri sestä onu taa açıklamadan [1, s. 35].

Dil hem fikirlemäân yakınnı diil dartışmaklı. Butakım, konuşmak hem fikirlemäk aracı, onnar bir funktıyayı etki ederlär, söz çalışmasında olarak. Kär süretli konuşmak hem intuitiv fikirlemäân, nasıl da logika fikirlemenin nesoy sa deyim planı lääzım olsun. Yada dil çıkêr, nasıl diil sade nasıl fikir deyimnin aracı, ama da nasıl onun var olmak forması (var nasıl olsun taa incä zanaat diil verbal soyları, busoy nasıl resimcilik, skulptura, angıları kişinin fikrini hem duygularını açıklêr). Diil baamlı fikirlemäk tipindän, angısı pay alêr sözün oluşturmada, sonunku fikir insannık dilsiz yok nasıl annaşılsın olsun. Peydalanarak dumannı ideyanın uurunda, fikir, dil kabına kalıplanêr, görünän olêr hem açıklı kabul eder. Nekadar taa fikirlenmiş hem düşünölmüş fikir, okadar taa dooru hem açık o açıklanêr.

Fikirlemäk – o insannık imiın funktıyası, insannık imii ayna eder obyektiv projesleri, angıları düünedä geçer. Kişilik bilgi edenmenin var olan iki etayı: duygulu hem raşional algısı. Annamanın raşional etapında fikirlemäk protezi gerçekleştireler konteptiya, yargılar hem akıl üretmek uurunda, ki ayna etmäâ şeylerin hem kanonların obyektiv tabiatın annamak projesini. İnsannık fikri, sözdä dilin yardımınan gerçekleştireleräk, var kolay fikirlemäk sonuçları ayna etsin, nasıl insanın çalışmasını. Söz protezi öncä düşünêr, bir taraftan, oluşturmayı, hem dil araçların fikir kalıplamasını, ama başka taraftan, dil konstruktıyaların algısını hem onnarın anamasını. Butakım, biz görêr fikirlemenin hem sözün sıkı baalantısını.

Dil sayılêr fikirlemnin taşıyıcısı. Bizim hergünkü yaşamaamız dildän ayrılmaz. Fikirlemäk insan intelektinin temeli, dilin kullanması onun sıkı baalı. Belli ki, dilin kullanması, nasıl adamın fikirlemäk çalışmasının araştırmak instrumentiydir dooru kullanmasında. Onuştan bu instrument dil kuralların hem kanonların öğrenmesindä mutlak lääzımıdır.

Bibliografiya:

1. АРУШАНОВА, А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада [Текст] / А. Г. Арушанова. М.: Мозаика-Синтез, 1999. 272 с.
2. Курс общей лингвистики, Сосюр Ф., 1991.
3. СОСЮР, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. де СОСЮР. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
4. СТАРОДУБОВА, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст] / СТАРОДУБОВА, Н.А.. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. 256 с.
5. Творческие задания «Золотого ключика». /Авторы и составители АНДРЕЕВА, Е. В., ЛЕЛЮХ, С.В., СИДОРЧУК, Т.А., ЯКОВЛЕВА, Н. А. Самара: ДОУ № 277, 2001. 108 с.
6. ТИХЕЕВА, Е. И. Развитие речи детей. М., 1986
7. ФЕДОРЕНКО, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / ФЕДОРЕНКО, Л. П., ФОМИЧЁВА, Г. А., ЛОТАРЕВ, В. К. М.: Просвещение, 1984. 240 с.

8. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. СЕМЕНЮК, Л. М. Под ред. ФЕЛЬДШТЕЙНА, Д. И. Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

UDC 808.5

<https://orcid.org/0000-0002-8004-0509>

<https://orcid.org/0000-0002-9854-5206>

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE HAZIRLANAN KONUŞMA ETKİNLİKLERİ

Candan Varol, Ayşegül

Lecturer

Sakarya University

Sakarya, Türkiye

e-mail: aysegulc@sakarya.edu.tr

Varol, Furkan

Lecturer

Sakarya University

Sakarya, Türkiye

e-mail: furkanv@sakarya.edu.tr

Abstract: The primary function of language is communication. In teaching Turkish as a Foreign Language, the main objective is also to fulfill the communicative function of language, that is, to ensure communication between speakers. In achieving this goal, the Action-Oriented Approach, which views the learner as a "social agent" and assigns them real-life tasks, stands out. This approach aims for learners to determine context-appropriate registers and use the language functionally during speaking tasks. In this study, prepared using the document analysis method, original speaking activities based on the Action-Oriented Approach and in accordance with the outcomes of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) were designed. It is believed that these developed activities will be effective in enhancing the communicative competence of teaching Turkish as a foreign language learners and reinforcing their skills in using the language as autonomous agents.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Action-Oriented Approach, Speaking skills, Activity design, CEFR.

Yabancı dil öğretiminin temel amacı öğrenilen dilde iletişim kurabilmektir. Bireylerin hedef dilde doğru ve etkili iletişim kurabilmeleri, dilin kullanıldığı bağlama uygun üsluba hakim olmalarına bağlıdır. Dil öğretim ortamlarında öğrencinin dili belli bir bağlam içerisinde işlevsel olarak kullanmasını hedefleyen yaklaşım "Eylem Odaklı Yaklaşım" dır. D-AOBM, eylem odaklı yaklaşımı, dili öğrenenleri **belirli görevleri gerçekleştiren sosyal aktörler** olarak gören ve dil öğrenimini **gerçek yaşam eylemleriyle bütünleştiren bir anlayış** olarak tanımlar. D-AOBM'ye göre Dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesi ele alınırken öğrenciler yalnızca yabancı dil öğrenen kişiler olarak değil, aynı zamanda toplum içinde etkin bir rol üstlenen **sosyal aktörler** olarak görülmelidir. Öğrencilerin sosyal aktör olmaları, hedef dilde yaptıkları üretimlerin gerçek yaşam görevleri sırasında bir rol üstlenmelerini, bu role uygun üslubu seçmelerini ve bu bağlamda dil becerilerini kullanmalarını gerektirir. Eylem odaklı yaklaşımın kullanıldığı dil ortamlarında amaç öğrencilere sadece dilbilgisel yapılarını öğretmek değil, gerçek yaşam bağlamında dili kullanabilmelerini sağlamak amaçlanır. Coşkun'a [2017] göre Eylem odaklı yaklaşımda öncelik söylenilen bir ifadenin dilbilimsel doğruluğu değildir. Öğrenci verilen hedef üzerine kendini ifade edebildiği ölçüde, sosyal çevresinde rolünü oynayabildiği oranda görevini yerine getirmiş sayılır. Bu da yaklaşımın dil bilgisi yapılarının öğretiminde işlevsel amaç taşıdığının göstergesidir. Başka bir deyişle eylem odaklı

yaklaşım sınıf içi öğretimle hedef dilin konuşulduğu ortamı **gerçek iletişim uygulamaları** ile bütünleştiren bir yaklaşımdır.

Yaklaşımın uygulanmasında iki ana faktörden söz edilebilir. Bunlardan ilki öğrenici yani “sosyal aktör” dür. İkincisi ise “görev” dir.

Eylem odaklı yaklaşıma göre öğrenici, yalnızca bilgi alan pasif bir birey değil; **toplum içinde belirli görevleri yerine getiren, dili bir araç olarak kullanan aktif bir sosyal aktördür**. Coşkun [2017] sosyal aktörü kendi öğrenme sürecinin aktörü olarak tanımlar. Sosyal aktör kimliğini kazanan öğrenici, dilsel, bilişsel ve sosyokültürel yeterliklerini bir araya getirerek toplumsal bağlamda anlamlı sonuçlar üretmeye odaklanır. Başka bir deyişle, iletişim kurarken yalnızca dilbilgisel doğruluğa değil, **gerçek yaşam bağlamlarında eylemde bulunmaya**, amaç belirlemeye, strateji seçmeye ve iş birliği yapmaya odaklanır [5].

Eylem odaklı yaklaşımın, bir diğer önemli bileşeni görevdir. Willis’e göre [1996], eylem odaklı yaklaşımda bir etkinliğin “görev” olarak nitelendirilebilmesi için, sosyal aktörlerin öğrenme ortamında **belirli bir hedefe yönelik eylemi gerçekleştirerek anlamlı bir çıktıya ulaşmaları** gerekir. Bu tanım, D-AOBM’deki “öğrenenlerin toplumsal aktörler olarak hedefe yönelik görevler üstlenmesi” anlayışıyla birebir örtüşür.

Dilidüzgün’e [2015] göre, eylem odaklı yaklaşımda bir **görev**, dil öğrenimini yalnızca dil bilgisi uygulaması olmaktan çıkarıp **öğrencinin toplumsal ve bilişsel etkinliğe aktif biçimde katıldığı anlamlı bir eylem** haline getirmelidir. Görevler; **anlam odaklı** olmalı, **gerçek dil kullanımı** içermeli, **belirli bir çıktı** üretmeli, **bilişsel süreçleri** harekete geçirmeli, önceden tasarlanmış bir **çalışma planı** doğrultusunda ilerlemeli ve bu süreçte öğrencinin dil becerilerini bütüncül biçimde kullanmasına fırsat tanınmalıdır.

Alanyazın tarandığında eylem odaklı yaklaşımı tanıtan ve bu yaklaşıma göre hazırlanan materyallerin sahip olması gereken nitelikleri açıklayan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak amacıyla üretilen örnek görevler bulunmamaktadır. Bu sebeple bu çalışmada, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) kazanımlarına uygun, eylem odaklı yaklaşım temelinde özgün konuşma etkinlikleri tasarlanmıştır.

BULGULAR

EYLEM ODAKLI KONUŞMA GÖREVİ 1: RESTORAN YÖNETİMİ

Bir restoranda müdürsünüz. Yönetim sizden müşteri memnuniyeti hakkında bir sunum istiyor. Müşteri şikayetlerini okuyun. Restoranınız hakkında yönetim kuruluna sunum yapın. Sunumda yönetim kurulunu şikayetlerin tekrarlanmayacağına, sorunların çözüldüğüne inandırın.

Şikayet Mektubu 1

Sayın Restoran Yönetimi,

Geçen hafta akşam yemeği için restoranınızı tercih ettik, ancak bazı ciddi aksaklıklar yaşadık. Öncelikle, rezervasyonumuza rağmen 20 dakika boyunca masamız hazırlanmadı. Bu kadar kalabalık bir restoranın böyle bir hataya düşmesi oldukça şaşırtıcıydı. Ayrıca, masamızda bulunan kirli tabaklar da hoş değildi. Bu tür detaylar, restoranın temizliği hakkında olumsuz bir izlenim bıraktı.

Yemek servisi daha hızlı olmalıydı. Bu konuda bazı iyileştirmeler yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Saygılarımla

Şikayet Mektubu 2

Sayın Restoran Müdürü,

Arkadaşlarımla birlikte restoranınızda akşam yemeği yedik, fakat yemeklerin gelmesi çok uzun sürdü. Ana yemeklerimizi yaklaşık 40 dakika bekledik ve bazı yemeklerimiz soğuk geldi. Bu durumu garsona bildirdiğimizde, herhangi bir çözüm önerilmedi. Ayrıca, tatlılarımız da eksik geldi ve garson, durumu düzeltmek için herhangi bir adım atmadı.

Eğer restoranda yoğun bir dönemse, belki daha fazla personel ve hızlı servis sistemleri düşünülmeli. Bu konuda aksaklıkların giderilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Saygılarımla

Beklenen Öğrenme Çıktıları:

İkna edici bir sunum yapabilir.

Çözüm önerileri geliştirebilir.

Bağlama uygun üslup ve mesleki dil kullanabilir.

EYLEM ODAKLI KONUŞMA GÖREVİ 2: ÜRÜN TANITIMI

Bir teknoloji şirketinde pazarlama departmanında çalışıyorsunuz. Şirketinizin, yeni bir akıllı saat modeli çıktı ve ürünün reklamı yayınlandı. Hedef kitlenizi etkileyecek güçlü bir tanıtım planı hazırlamanız isteniyor. Bunun için teknolojik yenilikleri tanıtan bir youtube kanalında 2 dakikalık konuşma yapacaksınız. Ürününüzün reklam filmini izleyin. Ürününüzün özelliklerini tanıtan iki dakikalık bir konuşma yapın.

https://www.google.com/search?q=ak%C4%B1ll%C4%B1+saat+reklam%C4%B1&oq=ak%C4%B1ll%C4%B1+saat+reklam%C4%B1&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIICAFAQBgWGB4yCAGCEAAyFhge0gEINDY4NmowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:67cb07ad,vid:B9152mWraLI,st:0

Beklenen Öğrenme Çıktıları:

Bir ürünün özelliklerini **etkileyici ve hedef kitleye uygun biçimde tanıtmaya** becerisi geliştirebilir.

Görsel/işitsel girdilerden (reklam videosu) hareketle **bilgi seçimi ve özetleme** yapabilir.

İnandırıcı argümanlar geliştirebilir.

Bağlama uygun üslup ve mesleki dil kullanabilir.

EYLEM ODAKLI KONUŞMA GÖREVİ 3: ORGANİZASYON ŞİRKETİ

Bir organizasyon şirketinde çalışıyorsunuz. Kusursuz bir düğün planladığınızı düşünüyorsunuz ancak düğüne 1 hafta kala bazı sorunlar çıktığını öğrendiniz. Gelin ve damadı arayıp açıklama yapmanız gerekiyor, ancak onları sorunları çözeceğiniz ve düğünlerini kusursuz olacağı konusunda ikna etmeniz gerekiyor.

Çıkan Sorunlar:

1. Düğün mekanının havalandırma sistemi arızalandı.
2. Düğün fotoğrafçısının çekim gününde başka bir işi olduğu için gelemeyeceğini bildirdi.
3. Çiçek teması ve süslemeler için yanlış renkler sipariş edildi.
4. Düğün pastasının tasarımında bazı yanlış anlaşılımlar oldu ve istenilen şekilde yapılmadı.

Beklenen Öğrenme Çıktıları:

Profesyonel iletişim stratejileri kullanarak muhataplarını ikna edebilir.

Problemleri tanımlayıp **çözüm önerilerini mantıksal sırayla** sunabilir.

Empati yapabilir ve **pozitif dil** kullanarak güven sağlayabilir.

Bağlama uygun üslup ve mesleki dil kullanabilir.

Kaynakça:

1. COŞKUN, O. Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 16, 2017. 83–98.
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. 2001.
3. Council of Europe. (n.d.). Action-orientation in the classroom. Council of Europe – CEFR. Retrieved October 31, 2025, from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/action-orientation-in-the-classroom>
4. DİLİDÜZGÜN, Ş. Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. Journal of Language Education and Research, 1(2), 2015. 34–50.
5. PICCARDO, E., & North, B. The action-oriented approach: A dynamic vision of language education. Multilingual Matters. 2019.
6. WILLIS, J. A framework for task-based learning. Longman. 1996.

СЕКЦИЯ 4. ИСТОРИЯ, ЭТНОЛОГИЯ И РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

UDC 391(=512.165)

<https://orcid.org/0009-0008-3168-4624>

GAGAUZLARIN MİLLİ RUBALARI HEM ONNARIN PAALILII ZAMANDAŞ ÜÜRENİCİLERÄ DEYNİ

Bargan Matriona

gagauz dili hem literatura üüredicisi
ikinci didaktik uuru

PK TL T. Zanet adına Kongaz küüyü

e-mail: matrena.bargan@bk.ru

Abstract: In the article, the author writes that Gagauz national dress is an important part of culture, reflecting history, worldview and traditions. Gagauz national dress is a living testimony to the people's history, their work, taste and concept of beauty. Today, in the era of globalization, when many cultural characteristics are being lost, turning to traditional roots is especially important. For modern schoolchildren, learning about national dress is a way to understand who they are, where their roots are from, and what they can be proud of.

Keywords: Gagauz people, national dress, winter clothing, summer clothing, men's clothing, women's clothing, traditions, pride

Herbir halkın var kendi kulturası, unikal adetleri hem özellikleri, angıları belli olêr dildä, halk yaratmalarında, ustalıkta hem, belliki, milli giyimnerindä dä. Milli giyimnär – herbir halkın kulturasında ayırılmaz, özel bir er kaplêr. Tradițional giyimnerdän var kolaylık izlemää etnika grupaların istoriyasını, onnarın dünneyä bakışını, soțial ilişkilerini hem estetik ideallarını. Gagauz milli giyimneri – bir unikal olay, angılarında garmoniyalı kullanılêr balkan, türk hem moldovan kulturaların elementleri.

Büünkü gündä, açan globalizatiya beterinä kaybeler küçük milletlär, milli rubaların üürenmesi hem koruması, beki dä hergünkü giyimnerindä kimi ornamentleri yada milli elementleri kullanması gün-gündän taa aktual olêr. Haliz önemni etiştirmää bunu üürenicilerä, çünkü onnarın omuzlarına yakın gelecektä bu ük kalacak – korumaa kendi halkın kulturasını.

Zamandaş üürenicilerä milli rubaların üürenmesi yardımcı olêr annamaa kendi halkın köklerini, saymaa dedelerimizin zaametini hem korumaa kendiliimizi, gagauzluumuzu globalizatiya şartlarında.

Gagauzların milli rubaları asirlärcä düzülmüş, toplayarak kendinä türlü kultura adetlerini.

Biliner, ani gagauz halkı tork-oguzlardan çekiler. Göçmen olarak hem çok başka halklarlan ilişki kurarak, herbirindän kendilerine bişey eni alêrlar. Büünkü milli rubaların görgüsündä vizantiya, osman hem balkan kulturaların baalantıları belli olêr: bundan kaarä, moldovan kulturasının özellikleri dä karışêr. Bakmayarak buna, gagauzlar becerdilär kurmaa kendi giyim stilini, angısı ayırılêr hem türk, hem bulgar, hem moldovan milli rubalarından. Besarabiyada gagauzların milli giyimeri 19-cu asirin bitkisindä – 20-nci asirin çeketmesindä kurulduklar, çok halkların arasında bulunarak da herbirindän kendinä uygun işleri kablederek.

Gagauzlar, çiftçi bir halk olarak, rubalarını da ölä düzerlär, ani işleyärkän, rubası engel etmesin. Onun için karıların etekleri geniş brakılrırmış, insan adımını yaparkan, işini kolaylarkan, sıkılmasın. Adamnarın da donnarı geniş, bol dikilirmiş, ki işini raat-raat yapabilsinnär. Hem dä giyimnär osoy dikilärmış, ani insannarın eti, nicä karıların, ölä dä adamnarın, hiç sırtımasın. Taa 20-nci asirin ortasında karılarda fistannarın etekleri başlêr kılalmaa. İrminci asirin 50-60-ıncı yıllardan patretlerä bakarak, göreriz, ani gençlär dizdän aşaa fistannarlan giyimni. Taa eski patretlerdä karıların fistannarın uzunnuu – topuklarına kadar.

Eveldän dedelerimiz rubaların taa çoyunu kendi ellerinnän dikärmişlär. Belliki, bu baalı klimat şartlarınan hem gagauzların çiftçilik hem hayvancılık zanaatlarınan. Ama dikmää deyni, ilkin natural platları dokuyarmışlar: keten, pamuk, kenever, bürüncük, yapaa. Onuştan bu rubalar yazın serin tutarmışlar hem terletmázmiş, kışın da sıcak sırtına verärmişlär. Karılar iplik işlärmişlär hem plat dokuyarmışlar maasuz rubaya görä. Buna görä dä ayırılarmış nedän hem nesoy ipliin kalınnı olsun. Deyelim, iç gölmekleri keneverdän hem pamuk bezlerindän dikilirmiş. Çukmannnar, çaaşırlar, dimi donnar, anterilär – yapaa ipliindän dokuma plattan dikilärmiş. Kış rubaları – juketlär, haba donnar hem keptarlar hep yapaadan olurmuşlar. Kürklär, meşinnär, keptarlar – koyun derisindän dikilärmiş. Lääzim nişannamaa, ani ipliklär boyanarmış natural boyalarınan: suan kapçınnan, ceviz kabuunnan, otlarlan h.b. Onuştan da evelki rubaların boyaları pek islää dayanarmışlar, kimi natural boyalarlan boyalı rubaları var nasıl karşı gelelim küü hem škola muzeylerindä. Ayırı nişannanêr dikili ornamentlär. Onnar – gagauz milli rubaların canıdır. Herbir resimin kendi maanası varmış. Taa sık kullanırmış büüyüm motifleri, geometrika figuraları hem kruçalar. Ornamentlär dikilärmiş taa çok kırmızı, kara hem maavi benizdä ipliklärän. Bölä, var nasıl deylim, ani herbir milli gagauz rubası – o insannarın diil aylarca, ama yıllarca candan zaameti hem beceriklii. Onuştan da gagauzların az rubaları varmış, ama onnar pek çok yıl taşınarmış: bir fistanı, kopunca, varmış nicä birkaç evlad-boyu taşısın. Ruba koparsa, saa erindän dikilärmiş uşaklara rubacık, yada buna uymarsa, yamalık kaldırmışlar. Herbir parçacık toplanırmış, ruba dikmeyä yaramarsa, pala dokumaya toplarmışlar. Eni tutmalık rubalarını da tutarmışlar büyük başlarda, sandıklar içindä yada çarşaf altında. Hepsi giyimnär ayırılarmış – yortu hem hergünkü rubalarına. M.V. Maruneviç nişannêr, ani yortu rubaları diişilärmiş modaya görä, ama hergünkülär- hep arhaik hem evelki elementlerini koruyêr da diişiler taa oya.

Milli giyimnär gösterer diil sade estetika uygunnuunu, ama insannarın soşial durumunu da. İnsanın rubasına görä vardı nicä annamaa yaşını, evli mi osa diil mi, zengin mi osa fukaarä mi. Bundan kaarä, adetlerdä hem yortularda da rubaların ayırı hem önemni eri vardı. Deyelim, gelinin düün rubasında kullanırmış ölä simvolika donakları, angıları gösterärmiş delikannı kızın evli karıya geçmesini. Bundan başka, büyük yortularda, ölä nicä Paskellä hem Kolada gagauzlar giinärmiş hepsindän gözäl rubalarını, göstereräk saygı adetlerä hem hristian inanına.

Adam rubaları bölüner kış hem yaz rubasına. Kışın gagauz adamnarı giyärmişlär koyun derisindän kürk, haba don yada meşin (koyun derisindän don). Adam rubaları için plat dokunardı düzendä. Bölä plattan dikärdilər jiletka, flanelä gölmek, haba donnar. Flanelä üstünä adamnar giyärmişlär mintan (dik yakalı deridän kolsuz ruba), onun yakalarını düzärmişlär dekorativ gaytannan; yada giyärmişlär anteri (belädän dokuma plattan üst rubası). Onu da donadarmışlar gaytannan. Yazın giinilirmiş bez gölmekleri. Gagauz adamın kuvet hem girginnik simvolu- kuşak. Kuşaklar kullanılmışlar diil sade gözellik için (bunun için kuşakları boyarmışlar kırmızı benizä). Nicä sölendi, adamnar hep zor işleri yaparmışlar, aar ük hınşır kaldırmışlar. Bunun için belini sıkın kuşaklar adamı kuvetlendirärmişlär hem sıcakta tutarmışlar. Yazın başlarında paraliya, kışın sa kalpak (koyun derisindän) taşıyarmışlar. Ayaklarına giinilirmiş çarık – dana ya domuz derisindän dikili ayak kapları. Çarıkları giimää deyni, ayaklarını mutlaka sargıylan (yapaadan dokuma plat) sararmışlar, angılarını tutturarmışlar ayaanda tasmalarlan, yortuda da – gaytannan (beygir kılından örülü ip), gözäl hem kırnak sararak onu sargının üstünä. Kimileri sargı erinä giyärmişlär dizädän örülü yapaa ipliindän çorap. Lääzim nişannamaa, ani taa zengin aylelerin varmış kolaylı satın alsın nicä ruba yada plat, ölä da ayak kaplarını, ölä nicä çizmä hem emeni. Yaamurlu havada yada yola çıktıynan, gagauz adamnarı yaamurluk giyärmişlär (uzun boylu, gugalı, taa sık kenever platından dokuma üst rubası).

V. A. Moşkov kiyadında “Gagauzı Benberskogo uezda” yazdırer gagauzların giyimnerini 19-uncu asirin bitkisindä – 20-nci asirin çeketmesindä, M. V. Maruneviç ta 20-nci asirin sonunda ekspeditiyalarda toplanmış materiallarını tiparladı işindä “Osobennosti odejdi gagauzov”. Onnar yazêr, ani karı rubaları vakıtları taa az diişilmiş, haliz yaşlı karıların rubaları. Sonuçta, en arhaik görüner karıların hergünkü rubası. Pek derin yazdırêr gagauzların giyimnerini M. V. Maruneviç, aardılarak V.A. Moşkovun araştırmaklarına. M. V. Maruneviç yazêr, ani 19-ncu asirin bitkisindä gagauz karıların rubaları toplarmış kendinä iç gölmeeni (taa sık dokuma plattan), çukmanı (ensiz fistan dokuma yapaa plattan), fitayı (dikilirmiş dokuma hem satın alma platlardan) hem çemderi (taa

sık satın alma olurmuş). V. Moşkov yazêr, ani yapaa çemberin altına dartıarmış biyaz batik. Suuk havalarda karılar giyyârmiş kollu fistannarı yada birkaç fistan biri-biri üstünä. Üst rubalarından da giinilirmiş koyun derisindän keptar, örülü koftalar hem dokuma plattan haba keptarlar (yapaalan dolu), ihtârlar sarıarmışlar şallara. Ayaklarına karılar giyyârmişlər çorap (yapaadan örülü), terlik (dikili evdä), emeni (ya evdä yapılma. ya satın alma), yada satın alma kaloş. Yazın insannar da, adamnar da taa çok yalnayak gezârmişlər [1]. Önemni eri kaplêêr karı donakları- küpelâr, bleziklâr, boncuklar, sedeflâr, leftlâr, mahmudâlâr. Onnarı taşıyarmışlar hergün. Ama yortularda taa zeedä dizi takarmışlar. Moşkov nişannêêr, ani yortularda kızların donakları ölä çokmuş, ani saklarmışlar onnarın bütün güüsünü taa belädän. Sedef boncukların ayırı paalılı varmış, çünkü onnarı hacılıktan getirirmişlər. Sedef dizisindä kruçacıklarını taşıyarmışlar. Herbir uşak vaatiz olduktan sora kruçasız boynusunda kalmazmış. Moşkov urgulêr, ani herbir kız, küçüü-büüyü belindä pahta (gümüş tokalı kolan) taşıyarmış. Hem küülerdä bulunurmuş bir-iki bütün küüyä – gümüş kuşak (deri kayışın üstündä kıstırılmış gümüş parçacıkları). Onnarı çorbacıykasından istârmişlər gelini düündä donatmaa deyni. Ayırı yazdırılêr baş dartıların çeşitleri (moda, çember, batik, şalinka, bariz h.b.) hem onnarın diişikli baalaması – tepedän, çenä altından, boynudan h.b.

Bölä, Besarabiyada gagauzların milli giyimeri 19-uncu asirin bitkisindä – 20-nci asirin çeketmesindä kurulduklar, çok halkların arasında bulunarak, da herbirindän kendinä uygun işleri kablederek. Sonuçta, burada kuruldu ayırı gagauz milli rubaları, angıların kendi milli elementleri var.

Büünkü gündä gagauzların milli rubaları siirek kullanılêr hergünkü yaşamamızda, ama onun maanası kaybelmedi. Gagauziyanın şkolalarında okunêr Gagauz halkın İKT urokları, neredä uşaklarımız tanışêrlar milli rubalarımızlan, dokumacılıklan, dikili ornamentlerin simvolikasınnan. Türlü yaratıcılık konkurslarda hem festivallarda üürenicilâr pay alêrlar, milli rubalarını giyerêk, da bununan gösterêrlar sıkı baalantıyı kendi köklerinän. Üürenicilerä milli ruba – diil sade evelki giyim, ama halkımızın diri simvolu. Üürenerêk giyimneri, uşaklar üürener kendi halkın istoriyasını, dedelerimizin zaametini hem kulturamızın zenginliğini. Meropriyatyalarda üürenicilâr sık giyerêrlar evelki rubaları, angıları toplanıldı ihtârlardan. Esap alêrız, ani yıl-yıldan taa çok uşak isteer giimä o rubaları, dalmaa o duygulara, angılarını dedelerimiz duymuş, meraklanêrlar rubaların dikişinnän, platlarınan, adetlerimizlän. Te ozaman onnar başlêêrlar annamaa kendi baalantılarını ana topraannan, halk adetlerinnän hem ruh paalılıklarinnan. Bölä bilgilâr kurêr hodulluk duygusunu, saygı hem hatır adetlerimizä hem havez korumaa kendi kulturamızı, gagauzluumuzu. Bundan başka, şkolalarda aaraştırmaklar olêrlar. Ekspozatları şkola muzeylerinä toplayarak, üürenicilâr buluşêrlar ihtârlarlan, üürenerêrlar onnardan ilerki yaşamak için, adetlâr için. Cannı buluşmaklar olêr bir kaavi baalantı dedelerimizin hem büünkü evlat boyların arasında. Zamandaş vakıtlarda, açan küçük halklar kaybederêrlar kendiliini, bu pek önemni.

Zamandaş üürenmâk kurumnarında patriotizma duyguları kurulmêêr sadä milli simvolların hem istoriya dataların bilmesinnän, ama kendi köklerinin derin annamasinnan. Milli giyimnâr burada pek paalı bir er kaplêêr, onnar yardım eder görmäa kendi halkın güzelliini bütün dünnein türlü kulturaların aralarında.

Gagauz milli giyimneri büünkü üürenicilerä yardım ederêrlar duymaa, ani herkezi onnardan bir derin köklü halkın payı, terbi ederêrlar hatır hem cuvapçılık kendi kulturamızı hem adetleri korumakta.

Bibliografiya:

1. МОШКОВ, В.А. Гагаузы Бендерского уезда: Этнографические очерки и материалы. Кишинев, 2004. 429 с.
2. БУЛГАР, С. С. История и культура гагаузов. Комрат- Кишинэу, 2006. 686 с.

УДК 371.384(=161.2)(478)

<https://orcid.org/0000-0003-0151-2641>

РОЛЬ КОНКУРСУ «ЮНИЙ ДОСЛІДНИК» В УКРАЇНСЬКІЙ ЛАНЦІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

Ігнатенко Д. А.

доктор філології, лектор університар,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
м. Бельці, РМ
diana.ignatenco@usarb.md

Abstract: The article presents the experience of organizing and conducting the first Ukrainian studies competition “Young Researcher” which has been held in the Republic of Moldova since 2016 among students of educational institutions studying the Ukrainian language and literature, history, and culture of the Ukrainian people. It has been determined that the Ukrainian studies competition is not only a form of stimulating research activity and creativity among schoolchildren of different ages and fostering love for their native land, Moldova, but also an effective way of preserving and researching little-known and completely unknown pages of the culture of Ukrainians in Moldova.

Keywords: competition “Young Researcher”, Ukrainian language, history, culture, research activity, educational process, Republic of Moldova.

Як відомо, українці за чисельністю становлять другий етнос Республіки Молдова. Згідно з даними перепису, вони утворюють вагомий відсоток у більш ніж 300 населених пунктах. На півночі Республіки Молдова українці зберегли традиційну культуру, створили неповторний фольклорно-мовний феномен.

Міністерством освіти і досліджень РМ з 1990-х рр. забезпечено можливість вивчення етнічними українцями рідної мови. Створено вертикаль освіти українців: початкова, гімназична, ліцейська ланки шкільної освіти, а також можливість здобути вищу освіту рідною мовою у Бельцькому державному університеті імені Алеку Руссо. На сьогодні створено курикулами з інтегрованих дисциплін «Українська мова і література» (1-12 класи), «Історія, культура і традиції українського народу» (1-4 класи) (1990, 2000, 2006, 2010, 2019 рр.), видано нове покоління підручників «Українська мова і література» для 1-9 класів (2023, 2024 рр.).

Досягненням української ланки освіти слід вважати спадкоємність, підпорядкованість усіх етапів освітньо-виховного процесу концепції виховання етнічних українців як громадян Республіки Молдова [1] і творчий, пошуково-дослідницький підхід до опанування основ знань.

До 2016 року предметом дослідження ставали фольклор та говірки українців Молдови. Прикладом є багатолітні спостереження фольклориста Глоденського району Віктора Панька, представлені, зокрема, у кількох фольклорних збірках, виданих Академією наук Республіки Молдова, фольклорно-етнографічна експедиція АН України 2005-2010 рр., наукові публікації К. С. Кожухар, Д. А. Ігнатенко та ін. Але народний побут, обрядовість, вірування місцевих українців, історія українських сіл не знаходили системного відображення у наукових публікаціях.

З метою піднесення рівня національної самосвідомості, зацікавлення рідною культурою, створення умов для її збереження і розвитку, у 2016 році було започатковано Українознавчий конкурс для учнів навчальних закладів Республіки Молдова, присвячений Дню української мови та писемності «Юний дослідник». Його організаторами стали Центр української мови і культури Бельцького державного університету імені Алеку Руссо (керівниця Діана Ігнатенко), Консульство України в мун. Бельці (консул Святослав Драч), Спілка українців Молдови «Заповіт – Moștenire» (голови В. Панчук, М. Крижанівський), Чернівецька громадська організація «Інститут Бессарабії» (керівники С. Бостан, М.

Венгрия). Було розроблено регламент конкурсу, вимоги до написання дослідницьких робіт, критерії оцінювання, основний склад журі. Після успішного проведення перших конкурсів коло організаторів поповнили громадська організація Чернівецької області Центр регіональної співпраці «Діалог» (керівник О. Руснак), Республіканська асоціація вчителів української мови Молдови «Промінь» (керівники О. Курлянцєва, А. Нікітченко), студентська громадська організація «Моя можливість/Posibilitatea mea» (керівники А. Павлюк, С. Вітязь, В. Гуртовенко, В. Федішина). Конкурс став проводитися за сприяння Посольства України у РМ. Знаково, що наш українознавчий конкурс «Юний дослідник» високо оцінило Міністерство освіти і досліджень Республіки Молдова. Голова Служби політики у сфері міжетнічних відносин Міністерства освіти і досліджень РМ Іван Думініка щиро зацікавився нашими досягненнями та результатами і запропонував поширити конкурс на всі етнічні меншини країни. В результаті у 2025 році оголошено проведення конкурсу учнівських есе серед представників всіх етносів РМ на тему «Молдова – наш спільний дім».

7 листопада 2025 р. Українознавчий конкурс «Юний дослідник» відзначив свій перший десятилітній ювілей і визначив здобутки та досягнення.

Перший в історії Республіки Молдова українознавчий конкурс «Юний дослідник» є унікальним. Роботу юних дослідників, українців Молдови, спрямовано на польові дослідження: опитування людей старшого покоління і запис їхніх спогадів, розшукування давніх світлин, спостереження елементів стародавнього побуту, збирання етнографічних експонатів, опрацювання сімейних документів, архівів тощо.

На I читання в листопаді 2016 р. в якості вступної було запропоновано тему «Культура українців Молдови: рідне довкілля». До організації досліджень запросили учителів-україністів, які виявили креативність і щире зацікавлення рідною культурою під час навчання у Бельцькому державному університеті імені Алеку Руссо. Учасники першого конкурсу представили розмаїте коло зацікавлень: історію свого роду від 3 до 6 поколінь, історію рідного села за останні 200 років, місцевий фольклор (старовинні пісні, легенди), святкові традиції та ритуали, особливості місцевого мовлення тощо.

На пропозицію юних дослідників та їхніх наукових керівників темою II читань у 2017 р. було обрано «Мій родовід: історія і сьогодення». Доповіді порадували продуманою структурою, логічністю, аргументованістю, відповідністю до запропонованих вимог, супроводжувалися цікавими ілюстраціями. Історія роду часто висвітлювалась у контексті минулого та традицій села, життя родичів доповідачі пов'язували з важливими історичними подіями. Ясно виявилась закономірність: переплетіння української та молдовської культур, їх взаємне збагачення при збереженні національної своєрідності кожного етносу. Було окреслено малодосліджені або й зовсім недосліджені аспекти: еволюція українських топонімів Молдови, специфіка утворення прізвищ, взаємовпливи у ряді фольклорних жанрів, участь мешканців Бессарабії у I Світовій війні, розвиток української культури на теренах Румунії в 1918-1940 рр., необхідність деідеологізованого висвітлення суспільних процесів повоєнної Молдови у складі Радянського Союзу тощо.

Тематика III читань у 2018 р. «Краса і слава рідного краю» дала можливість розширити пошуки. Більшість доповідачів виступили з продовженням історії свого села чи міста. Минуле по-справжньому їх захопило, його вивчення стало духовною потребою. Було опрацьовано ряд архівних даних, прослідковано деякі історичні закономірності, започатковано висвітлення невідомих сторінок з історії Молдови XIX-XX ст. Виявилися нові аспекти пошуків: історія села і краю через минуле родини, родинні прізвища та прізвиська, особливості сільської говірки, оновлення традицій, внесок земляків у культуру Молдови та інших країн, сліди трипільсько-кукутенської культури на півночі Молдови.

Зібрані дітьми та їхніми учителями матеріали представляли наукову цінність, тому було вирішено їх опублікувати. Колективними зусиллями у 2019 році було видано збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова «Юний дослідник» (укладачі і редактори Д. Ігнатенко, Л. Чолану) [2].

На III читаннях частково було порушено теми школи, бібліотеки, клубу, сільського музею і їх вирішено було продовжити. Темою IV читань у 2019 році стала «Школа – вічний храм навчання і життя». Учасники висвітлили минуле рідної школи: одні від кінця XIX ст., другі від 1920-х років, треті від II Світової війни; прослідкували зміни в освіті села, виявили ставлення людей до освіти в різні часи; зафіксували введення викладання української мови і літератури. Розказали про «золотий фонд» школи: представників адміністрації, учителів, прославлених випускників, про шкільні музеї, бібліотеки, українознавчі кабінети, про творчість шкільних колективів («Водограй» м. Єдинці). Ділилися мріями про майбутнє рідної школи.

Благодатною стала тема V читань у 2020 році – «Жива вода батьківської криниці». Предметами дослідження стали і власні «родові» криниці, і криниці вулиці, і всі криниці села, і криниці Молдови з півдня до півночі – українські, молдовські, болгарські тощо. Було зафіксовано народні таємниці пошуку місця для копання криниці, традиції облаштування криниць в різних районах; зібрано місцеві назви криниці, найменування її частин і складових; представлено українські етнокультурні моральні норми поведінки, заборони, традиції, пов'язані з криницею тощо.

Матеріали IV і V читань було опубліковано у II виданні збірника «Юний дослідник» (укладачі і редактори Д. Ігнатенко, Л. Чолану) [3].

Тему VI читань – «Вишиванка – наш генетичний код» – було обрано закономірно. У 2021 році українці світу відзначали 15-ліття Всесвітнього дня вишиванки. Він відбувається кожного третього четверга травня, в т. ч. і в Молдові. На читаннях було представлено унікальні домоткані сорочки-вишиванки, які зберігають родові історії, об'єднують рід, часом розкиданий сьогодні по різних країнах. Знайдено родинні світлини віком понад століття. Записано спогади про трагічні долі родичів у XX ст. і пам'ять про них – вишиванки. Розказано про сакральну роль вишиванки в ритуалах хрестин, весілля тощо. Проведено опитування про роль вишиванки у сучасному житті, взято інтерв'ю, відвідано музеї історії та етнографії.

На VII читання у 2022 році було вирішено продовжити тему української вишивки. Рядки знаменитої пісні. «Я візьму той рушник...» надихнули юних дослідників на бесіди з людьми, в родинях яких зберігаються українські рушники. Школярі відшукали унікальні рушники своєї місцевості, дізналися про їх походження, розкрили символіку орнаменту та кольорів, порівняли з молдовськими шерветами. Експоновані рушники відбили людські долі, стали спогадами про дитинство, материним заповітом, благословеннями, спадщиною, свідомством кохання, свідченнями дружби, пронесеної крізь усе життя. Були дослідження про сучасне сприйняття обрядового рушника, про рекорд створення найбільшого рушника у Молдові тощо. Кількість учасників зростає, і було утворено дві секції – «Гімназія» та «Ліцей».

Матеріали VI та VII читань утворили III видання збірки «Юний дослідник» (укладачі і редактори Д. Ігнатенко, Л. Чолану) [4].

Тема VIII читання у 2023 р. – «Українська хата у Молдові» – об'єднала учасників всіх навчальних ланок. Уперше взяли участь учні початкової школи. Було утворено вже 3 секції. Юними дослідниками від 2 по 12 класи було знайдено цікаві факти про житло Молдови, представлено музейні експонати та фотодокументи, відео, інтерв'ю з односельчанами. Висвітлено символіку української хати, її моральні устої, обряди й житлові традиції, етапи зведення традиційної хати, здійснено порівняння українського і молдовського житла тощо.

IX читання Українознавчого конкурсу «Юний дослідник» – «Українська світлиця у Молдові» відбулись 8 листопада 2024 року і стали яскравим продовженням теми. Початківці зворушили щирими здивованими розповідями про світлицю у рідній хаті, про піч, про старовинні найменування хатніх предметів. У доповідях гімназистів було описано скриню та меблі, порівняно українську світлицю і молдовську «каса маре», відображено роль господині, розказано про хатні традиції. Ліцеїсти зазирали у минуле, яке зберігають по селах старі українські хати, з гордістю і любов'ю описували бабусині хати на рідному подвір'ї, називали їх теплим родинним вогнищем, образом української душі, радістю душі, берегинею, шматочком раю на землі.

Матеріали VIII і IX читань опубліковано у IV виданні збірника «Юний дослідник» (укладачі і редактори Д. Ігнатенко, Л. Чолану) [5].

Об'єкти досліджень з 2019 р. висвітлюються на світлинах фотоконкурсу «Очима молоді», експонуються на сайті <https://ukr.md/>, на виставках в Українському домі м. Бельці, в Науковій бібліотеці БДУ ім. А. Руссо, в Картинній галереї ім. А. Кантеміра м. Бельці, в Консульстві України в м. Бельці.

Можемо впевнено стверджувати: українознавчий конкурс є не тільки формою активізації творчості школярів різного віку, вихованням любові до рідного краю – Молдови, а й ефективним способом дослідження маловідомих і зовсім невідомих сторінок культури українців Молдови.

Бібліографія:

1. Українська мова і література: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitcenko; grupul de lucru: Diana Ignatenco (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 96 p.
2. Юний дослідник: збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова. Видання I / Консульство України в м. Бельці, Центр української мови та культури Бельцького державного університету імені Алеку Руссо, Спілка українців Молдови «Заповіт – Моштеніре»; укладачі: Д. Ігнатенко, Л. Чолану. – Бэлць: Б. И., 2019 (Tipografia din Bălți). – 216 p. ISBN 978-9975-3369-2-5
3. Юний дослідник: збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова. Видання II / Консульство України в м. Бельці, Центр української мови та культури Бельцького державного університету імені Алеку Руссо, Спілка українців Молдови «Заповіт – Моштеніре»; укладачі: Д. Ігнатенко, Л. Чолану. – Бэлць : Б. И., 2021 (Tipografia din Bălți) ISBN 978-9975-909-79-2
4. Юний дослідник: збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова. Видання III / Консульство України в м. Бельці, Центр української мови та культури Бельцького державного університету імені Алеку Руссо, Спілка українців Молдови «Заповіт – Моштеніре»; укладачі: Д. Ігнатенко, Л. Чолану. – Бэлць : Б. И., 2023 (Tipografia din Bălți), 219 p. ISBN 978-9975-161-51-0
5. Юний дослідник: збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова. Видання IV / Консульство України в м. Бельці, Центр української мови та культури Бельцького державного університету імені Алеку Руссо, Спілка українців Молдови «Заповіт – Моштеніре»; укладачі: Д. Ігнатенко, Л. Чолану. – Бэлць : Б. И., 2025 (Tipografia din Bălți), 232 p. ISBN 978-9975-161-51-0

УДК 351.778.5(=161.2)(478-22)

<https://orcid.org/0009-0009-0893-1401>

УКРАЇНСЬКЕ ЖИТЛО СІЛ МОЛДОВИ ТА ЙОГО ВИСВІТЛЕННЯ НА КОНКУРСІ «ЮНИЙ ДОСЛІДНИК»

Чолану Л.В.,

асистентка,

Бельцький державний університет ім. Алеку Руссо

м. Бельці, РМ

e-mail: lcholanu@mail.ru

Abstract: The article examines the characteristics of the dwellings of Ukrainians in Moldova from the 19th century to the present day. It highlights certain folk rituals and beliefs. Local names and lexical equivalents of the literary Ukrainian language are provided. The informational basis of

the article includes published materials from the "Young Researcher" competition (2016–2024), as well as the author's ethnographic observations.

Keywords: Ukrainian village in Moldova, house (khata), construction, traditions, young researchers, field observations

Rezumat: Articolul analizează caracteristicile locuințelor ucrainenilor din Moldova din secolul al XIX-lea până în prezent. Sunt evidențiate anumite ritualuri și credințe populare. Sunt prezentate denumiri locale și echivalente lexicale ale limbii ucrainene literare. Baza informațională a articolului o constituie materialele publicate în cadrul concursului „Tânărul cercetător” (2016–2024), precum și observațiile etnografice ale autorului.

Cuvinte-cheie: sat ucrainean din Moldova, casă (hata), construcție, tradiții, tineri cercetători, observații de teren

Постановка проблеми. Бельцький університет ім. Алеку Руссо посідає особливе місце як єдиний вищий навчальний заклад у республіці, де з 1991 р. успішно реалізується навчання українською мовою. Вчителі української мови та літератури, випускники БДУ ім. А. Руссо, стали дійовою силою української ланки освіти на всій вертикалі від вихователів дитсадків до інспекторів РОНО і університетських викладачів. Вони активно відгукнулись у 2016 році на ідею Українознавчого конкурсу для учнів навчальних закладів РМ, присвяченого Дню української мови та писемності «Юний дослідник». Організаторами Конкурсу стали: Центр української мови і культури Бельцького державного університету ім. Алеку Руссо (керівниця Діана Ігнатенко), Консульство України в мун. Бельці (Консул у 2016 р. Святослав Драч). Спілка українців Молдови «Заповіт – Moștenire» (голова у 2016 р. Михайло Крижанівський). До організації Конкурсу долучились відомі в Україні ГО «Інститут Бессарабії» та Центр регіональної співпраці «Діалог», а згодом – Республіканська асоціація вчителів української мови Молдови «Промінь» (керівниця Ольга Курлянцева) та Студентська громадська організація м. Бельці «Моя можливість / Posibilitatea mea».

Пошукову діяльність молоді було спрямовано на польові дослідження збережених українським населенням Молдови, але не зафіксованих у науковій літературі реалій народної культури. У доповідях 2016 -2024 рр. було висвітлено історію ряду українських сіл та етапи освіти на селі, простежено особисті родоводи, розказано про видатних земляків, розглянуто народні ритуали, особливості місцевої говірки та фольклору, виявлено сліди давніх вірувань. Значну увагу було приділено своєрідності народної матеріальної культури, як будівництво хат і хатне обладнання, копання криниць тощо. Тему народного ремесла розпочато дослідженням ролі сорочок-вишиванок та рушників.

Результатом пошуків юних дослідників стали 4 випуски збірника матеріалів Конкурсу «Юний дослідник» [3, 4, 5, 6]

Метою нашої роботи є висвітлення особливостей українського житла у Молдові на основі доповідей конкурсу «Юний дослідник», а також польових спостережень автора.

Виклад основного матеріалу. Українська хата є частиною матеріальної культури народу, різновидом народної архітектури. Впродовж усієї історії народу зовнішній вигляд хати, її внутрішнє убранство відбивали певні етапи матеріального і духовного життя. Юні дослідники усвідомили важливість фіксації елементів минулого та спогадів про те, що вже зникло у плині часу. Ще в 2016 р. пролунали згадки про час зведення рідної хати, способи будівництва, матеріали (Баланюк Оксана) [3, с. 24-3-]. А в 2023-24 рр. конкурсанти цілком зосередились на темах «Українська хата у Молдові» й «Таємниці української світлиці». Було з'ясовано, що по селах Молдови ще стоять хати кінця XIX ст., а в пам'яті старих людей збереглись спогади про «бурдеї», тобто землянки, в яких у давнину селились переселенці з України [6]. Вже за Козацької доби (XV-XVII ст.) землянка вважалась житлом для найбідніших. Вірогідно, простота зведення цього житла привели у XIX ст. до тимчасового відродження землянок-бурдеїв біженцями від кріпацтва та найбіднішими заробітчанами Бессарабії.

Хата з давніх часів сприймалась українцями як вияв статусу вправного господаря. Юні дослідники зафіксували відчуття гордості господарів за свій дім. Григорець Марія (ТЛ с. Тецкань Бриченського району) записала розповідь Лілі Василівни Бабій (Бурейко), що у Тецканах оселі всієї їхньої вулиці до 1920 року належали Органу Михайлу. Бурейку Івану Никифоровичу в 1923 р. вдалося купити стареньку хатину на дві кімнати, переділені «хороменятами» (сіними, коридором). Саме з придбання власного дому Бурейки ведуть свій рід, а та старенька хата стояла до 1957 року [6].

Спогади нинішнього старшого покоління дозволяють простежити еволюцію українського житла у Молдові від кінця XIX ст.

Найдавніші бессарабські хати, що змінили бурдеї, були глинобитними мазанками. Їхні тодішні найменування вже забуто, школярі зі слів старших називають їх «хатами з буків», «хатами з гілок». Ткач Ганна з с. Булхак Ришканського району згадала «хату з буків» сусіда Ю. М. Миронова, успадковану ним від мами і збудовану Василем Побережним у 1899 році. Миронов розказав, що в селі було багато таких хат [6]. Про хату «з палиць, обмазаних глиною» – «puiele», розповіла Ксенія Шабан з с. Рекерія Ришканського району. Їхнє подвір'я знаходиться на місці глинобитної хати місцевого священника, зведеної у 1870 р. Вона була просторою – пізніше тут розмістили чотирикласну початкову школу. Потім приміщення було знесено, а землю продано під забудову [6]. Гуцуляк Катерина стверджує, що у с. Рекерія одну хату «з глини та буків» – «poiele» збудували у 1945 році [6].

Як відомо, конституційна реформа Королівства Румунія 1923 р. сприяла розвитку економіки, піднесенню добробуту населення. Замість хат-мазанок у міжвоєнний період почали зводитись хати з «лампачу», «ломпачу», «лампаців», тобто саморобних необпалених глиняно-солом'яних брикетів (у літературній українській мові зустрічаються найменування «саман», «вальок», «лимпач»).

Ткач Ганною виявлено в с. Рекерія хати: 1932 року Молодовського Дмитра (1902-1989), 1934 року Молодовського Миколи (1900-1972) та Козярського Іллі (1900-1982), 1940 року Андрія Мазура (1917-1972) та Олени Мазур (1919-2007). Андрейцов Євгенія розказала про хату, що стояла на їхньому подвір'ї від 1932 р. до повоєнних часів [6].

Найбільш заможні селяни у міжвоєнний період будували хати з лампачу на кам'яному фундаменті, з ганком, 2-3 кімнатами, під бляшаним дахом або «під драницею», «дранкою», «кіля» – тонкими дерев'яними дощечками (літ. укр. – гонт). Вони могли мати крім парадного входу в «каса маре», тобто кімнату для урочистостей, один-два повсякденні входи з невеличкими коридорами, що дозволяло виділити старшому сину після одруження окрему частину житла. Заможні бессарабські українці перейняли звичай молдован «каса маре», називаючи парадну кімнату цим молдовським словом або лексичною калькою «хата велика» [6].

Ознакою хазяйновитості вважалось огородження свого двору, саду та городу, а тип огорожі визначався місцевими матеріалами та достатком господарів. У довоєнні часи в Молдові це зазвичай був «пліт» з гілля (літ. укр. – плетінь), невисокий глиняний або кам'яний мур. Після Другої світової війни для огородження садів та городів за хатами пристосовували зібраний на місці боїв колючий дріт. Його подекуди можна було побачити ще у 1980-ті роки [1].

Хати заможних селян Бессарабії найбільше постраждали під час II Світової війни. В них розміщувались німецькі та румунські штаби, жили офіцери, тому по них била радянська артилерія, а потім їх перебудовували під сільради, школи тощо.

Як стверджують зі слів найстарших односельчан Григорець Марія (с. Тецкань Бриченського району), Григор'єва Аріна (с. Нові Гординешти, Єдинецького району), Гуцуляк Катерина (с. Рекерія Ришканського району), Панько Таїсія (с. Холохара де Сус Бриченського району), Проданюк Марія (с. Тецкань), Ткач Ганна (с. Рекерія), Шабан Ксенія (с. Рекерія), хати з лампачу були традиційними у повоєнні роки і будувались за єдиними правилами. Особливо багато їх з'явилося у 1960-ті рр., зводились вони і в 1970-ті рр. (Андрейцов Євгенія, с. Тецкань), і пізніше, аж до 1990-х (Гуцуляк Катерина, с. Рекерія) [6].

У 1950-х роках, зі слів Бурейко Антоніни Іванівни 1944 р. н., хати вкривали здебільшого «околотом» або «трощею». Троща – болотна трава до трьох метрів заввишки (літ. укр. – рогіз, очерет). Околот – обмолочені снопи жита чи пшениці – вважався більш надійним покриттям. У наступні десятиліття на покрівлю стали використовувати шифер або черепицю.

Спосіб зведення хати лишався майже незмінним протягом багатьох десятиліть. Він найбільше вразив юних дослідників і отримав висвітлення у багатьох доповідях. Це дозволило скласти загальну картину звичаїв та технології будівництва з лампачу.

Спочатку ворожили, чи на хорошому місці задумано звести хату. У с. Маліновське Ришканського району сіяли жито і пильнували, чи швидко та дружно воно зійшло (Скрипник Тетяна). У с. Тецкани звечора на землю клали вовну і накривали глиняною мискою чи горщиком. Якщо вранці вовна була сухою, можна було будуватись (Андрейцов Євгенія).

Хати зводили клакою (літ. укр. – толока), тобто колективно, добровільною і безоплатно. Але господарі годували помічників. Участь у зведенні хати вважалась почесною. Приходили усі родичі та сусіди. Люди вірили, що за клаку прощаються не тільки особисті, а й родові гріхи. Тому приєднатись на годину-другу міг кожен перехожий. Багато помічників означало, що господарів на селі поважають. Якщо людей приходило забагато, домовлялись про допомогу по черзі. Існувало повір'я: чим більше молоді на клаці, тим щасливішою буде родина (Проданюк Марія, с. Тецкани). Підлітки теж допомагали, підносили соломі та воду.

Заздалегідь заготовляли лампачі від 3 до 5 тисяч штук. У с. Тецкани їх робили на глинищі біля річки, в інших селах – у широкій ямі. Глину місили власними ногами або кінцями. Брикети викладали рядами на сонці й періодично перевертали для рівномірної просушки. Висушені лампачі ввозили у двір.

В одних випадках погріб за молдовським звичаєм закладали під хатою, тоді копали велику яму (Андрейцов Євгенія, с. Тецкани). В інших він мав бути окремо, тоді спочатку приступали до ями під фундамент хати. У кут фундаменту на сході клали дерев'яний хрестик, щоб Бог оберігав хату. У другий кут – монети, щоб у хаті велися гроші. В третій – квіти, щоб жіноча краса не в'яла, в четвертий – зерно, щоб у хаті завжди був хліб. (Панько Таїсія, с. Холохори де Сус).

Коли стіни були готові, досвідчені майстрині «мастили» їх глиною і старанно вирівнювали. Дуже важливим було рівно змастити «під» (літ. укр. горище). Першою піднімалась нанашка. Вона клала глину на схід сонця, над покуття. Потім по черзі залізали родички, сусідки, односельчанки. Жінки мастили, а чоловіки подавали глину «фурками» (літ. укр. – вила) (Гуцуляк Катерина, с. Рекерія). Подекуди в глину вмазували часник, квіти чи гроші. У Тецканах під кінець дня господиню з господарем кидали в глиняну яму, вимашували, а потім несли до хати, де вони примашували у стіну квітку на щастя (Григорець Марія).

Коли стіни та горище було вирівнено, а дах накрито, на ньому закріплювали хрест, колоски пшениці та квіти (Панько Таїсія, с. Холохори де Сус).

Андрейцов Євгенія (с. Тецкани) записала цікаву деталь післявоєнного часу. Люди недоїдали, тому «змітали» їжу за кілька хвилин. Щоб нікого не обділити, господар кравав хліб і давав кусень кожному в руки [6].

Нову хату господиня білила сама. Вона мала бути у доброму настрої, а сусіди та перехожі жартували з нею (Проданюк Марія, с. Тецкани).

Традиція білити стіни донині відрізняє українські хати від молдовських, гарно пофарбованих синім, зеленим, жовтим чи чорним. Частково збереглась українська традиція зводити хату в глибині двора, тоді як молдовські будинки зазвичай стоять біля дороги, відділені від неї лиш квітничком.

1970-ті роки за рахунок міжнародної торгівлі природними копалинами уряд Радянського Союзу добився значного (як виявилось, тимчасового) піднесення народного добробуту. В Молдавії з'явилися будинки на 4-5 і більше кімнат, гарно декоровані зовні, з розписом або фабричними килимами всередині. Двори з боку вулиці стали відгороджувати візерунчатими металевими ґратами. При цьому старі хати часто не «валили»: в них у звичній

обстановці доживали віку дідусі та бабусі. Про дві, часом три будівлі на одному подвір'ї згадують багато юних дослідників.

XXI ст. принесло нові економічні можливості. У селах сучасної Молдови нормою стають будинки у два, часом у три поверхи, з гаражем, з газовим опаленням та водопроводом. А поряд у дворі чи по сусідству часом стоїть хата, якій 60-70, буває, й понад 100 років. На покуті в ній стоять ікони, стіни прикрашено бабусиними чи прабабусиними рушниками, на підлозі лежать ткані веретки, а до стару піч господині розпалюють, щоб спекти паски чи святковий хліб. Саме від цих старих хат, як стверджують юні дослідники, віє затишком, родинним теплом. Діти милуються своїми «родинними музеями», пишуться предками і хочуть зберегти цю унікальну спадщину поколінь.

Бібліографія:

1. ЧОЛАНУ, Л. Побут і побутова лексика українців півночі Республіки Молдова. // Simpozionul stiintific international: în memoriam academicianul Konstantin Popovic= Міжнародні наукові читання пам'яті академіка Костянтина Поповича. Val.1: relațiile etnoculturale moldo-ucrainene = українсько-молдовські етнографічні зв'язки /Автори-укладачі КОЖУХАР, В.Г., КОЖУХАР, К.С. Кишинів: Evan Poligraf, 2015, с. 334-342. ISBN 978-9975-66-505-6.

2. ЧОЛАНУ, Л. В., Українське житло від давнини до сьогодення. //Юний дослідник. Збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова. Укладачі та літературні редактори ІГНАТЕНКО, Д. А., ЧОЛАНУ, Л. В. Випуск IV. Бельці, 2025.

3. ЮНИЙ ДОСЛІДНИК. Видання I. Збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова/ Консульство України в м. Бельці, Центр української мови та культури Бельцького державного університету імені Алеку Руссо, Спілка українців Молдови «Заповіт-Моștenire». Укладачі: Д. ІГНАТЕНКО, Л. Чолану; науковий ред.: Л. Чолану; літературний ред.: Д. Ігнатенко. – Бэлць: Tipografia din Bălți, 2019, 216 с. ISBN 978-9975-3369-1-8

4. ЮНИЙ ДОСЛІДНИК. Видання II Збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова. / Консульство України в м. Бельці, Центр української мови та культури Бельцького державного університету імені Алеку Руссо, Спілка українців Молдови «Заповіт – Моștenire». Укладачі: ІГНАТЕНКО, Д., ЧОЛАНУ, Л. Науковий редактор. ЧОЛАНУ, Л. Літературний редактор ІГНАТЕНКО, Д.. Бэлць : Tipografia din Bălți, 2021, 171 с. ISBN 978-9975-3369-1-8

5. ЮНИЙ ДОСЛІДНИК. Видання III. Збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова. Укладачі та наукові й літературні редактори ІГНАТЕНКО, Д. А., ЧОЛАНУ, Л. В. Бельці: Tipografia din Bălți 2023, 219 с. ISBN 978-9975-3369-1-8.

6. ЮНИЙ ДОСЛІДНИК. Видання IV. Збірник дослідницьких робіт молоді Республіки Молдова. Укладачі та наукові й літературні редактори ІГНАТЕНКО, Д. А., ЧОЛАНУ, Л. В. – Бельці: Tipografia din Bălți, 2025.

УДК 39:37(479)(495)

<https://orcid.org/0009-0004-3054-2430>

СОВРЕМЕННЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГАГАУЗОВ И ГРЕКОВ: КУЛЬТУРНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СВЯЗИ

Арнаут Елена Петровна

преподаватель греческого языка ПУ Колледж имени Михаила Чакира

г. Комрат, РМ

e-mail: earnaut88@gmail.com

Abstract: The article examines contemporary forms of interaction between the Gagauz and Greek peoples in the cultural, educational, and social spheres. It analyzes areas of cooperation

between educational institutions, cultural centers, public organizations, and local authorities. Particular attention is paid to the role of national identity, the preservation of traditions, and the influence of intercultural dialogue on the development of tolerance and mutual understanding.

Keywords: Gagauz, Greeks, culture, education, syncretism, karamanli literature intercultural cooperation, traditions, multiculturalism.

Современные процессы глобализации приводят к активизации межкультурных контактов и взаимодействий между народами, проживающими в различных регионах. Для Гагаузии, региона с богатой историей и многонациональным составом населения, особый интерес представляет сотрудничество с Грецией — страной, с которой гагаузы имеют давние исторические и культурные связи. В последние десятилетия взаимодействие между гагаузами и греками выходит на новый уровень, охватывая сферы культуры, образования, туризма и общественной дипломатии.

Исторические связи между гагаузами и греками восходят к древним временам. О длительности и глубине культурного обмена свидетельствуют многочисленные общие традиции, элементы фольклора, религиозные обряды и лексические заимствования. Великая греческая колонизация VIII–VII вв. до н.э. эры охватило и причерноморские земли до устья Дуная. В это время на будущих этнических территориях гагаузов появляются греческие города (полисы) Одесс (Варна), Дионисополь (Балчик), Истрос (История), Каллатис (Мангалия), Томис (Констанца). Греческое присутствие на западном побережье Чёрного моря оказало значительное влияние на формирование культурных особенностей последующих народов региона, включая гагаузов.

У гагаузов наиболее сильное влияние греков имело место для одной из двух основных субэтнических групп этого народа — «греческих» или «приморских гагаузов». В лексике этой группы наблюдается большее число греческих заимствований. Известный исследователь Константин Иречек отмечал, что гагаузы, проживающие в сёлах Акдере и Эмон, и дома говорили на греческом языке. Многие гагаузы носят греческие по происхождению прозвища или фамильные имена: Грек, Греков, Греку, Замфираки, Занфираки, Урум (грек), Йани, Яни, Йаниогло, Яниогло, Йанаки, Янаки, Янакиоглу, Йордаки, Костаки, Митаки, Панаидаки, Панаитаки, Пантаки, Петраки, Потораки, Ставраки, Хрстаки, Яниш, Колиш, Митиш, Попазогло, Лефтер и др. Последнее может свидетельствовать о том, что часть греков непосредственно вошла в этническую среду гагаузов, будучи ассимилирована в ней. В настоящее время в Греции есть ряд населённых пунктов с компактным проживанием гагаузов. [3, с. 15-16]

Необходимо отметить ещё одно культурно-религиозное влияние на гагаузов посредством так называемой «караманлийской» литературы. Начиная с XVI в., под эгидой Константинопольской патриархии, издавалась христианская религиозная литература на синкретическом турецком языке с использованием греческого алфавита. По определению тюрколога профессора Н.К. Дмитриева, этот язык представлял собой турецкий говор с элементами анатолийских диалектов, напоминал язык балканских гагаузов, но назывался караманлиским. В очерках «Гагаузы Бендерского уезда» русского этнографа В.А. Мошкова также рассказывается о литературе на караманли. «Книги свои они печатают по-турецки, — отмечает Мошков, — но греческими буквами, и вот эти-то книги, которые они приносят с собой на продажу в Бессарабию и привлекают к ним симпатию гагаузов. Свои книги караманли ценят довольно дорого, а поэтому редкому из гагаузов удаётся их приобрести, ну у кого они есть, тот, как говорится, ценит их на вес золота». Книги на языке караманли сохраняются у гагаузов и в настоящее время [3, с.17].

Гагаузы восприняли от греков значительную часть православной традиции, обрядности и религиозной терминологии, при этом сохранив свою тюркскую языковую основу и самобытные черты народной культуры. Православная вера и сходные мировоззренческие установки способствовали укреплению духовных и культурных связей между гагаузами и

греками, что обеспечило преемственность традиций и формирование особой культурной общности.

Современные взаимодействия между гагаузами и греками способствуют не только взаимному культурному обогащению, но и формированию толерантного сознания у молодого поколения, а также развитию интереса к традициям, к языку других народов. Исторический опыт этого сосуществования коррелирует с современными теоретическими концепциями. Как отмечает С. В. Чешко: «Реальный мультикультурализм всё более становится неизбежной нормой... это ставит перед государствами-реципиентами и их коренным населением сложную задачу адаптации к новым реалиям» [Чешко, 2018, с. 97–99]. Важным направлением сотрудничества является развитие культурных контактов и популяризация греческого языка и культуры в Гагаузии. В Комрате действует Центр греческого языка и культуры, организующий курсы, лекции и культурные мероприятия при поддержке Посольства Греции в Республике Молдова.

Значимым событием стало официальное посещение Комратского государственного университета и Комратского ПУ Колледжа им. М. Чакира чрезвычайным и полномочным послом Греции в Молдове Николасом Крикосом (февраль 2025 г.), в ходе которого обсуждались перспективы углубления академического сотрудничества и культурного обмена. Посол отметил историческую роль гагаузского региона как моста между славянским и греческими культурными пространствами.

Международное сотрудничество с образовательными учреждениями АТО Гагаузия (Комратского государственного университета, ПУ Колледжа им. М. Чакира) являются важным направлением их стратегического развития и представляет собой часть более широких связей между Грецией и автономным территориальным образованием Гагаузия.

Данное взаимодействие строится на историко-культурной общности народов, их участии в православной традиции и стремлении к укреплению гуманитарных связей в регионе Чёрного моря.

Кроме того, представители Греции участвуют в совместных проектах с Народным Собранием Гагаузии и Исполкомом АТО Гагаузия, направленных на укрепление межэтнических отношений и поддержку образовательных инициатив. В рамках данных проектов осуществляется обмен опытом в сфере управления образованием, развитию волонтерских и гуманитарных программ и устойчивого развития региональных сообществ.

Таким образом, многоуровневое партнёрство Гагаузии и Греции выходит за рамки двусторонних соглашений, формируя пространство культурного и образовательного взаимодействия на основе общих духовных и исторических ценностей.

Культурное сотрудничество между Молдовой и Грецией выражается, в частности, в проведении фестивалей национальных культур, на которых демонстрируются народные танцы, песни, традиционная кухня и декоративно-прикладное искусство. Особую роль в этом процессе играют международные фольклорные фестивали, способствующие знакомству молодёжи с элементами греческой культуры, укреплению межнационального диалога и развитию дружеских связей между народами.

Ежегодно при поддержке греческой стороны студенты ПУ Колледжа им. М. Чакира специальности «Туризм», а также студенты Комратского государственного университета кафедры иностранных языков принимают участие в образовательных и культурных программах обмена опытом. Участие в подобных проектах имеет важное значение для их профессионального становления, расширения мировоззрения и формирования межкультурной компетентности.

Такие инициативы позволяют молодёжи не только совершенствовать знания греческого языка, но и глубже познакомиться с историей, традициями и современным культурным пространством Греции. Опыт непосредственного общения и совместной деятельности с греческими студентами способствует развитию толерантности, уважения к культурному многообразию и укреплению гуманитарных связей между Молдовой и Грецией.

Таким образом, культурное сотрудничество в образовательной сфере становится важным инструментом формирования международного взаимопонимания и служит прочной основой для дальнейшего развития партнёрских отношений между нашими странами.

Связи между гагаузами и греками сегодня являются примером успешного межкультурного взаимодействия на основе исторического родства, духовной близости и общих ценностей. Поддержка совместных культурно-образовательных инициатив, расширение академического обмена и популяризация греческой культуры в Гагаузии и

гагаузской в Греции способствуют укреплению международных отношений и сохранению культурного наследия обоих народов.

Библиография:

1. АНДРЕЕВА, И. В. Межкультурные коммуникации в современном мире. М.: Наука, 2020.
2. ДЬЯЧКОВ, А. П. Культурное взаимодействие народов Балкан. Одесса: Астропринт, 2017.
3. История и культура гагаузов / coord.: Stepan Bulgar. Ch.: Pontos, 2006.
4. КАРА, В. М. Гагаузы: история, язык, культура. Кишинёв: Pontos, 2018.
5. ЧЕШКО, С. В. Мультикультурализм или культурный промискуитет? В: Идентичность. Комрат, 2018. С. 97–99.
6. Официальный сайт Исполнительного комитета Гагаузии: www.gagauzia.md.

УДК 504.064.3 + 620.92(478)

<https://orcid.org/0009-0001-74476-2989>

ПОТЕНЦИАЛ ЗЕЛЕНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И УСТОЙЧИВОГО ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПЕРЕХОДА В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ АДАПТАЦИИ К ИЗМЕНЕНИЮ КЛИМАТА (НА ПРИМЕРЕ ЮГА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА)

Балтаков Андрей

докторант СУ "Св. Климент Охридский", Р. Болгария,

г.Тараклия, РМ

e-mail: baltacov@mail.ru

Abstract: This article conducts an extensive, comprehensive analysis of the inherent potential for green transformation and the imperative of a sustainable energy transition, positioning them as a critical, strategic element within the overarching regional climate adaptation framework. The investigation focuses specifically on the South of the Republic of Moldova, a region fundamentally characterized by its agrarian economic structure and pronounced ecological fragility. The study establishes, through detailed assessment, that the region's unique and acute vulnerability to exogenous climate stressors—manifesting through accelerated processes of recurring droughts, existential desertification risks, and significant soil degradation of highly valuable chernozems—necessitates the urgent development and implementation of localized, resilient, and multi-sectoral adaptation strategies. Crucially, the paper proposes a set of concrete, regionally-customized recommendations advocating for the rapid integration of decentralized renewable energy sources and the systemic enhancement of energy and resource efficiency within key municipal and educational infrastructure. The core findings unequivocally underscore that successful, long-term climate adaptation and regional resilience demand a strategic, bottom-up approach, intrinsically linking economic stability with environmental quality, thereby profoundly supporting the ultimate goal of improving the quality of education and securing the sustainable development trajectory of the entire Southern region.

Keywords: Climate adaptation, green transformation, sustainable energy transition, Republic of Moldova, regional development, energy efficiency, vulnerability assessment.

Введение. Актуальность глубокого и всестороннего анализа стратегических векторов, направленных на эффективную митигацию и смягчение катастрофических последствий антропогенного климатического кризиса, а также на обеспечение системной и долгосрочной устойчивости национального энергетического сектора, приобретает в контексте суверенного развития Республики Молдова не просто теоретическое, а жизненно важное, первостепенное и безальтернативное значение. Не подлежит сомнению тот факт, что глобальные климатические вызовы требуют незамедлительного, консолидированного и многоуровневого ответа на уровне всей государственной системы, что нашло свое детальное отражение в Национальной стратегии развития «Молдова 2030» [5]. При этом, при всей неоспоримой императивности общенационального, макроэкономического подхода, необходимо с особой тщательностью признать и всесторонне учесть, что региональная специфика выступает в качестве одного из наиболее критически важных, фундаментальных и определяющих факторов при оценке потенциала и, самое главное, при успешной имплементации адаптационных и трансформационных стратегий.

Южные регионы Республики Молдова, и, в частности, Автономно-территориальное образование Гагаузия и прилегающие аграрные районы, обладают повышенной, структурно обусловленной степенью уязвимости к экстремальным климатическим явлениям. Эта уязвимость обусловлена сложным, многофакторным комплексом взаимосвязанных причин, включающим доминирование высокочувствительного к погодным условиям аграрного сектора в структуре региональной экономики, хроническую ограниченность и нехватку водных ресурсов, и общую экологическую хрупкость местных экосистем, ускоренно подверженных процессам опустынивания и необратимой деградации почв [3]. В этой чрезвычайно сложной и динамичной обстановке, устойчивый энергетический переход, нацеленный на глубокую декарбонизацию и ускоренное внедрение возобновляемых источников энергии (ВИЭ) в строгом соответствии с Энергетической стратегией Республики Молдова до 2030 года [6], должен быть осмыслен и реализован не просто как элемент выполнения международных обязательств, но как фундаментальная, краеугольная часть региональной стратегии обеспечения устойчивости, повышения энергетической автономии и гарантии достойного качества жизни для местного населения.

Теоретико-методологическая значимость настоящей работы определяется острой необходимостью междисциплинарного синтеза в рамках решения комплексных региональных экологических и энергетических задач, что требует интеграции подходов из экономики, права и инженерии в поле прикладных социальных исследований. Данная статья сосредоточена на прикладном, регионально-ориентированном анализе, исследуя влияние макроэкономических и климатических факторов на внутреннюю устойчивость региональной системы. Ключевым фокусом является установление и доказательство эмпирически обоснованной иерархии зависимостей: климатическая устойчивость территории прямо и безальтернативно определяет ее экономическую стабильность и продовольственную безопасность, которая, в свою очередь, является фундаментальной предпосылкой для обеспечения достойного качества жизни, социальной среды и, критически важно, образовательного процесса. Таким образом, исследование не ограничивается описанием текущих проблем, но методологически обосновывает прямую корреляцию между успешной климатической адаптацией и возможностью повышения профессиональной компетентности специалистов, а также конкурентоспособности всего регионального научно-образовательного пространства. **Целью** работы является всесторонний, углубленный анализ потенциала «зеленой» трансформации и выработка научно обоснованных, максимально детализированных и практически применимых региональных рекомендаций для достижения устойчивого энергетического перехода на юге Республики Молдова.

1. Системные ограничения национальных стратегий в региональном контексте

1.1. Анализ Национально определяемого вклада (ОНУВ2) и проблема имплементации

Нормативно-правовая база Республики Молдова в области климатической политики, включая обновленный Национально определяемый вклад (ОНУВ2) [1] и Стратегию развития с низким уровнем выбросов до 2030 года [2], закладывает теоретически солидную, амбициозную и соответствующую европейским стандартам основу для движения к климатической нейтральности. ОНУВ2, в частности, устанавливает амбициозную цель по сокращению выбросов парниковых газов на 70% по сравнению с уровнем 1990 года к 2030 году, прямо подчеркивая необходимость увеличения доли ВИЭ и повышения энергоэффективности. Однако, при всей своей прогрессивности и приверженности международным обязательствам, данные программы обладают существенным обобщенным и макроэкономическим характером, что неизбежно нивелирует или значительно ослабляет их воздействие на микроуровне, особенно в специфических аграрно-ориентированных и дотационных регионах.

Региональная диспропорция в доступе к капиталу, передовым технологиям и необходимой информации о механизмах финансирования зеленых проектов (например, программы кредитования со стороны международных финансовых институтов) является ключевым, не до конца преодоленным барьером. Общие национальные цели достигаются крайне неравномерно: в то время как столица и крупные индустриальные центры могут привлекать инвестиции, южные районы с преимущественно малым и средним бизнесом, ориентированным на сельское хозяйство, остаются в стороне от основных финансовых потоков. Этот факт требует пересмотра приоритетов в реализации Стратегии развития с низким уровнем выбросов с обязательным учетом регионального коэффициента и разработкой адаптивных критериев для получения субсидий и льготного финансирования. Таким образом, проблема заключается не в отсутствии законодательной базы, а в ее недостаточной региональной дифференциации и адаптации к местным экономическим условиям и институциональному потенциалу.

1.2. Вызовы уязвимости южных регионов: аграрный и водный стресс

Юг Молдовы сталкивается с многоуровневым и нарастающим климатическим стрессом, который усугубляется геофизическими и социально-экономическими факторами. Хроническая повторяемость и интенсификация засух, сопровождающаяся критическим повышением среднегодовых температур и непредсказуемостью осадков, ставит под прямую, недвусмысленную угрозу традиционные агропромышленные комплексы [3]. Особенность региона состоит в том, что здесь проблема заключается не только в отсутствии современных систем орошения, но и в ускоренном истощении, высыхании и необратимой деградации уникальных черноземов, что требует немедленных, комплексных мер по климатической адаптации, выходящих далеко за рамки общих директив.

Ограниченность водных ресурсов в регионе, усугубленная климатическим стрессом, требует не только внедрения систем капельного полива, но и разработки региональных программ по рациональному управлению водным фондом и сбору дождевой воды. В контексте энергетического перехода, недостаточные объемы субсидирования и не всегда гибкая тарифная политика, регулируемая на национальном уровне, часто оказываются недостаточными для стимулирования частных и муниципальных инвестиций в ВИЭ в условиях ограниченных бюджетов региональных администраций. Это актуализирует необходимость разработки кастомизированных, локально-ориентированных механизмов финансового стимулирования, учитывающих низкую стартовую базу южных районов и острую необходимость обеспечения продовольственной безопасности в условиях меняющегося климата.

2. Региональный потенциал зеленой трансформации и устойчивого энергетического перехода

2.1. Децентрализованная энергетика и ВИЭ как основа энергетической автономии

Географическое положение южных районов Республики Молдова обеспечивает исключительно высокий инсоляционный потенциал, делая регион идеальной площадкой для ускоренного развития солнечной энергетики и, в меньшей степени, ветроэнергетики. Этот

ресурсный потенциал является не просто преимуществом, но и стратегическим резервом для обеспечения энергетической автономии и устойчивости всего региона. Внедрение децентрализованной энергетики – создание небольших сетевых или автономных солнечных и ветровых станций на уровне домохозяйств, фермерских хозяйств и социальных объектов – становится краеугольным камнем энергетического перехода. Эти локальные источники энергии способствуют снижению критической зависимости региона от импортируемых углеводородов, что было неоднократно доказано в условиях современных энергетических кризисов, и обеспечивают важнейший эффект стабильности для критически важной региональной инфраструктуры (больницы, школы, университеты, насосные станции). Таким образом, региональная зеленая трансформация является синонимом повышения энергетической безопасности и снижения макроэкономических рисков.

2.2. Энергоэффективность и повышение качества образовательной среды

В условиях нарастающей ограниченности ресурсов и необходимости снижения коммунальных расходов, повышение энергоэффективности выступает как наиболее экономически оправданная, быстро окупаемая и социально значимая мера адаптации. Приоритетное значение имеет разработка и внедрение масштабных программ повышения эффективности в секторе муниципального и образовательного фонда, что прямо предусмотрено Национальной программой энергоэффективности [4].

Комплексная термомодернизация зданий Комратского государственного университета и других региональных учебных заведений должна быть осмыслена как системная инвестиция в качество образовательного пространства и как наглядный, практически значимый пример для всего местного сообщества. Подобные проекты не только обеспечивают существенное сокращение коммунальных расходов (высвобождая дефицитные средства для основных образовательных нужд), но и формируют у студентов, преподавателей и местного населения культуру ресурсосбережения и устойчивого мышления. Кроме того, улучшение микроклимата в аудиториях и общежитиях за счет термомодернизации напрямую способствует повышению концентрации внимания, улучшению здоровья и, следовательно, повышению качества образовательного процесса, что полностью соответствует тематике данной конференции.

3. Комплекс региональных рекомендаций по адаптации и устойчивому переходу

Для достижения стратегических целей устойчивого развития, политика должна быть дополнена конкретными, регионально сфокусированными, многосекторными инструментами, разработанными с учетом особенностей юга.

3.1. Научно обоснованное предложение: формирование специализированного Регионального Климатического Фонда (РКФ)

Ввиду отсутствия в настоящее время эффективного, специализированного регионального механизма финансирования, способного оперативно аккумулировать средства международных доноров и государства для зеленых проектов на юге страны, ключевой рекомендацией, выдвигаемой настоящим исследованием, является разработка и формирование специализированного, автономного финансового механизма – Регионального Климатического Фонда (РКФ) или аналогичной структуры, действующей на базе АТО Гагаузия и прилегающих районов. Предлагается, что данный Фонд, созданный в партнерстве с международными донорами и национальным правительством, будет выступать в качестве стратегического финансового агента, что позволит преодолеть существующие структурные ограничения в доступе к капиталу. Фонд должен быть ориентирован на софинансирование проектов, обладающих высоким адаптационным потенциалом:

- Инвестиции в системы микроорошения и капельного полива в сельском хозяйстве с использованием ВИЭ (солнечные насосы), что является критически важным для климатической адаптации аграрного сектора и обеспечения стабильности урожая.
- Предоставление льготного кредитования и грантов для установки небольших солнечных станций на объектах социальной инфраструктуры (детские сады, школы) и малого бизнеса, что способствует децентрализации энергоснабжения и повышению экономической устойчивости местных общин.

3.2. Кадровое обеспечение, интеграция в образовательные программы и формирование компетентности

Успех зеленой трансформации в долгосрочной перспективе невозможен без формирования высококвалифицированного, технически подкованного кадрового потенциала. Предлагается интенсивная интеграция специализированных модулей по энергетическому переходу, климатической адаптации, проектированию и обслуживанию технологий ВИЭ в учебные планы прикладных, инженерных и экономических специальностей Комратского государственного университета, который является ключевым региональным образовательным центром.

Создание на базе вуза Регионального центра компетенций по энергоэффективности и ВИЭ должно стать приоритетной задачей. Этот центр будет выполнять тройную функцию: 1) Образовательную: повышение квалификации местных специалистов; 2) Исследовательскую: проведение региональных исследований уязвимости; 3) Консультационную: техническое консультирование местных органов власти и бизнеса по внедрению зеленых технологий. Эта мера прямо и неразрывно коррелирует с необходимостью совершенствования профессиональной деятельности и формирования компетентности специалиста в соответствии с требованиями стремительно меняющегося рынка труда и вызовами устойчивого развития, что является центральной задачей данной конференции.

Заключение. Таким образом, устойчивый энергетический переход и зеленая трансформация являются не просто общенациональными целями или модными тенденциями, но и стратегическим, жизненно важным региональным инструментом для обеспечения системной устойчивости, повышения качества жизни и снижения критической, нарастающей уязвимости юга Республики Молдова к климатическим изменениям. Успех этих процессов неразрывно связан с интеграцией науки, образования и прикладных региональных исследований, что подтверждает основополагающую роль научно-образовательного пространства, представленного Комратским государственным университетом, в решении глобальных и локальных вызовов. Реализация предложенных регионально-ориентированных рекомендаций, основанных на глубоком анализе официальных стратегических документов страны, позволит не только добиться экологических целей и обеспечить выполнение международных обязательств, но и создаст прочную, самодостаточную и устойчивую основу для долгосрочного социально-экономического развития региона.

Библиография:

1. Национально определяемый вклад Республики Молдова в Парижское соглашение (ОНУВ2). Кишинэу: Министерство окружающей среды РМ, 2020. 75 с. (https://unece.org/sites/default/files/2021-06/Gap_Analysis_Moldova_RUS.pdf) (дата обращения: 25.10.2025)
2. Стратегия развития с низким уровнем выбросов Республики Молдова до 2030 года (Утверждена Постановлением Правительства РМ № 1470/2016 Опубликован : 24-03-2017 в Monitorul Oficial № 85-91 статья № 1470 Утратило силу согласно ПП659 от 06.09.23, МО430-432/16.11.23 ст.1022; в силу с 01.01.24). Кишинэу, 2016.
3. Третье национальное сообщение Республики Молдова в Рамочную конвенцию ООН об изменении климата (РКИК ООН). Кишинэу: Министерство окружающей среды РМ, 2017. https://unece.org/sites/default/files/2021-08/ECE_CEP_171_Rus.pdf (дата обращения: 25.10.2025)
4. Постановление Правительства Республики Молдова № 698/2019 об утверждении Национального плана действий в области энергоэффективности на 2019–2021 годы Опубликован : 17-01-2020 в Monitorul Oficial № 7-13 статья № 12. Кишинэу, 2019.
5. Национальная стратегия развития «Молдова 2030» (Утверждена Законом РМ № 315/2022 Опубликован: 21-12-2022 в Monitorul Oficial № 409-410 статья № 758). Кишинэу, 2022.

6. Об Энергетической стратегии Республики Молдова до 2030 года (Утверждена Постановлением Правительства РМ № 102/2013 Опубликовано: 08-02-2013 в Monitorul Oficial № 27-30 статья № 146). Кишинэу, 2013.

УДК 327.8

<https://orcid.org/0000-0001-5286-4466>

КРИЗИС МЕЖПЛЕМЕННОГО ДИАЛОГА В УСЛОВИЯХ СУННИТСКО-ШИИТСКОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ: НА ПРИМЕРЕ ПАКИСТАНСКОГО ОКРУГА КУРРАМ

Веретильник Александр,

доктор политических наук, адъюнкт

Поморская Высшая Школа в Старогарде-Гданьском

г. Старогард-Гданьский, Польша

e-mail: oleksandr.veretilnyk@protonmail.com

Abstract. The article examines the causes and dynamics of inter-sectarian and inter-tribal conflicts in Pakistan's Kurram District, where Shia and Sunni communities have long clashed over land, ethnic, and religious disputes. Based on the analysis of historical context and contemporary developments, the study demonstrates that the roots of the region's instability date back to the colonial period and were further aggravated by the events of 1979 — the Iranian Islamic Revolution and the Soviet intervention in Afghanistan. Particular attention is given to the crisis of the traditional jirga institution and the weakening of tribal self-governance under the influence of religious radicalization. The article concludes by emphasizing the need for a comprehensive approach to conflict resolution that takes into account the historical, cultural, legal, and religious specificities of the region.

Keywords: Kurram, Pakistan, jirga, Afghanistan, Pashtuns, Taliban.

Возвращение к власти в Афганистане ультраконсервативного исламского движения «Талибан» в августе 2021 года привело к существенным изменениям в сфере региональной безопасности на стыке трёх геополитически нестабильных регионов мира — Средней Азии, Южной Азии и Ближнего Востока [6].

С одной стороны, правительство талибов, установившее полный контроль над территорией Афганистана, демонстрирует заметные усилия по борьбе с производством и распространением наркотиков, а также с международным терроризмом (в частности, с деятельностью террористической организации «Исламское государство», известной также под названиями ИГИЛ, ИГИШ, ИГ, ДАЕШ, Дауля) [1].

С другой стороны, между Исламским Эмиратом Афганистан и соседним Пакистаном наступил период охлаждения двусторонних отношений, вызванный глубоким взаимным недоверием. Афганские талибы по-прежнему помнят о «соучастии» Пакистана в американо-афганской войне 2001–2021 гг., когда пакистанское правительство активно поддерживало Соединённые Штаты и их союзников, предоставив им свою территорию и воздушное пространство для военных операций против «Аль-Каиды» и движения «Талибан» в Афганистане. В свою очередь, Исламабад обвиняет афганское руководство в содействии организации «Техрик-е-Талибан Пакистан» («Движение Талибан Пакистана», известное также как «пакистанские талибы») [2].

По утверждению пакистанского правительства, представители пакистанских талибов нашли убежище на территории Афганистана и, пользуясь благосклонностью нынешнего афганского руководства, периодически совершают вооружённые вылазки на пакистанскую территорию, включая террористические акты против военнослужащих, сотрудников полиции и мирных граждан. Афганская сторона отвергает эти обвинения, характеризуя конфликт между правительством Пакистана и движением «Техрик-е-Талибан Пакистан» как «внутреннее дело Пакистана».

Следствием ухудшения афгано-пакистанских отношений стало не только ужесточение политической риторики, но и серия вооружённых инцидентов на границе, приведших к многочисленным жертвам по обе стороны Линии Дюранда — де-факто государственной границы между двумя странами [2].

Стремясь обезопасить свою территорию от возможного проникновения «террористов» с афганской стороны, правительство Пакистана инициировало строительство пограничного заграждения. Однако этот шаг не привёл к значительному снижению количества нападений со стороны пакистанских талибов на пакистанские силовые структуры, а напротив — негативно сказался на традиционном укладе жизни в приграничных районах, особенно там, где проживают пуштунские племена.

Фактическое закрытие границы нарушило исторически сложившиеся социально-экономические связи и заметно отразилось на уровне благосостояния пуштунских племён, обитающих в бывшей «зоне племён» (состоявшей из семи племенных агентств: Баджаур, Мохманд, Хайбер, Оракзай, Куррам, Северный Вазиристан и Южный Вазиристан). Этот регион, обладавший де-факто автономным статусом, в 2018 году был принудительно включён в состав пакистанской провинции Хайбер-Пахтунхва. Последовавшие ограничения на традиционные неформальные торговые контакты с пуштунами, проживающими в сопредельных афганских провинциях, усугубили экономическую изоляцию местного населения и усилили социальное напряжение.

Наиболее взрывоопасной оказалась ситуация в бывшем племенном агентстве Куррам (в настоящее время — округ Куррам в составе провинции Хайбер-Пахтунхва), где регулярно происходят кровопролитные столкновения на межконфессиональной и межплеменной почве [3, 4, 5].

Куррам представляет собой уникальный объект для изучения пуштунской культуры и этноконфессиональной идентичности. Это единственный регион, населённый пуштунами (среди всех пакистанских и афганских территорий, где проживают пуштунские племена), в котором часть пуштунского населения исповедует шиизм. В то время как подавляющее большинство пуштунов остаются мусульманами-суннитами, наличие шиитских племён делает Куррам своеобразной «лабораторией» для анализа межплеменного и межконфессионального взаимодействия в рамках одной этнической группы.

Как отмечает Зия-уль-Рехман, хотя во время национальной переписи населения правительство Пакистана официально не фиксирует религиозную принадлежность граждан, по оценкам исследователей, около 58% жителей округа Куррам относят себя к мусульманам-суннитам, а 42% — к шиитам. Среди суннитского населения доминирует ханафитский мазхаб деобандийской школы, к которой принадлежат афганские и пакистанские талибы. Общая численность населения округа составляет приблизительно 800 тысяч человек, из которых около 99% - пуштуны [5].

Среди пуштунских племён преобладают:

- Тури (Turi) - единственное пуштунское племя, исповедующее шиизм.
- Бангаш (Bangash) – суннитское пуштунское племя, исторически связанное с районом Хангу и Нижним Куррамом.
- Мангал (Mangal) – племя, часть которого проживает по обе стороны пакистано-афганской границы, в Курраме и частично в афганской провинции Пактия.
- Зазаи (Zazi / Jaji) – обитают в приграничных районах Куррама и Пактии.
- Масуд (Masud) и Гильзай (Ghilzai) – небольшие группы, расселённые преимущественно в южных частях округа.
- Парачай (Para Chamakni / Parachamkani) – небольшое племя, проживающее по соседству с племенами тури и бангаш.

В 2018 году в рамках административной реформы, ликвидировавшей де-факто автономный статус «зоны племён», округ Куррам был разделён на три административные части: Верхний Куррам, Центральный Куррам и Нижний Куррам [3].

Верхний Куррам, где расположен Парачинар — административный центр и крупнейший город округа, преимущественно населен шиитским племенем тури, при этом поблизости находятся несколько суннитских деревень. Нижний Куррам, сосредоточенный вокруг города Садда, преимущественно населён суннитами, хотя в районе Ализаи проживает значительное число шиитов. Центральный Куррам в подавляющем большинстве остаётся суннитским, за исключением одной небольшой шиитской деревни [3].

Конфессиональная неоднородность в ряде районов округа привела к формированию своеобразных «анклавов» — суннитских в шиитских районах и шиитских в суннитских. В периоды обострения межконфессиональных столкновений жители этих анклавов оказываются наиболее уязвимыми: они часто подвергаются блокаде и обстрелам, фактически находясь в положении осаждённых.

Следует подчеркнуть, что блокада транспортных артерий является одним из ключевых инструментов давления в периоды эскалации межплеменных и межконфессиональных противоречий в Курраме. Так, в 2024 году столица округа, город Парачинар, на несколько недель оказалась отрезанной от внешнего мира из-за перекрытия суннитами стратегически важной дороги Парачинар–Пешавар, соединяющей город с административным центром провинции Хайбер-Пахтунхва. В результате осады жители Парачинара лишились доступа к продовольствию, медикаментам и предметам первой необходимости, а пакистанское правительство продемонстрировало неспособность оперативно урегулировать кризис [3].

Основным ответом центральных властей стала попытка организации военного сопровождения грузового транспорта, направлявшегося в Парачинар, однако эта мера оказалась малоэффективной: конвои неоднократно подвергались нападениям вооружённых суннитских формирований, а водители становились их жертвами.

С целью смягчения последствий блокады местные шииты начали использовать альтернативный маршрут через территорию Афганистана. В данном контексте показательным является географический фактор: Парачинар расположен всего в 100 километрах от Кабула, что делает афганское направление естественным и наиболее доступным путём сообщения с внешним миром [5].

Сибт уль Хасан Тури, исследователь земельных конфликтов в округе Куррам, отмечает, что ключевой причиной большинства столкновений в регионе являются имущественные и земельные споры. В своих полевых исследованиях он задокументировал рост насилия в ряде деревень, где шиитские и суннитские общины проживают в непосредственной близости друг от друга.

По наблюдениям Тури, «споры о земле, лесных массивах, водных источниках и горных районах зачастую обостряют напряжённость значительно сильнее, чем религиозные провокации — такие, как инциденты во время религиозных шествий или обвинения в богохульстве». По данным районных властей, в настоящее время между двумя общинами округа продолжаются не менее восьми крупных земельных споров, сопровождающихся применением насилия [5].

Исследователь подчёркивает, что «межконфессиональные столкновения приобретают особую интенсивность, когда в их основе лежит земельный вопрос, что запускает порочный круг возмездия». Нападение на представителей шиитского меньшинства в районах с суннитским большинством почти неизбежно вызывает ответные атаки в шиитских районах.

Тури также отмечает, что враждующие племена обеих сторон активно используют межконфессиональные различия как инструмент мобилизации внутреннего единства в ходе земельных конфликтов. Такая стратегия способствует формированию среды, в которой участники убеждены, что победа невозможна без коллективной поддержки соплеменников [5].

Эксперты и местные старейшины, в свою очередь, указывают на более глубокие структурные причины конфликтов, подчёркивая, что земельные споры в Курраме тесно связаны с особенностями системы землевладения и неурегулированностью прав собственности в регионе. В этом контексте межконфессиональное противостояние нередко

выступает не первопричиной, а катализатором уже существующих социально-экономических и правовых противоречий.

По мнению Мариам Абу Захаб, причины конфликтов в Курраме следует искать в сложной и многослойной истории этого региона. Как отмечает исследовательница, уже к 1850 году племя тури выплачивало налоги афганскому государству через губернатора, назначенного Кабулом для административного надзора за территорией. Во время Второй англо-афганской войны 1877 года тури позволили британскому генералу Фредерику Робертсу пройти через свою территорию в Афганистан — этот шаг суннитские племена восприняли как акт предательства со стороны шиитов и пособничество в войне против афганских мусульман. В ответ тури потребовали, чтобы британская администрация взяла управление Куррамом под свой контроль, опасаясь возможной мести со стороны соседних суннитских племён, в особенности мангалов [5].

Заключение Гандамакского договора в 1879 году привело к тому, что Афганистан официально отказался от своих притязаний на Куррам после неоднократных безуспешных попыток установить там устойчивое влияние. Абу Захаб указывает, что британские колониальные власти рассматривали тури как «отличающихся» от своих соседей по происхождению и религии — их нередко описывали как имеющих тюркское или монгольское происхождение, вероятно иммигрировавших из Персии, а также относящихся к шиитской ветви ислама.

С созданием агентства Куррам в 1892 году и последующим проведением линии Дюранда в 1893 году тури окончательно оказались на британской стороне границы. На протяжении почти столетия суннитские и шиитские общины в Курраме в целом сохраняли относительно гармоничные отношения, несмотря на периодические споры, главным образом связанные с вопросами землевладения, доступа к природным ресурсам и проведением религиозных мероприятий [5].

Однако, как отмечают местные старейшины и эксперты, динамика этого сосуществования начала радикально меняться после 1979 года — года, ставшего переломным как для региона, так и для мировой геополитики.

В 1979 году СССР ввёл войска в Афганистан для поддержки просоветского правительства в борьбе с антикоммунистическими мусульманскими повстанцами. В то же время в Иране в результате народного восстания была свергнута монархия Пехлеви, и на её месте возникло шиитское теократическое государство. Эти два события, произошедшие почти одновременно, оказали глубокое воздействие на ситуацию в Курраме, чьё уникальное географическое положение вдоль афганской границы и значительное шиитское население сделали его особенно уязвимым к новым идеологическим и демографическим трансформациям.

Как отмечает Норин Насир, события 1979 года в Иране и Афганистане стали переломным моментом для Куррама, вызвав глубокие демографические и идеологические сдвиги. По её словам, в 1980-е годы баланс между суннитами и шиитами в Курраме существенно изменился из-за притока афганских беженцев-суннитов и появления антисоветских групп моджахедов, поддерживаемых Пакистаном и Соединёнными Штатами. Насир подчёркивает, что «афганские моджахеды принесли с собой воинственную форму суннитского ислама, тогда как шиитское население Куррама находилось под сильным влиянием революционных идеалов Ирана после 1979 года» [5].

События в Афганистане и Иране лишь усилили межконфессиональную и межплеменную напряжённость в округе Куррам, которая сохраняется до настоящего времени. В попытке её снизить пакистанские власти поощряют активность старейшин местных племён, которые, следуя древней пуштунской традиции, собирают джирги — советы старейшин, предназначенные для разрешения конфликтов и достижения согласия в общине.

Джирга представляет собой традиционный институт пуштунского общества — собрание уважаемых членов племени или конфедерации племён, обладающее полномочиями по урегулированию споров, принятию нормативных решений и выработке коллективного

консенсуса по ключевым вопросам общественной жизни. В Курраме джирги созываются практически после каждого кровопролитного столкновения, однако эффективность этого механизма традиционного посредничества заметно снижается, когда противоречия приобретают религиозный характер [7].

Следует подчеркнуть, что подобное ослабление института джирги связано с фундаментальным различием природы конфликтов. Если обычные (земельные, имущественные) споры находятся в плоскости компромиссного права и допускают поиск взаимовыгодных решений, то религиозные противоречия воспринимаются как столкновение сакральных, не подлежащих обсуждению истин. В таких условиях авторитет старейшин, основанный на жизненном опыте и знании традиции, начинает оспариваться религиозными деятелями — мавлави, апеллирующими к богословским догматам и религиозному авторитету.

Таким образом, нормы Пуштунвали — традиционного кодекса чести пуштунов, направленного на сохранение внутреннего единства, — вступают в противоречие с идеологией исламских ультраконсервативных движений. Последние рассматривают солидарность с иноверцами (в данном случае — с шиитами) как акт вероотступничества. В результате джирга, изначально призванная консолидировать общество вокруг пуштунской идентичности, оказывается бессильной перед расколом, проходящим по линии конфессиональной принадлежности [7].

Её механизм, ориентированный на достижение консенсуса, постепенно парализуется и уступает место логике конфронтации, в которой компромисс воспринимается как предательство веры. Ситуацию усугубляют взаимное недоверие между суннитскими и шиитскими общинами, а также неспособность центрального правительства Пакистана предложить действенные альтернативные механизмы урегулирования конфликтов в рамках существующего правового поля.

Анализ межконфессиональных и межплеменных конфликтов в округе Куррам показывает, что их природа носит комплексный и многослойный характер. Первоначально возникавшие как земельные и имущественные споры, они со временем приобрели выраженное религиозное измерение, что придало им значительно более устойчивый и трудноразрешимый характер.

Исторический контекст свидетельствует о том, что противоречия между шиитскими и суннитскими общинами региона имеют глубокие корни, восходящие к колониальной эпохе и формированию современной пограничной системы между Пакистаном и Афганистаном. Эти противоречия были впоследствии усугублены внешнеполитическими процессами — в частности, Исламской революцией 1979 года и советской интервенцией в Афганистан, которые привели к притоку суннитских беженцев и радикализации религиозного сознания.

Особое значение в этом контексте имеет кризис традиционных институтов посредничества — прежде всего джирги, основанной на принципах кодекса Пуштунвали. Этот институт, эффективно функционировавший в сфере обычного права, утратил свою способность служить инструментом примирения в условиях, когда конфликты приобрели сакральный характер. Конфронтационная логика религиозных противоречий вытеснила традиционные формы переговоров и компромисса, подорвав тем самым основы пуштунской солидарности.

В совокупности эти факторы демонстрируют, что устойчивое урегулирование конфликтов в Курраме невозможно без учета их историко-культурных и религиозных измерений. Вмешательство государства, направленное исключительно на поддержание безопасности, не может дать долгосрочного эффекта без восстановления доверия между общинами и адаптации традиционных институтов к современным условиям.

Кроме того, стабилизация обстановки в Курраме напрямую зависит от нормализации политических отношений между Пакистаном и правительством талибов в Афганистане. Урегулирование взаимных претензий, установление доверия и развитие приграничного сотрудничества, включая возобновление традиционной торговли и снижение военной напряжённости на границе, способны создать предпосылки для региональной стабильности.

Признание Пакистаном нового афганского правительства, сопровождаемое выстраиванием прагматичного диалога, может стать важным шагом к снижению конфронтации и позитивно сказаться на социально-политической ситуации в Курраме и соседних районах.

Библиография:

1. BACH, N.A., Talibowie zakazali uprawy maku, na europejskie ulice trafia syntetyczny opioid. Mroczne kulisy przemysłu narkotykowego, <https://wiadomosci.onet.pl/politico/talibowie-zakazali-uprawy-maku-mroczne-kulisy-przemyslu-narkotykowego/8dt7h78> (дата обращения: 02.11.2025).
2. CZULDA, R., Afganistan i Pakistan znów na krawędzi, <https://defence24.pl/geopolityka/afganistan-i-pakistan-znow-na-krawedzi> (дата обращения: 02.11.2025).
3. HUSSAIN, J., 100 days of solitude: Hunger, strife and despair in Parachinar, <https://www.dawn.com/news/1884905> (дата обращения: 02.11.2025).
4. HUSSAIN, J., Guns n' roses: Why 'paradise on earth' Parachinar descends into hell every few years, <https://www.dawn.com/news/1849209/guns-n-roses-why-paradise-on-earth-parachinar-descends-into-hell-every-few-years> (дата обращения: 02.11.2025).
5. REHMAN, Z., The Roots of Kurram's Cycles of Bloodshed, <https://www.dawn.com/news/1875953/the-roots-of-kurrams-cycles-of-bloodshed> (дата обращения: 02.11.2025).
6. Siłą przejmują władzę w Afganistanie. Kim są talibowie i skąd się wzięli, <https://tvn24.pl/swiat/talibowie-w-afganistanie-przejmuja-wladze-talibowie-kim-sa-st5192813> (дата обращения: 02.11.2025).
7. VERETILNYK, O., Rola Loji Dżirgi w kształtowaniu systemu politycznego Afganistanu, Przegląd Prawa Konstytucyjnego, 2023.

УДК 37.035.6

<https://orcid.org/0000-0002-3158-960X>

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ИСТОЧНИК ВОСПИТАНИЯ: ИЗУЧЕНИЕ И СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

Кузнецова В.Н.,

преподаватель истории румын
и всеобщей истории,

Гимназия с.Буджак, РМ

e-mail: valentina.kuznetsova1970@mail.ru

Abstract: The article considers cultural heritage as a significant factor of personality education in modern society. The educational potential of tangible and intangible cultural values is analyzed, their role in the formation of spiritual and moral guidelines, civic identity and cultural identity of the younger generation is revealed. Special attention is paid to the study of cultural traditions in the education system and the problems of their preservation in the context of globalization and socio-cultural transformations. The conclusion is made about the need for an integrated approach to the preservation and actualization of cultural heritage as the most important resource of educational activity.

Keywords: cultural heritage, upbringing, cultural traditions, spiritual and moral values, education, cultural identity.

В современном мире важной ролью общества является сохранение и использование культурно-исторического наследия. В условиях глобализации интерес к уникальному,

индивидуальному национальному искусству высок. Культура – это главный смысл и глобальная ценность существования народов и государств.

Академик Дмитрий Сергеевич Лихачев говорил: «Культура – это огромное целостное явление, которое делает людей из простого населения народом, нацией» [4]. В 1995 г. в г. Санкт-Петербург в гуманитарном университете в проекте Декларации прав человека Дмитрий Сергеевич сформулировал принцип хронологического структурирования и ценностной классификации памятников прошлого. Д.С. Лихачёв подчеркнул: «Под культурными ценностями подразумеваются не только отдельные объекты – памятники архитектуры, скульптуры, живописи, письма, печати, археологии, прикладного искусства, музыки, фольклора, которые могут быть отмечены в списках, каталогах и т. п., но и явления, такие как традиции и навыки в области искусства, науки, образования, поведения, обычаев, культурных индивидуальностей народов, групп населения, отдельных людей и т. д. Живая культура не может быть исчерпана списками, каталогами, описаниями и т. д. Она составляет определенную ценность и целостность в своей совокупности, в которую входят как произведения и явления первого разряда, так и второстепенного свойства, кроме обычаев и навыков, явно вредных для окружающих. Культура представляет главный смысл и главную ценность существования как отдельных народов и малых этносов, так и государств. Вне культуры самостоятельное существование лишается смысла.» [8]

Термин «культурные ценности» появился с середины XX века. В 1970 г. была принята Конвенция ЮНЕСКО, созданная для сохранения культурных ценностей. С этого времени были приняты меры, для предупреждения ввоза и вывоза ценностей.

«Основой культуры любого народа является его культурное наследие, и именно оно играет актуальную роль в период системной модернизации. -писала в своей работе Д. Исмоилова. - Она возникает из социально-философской традиции отношения к культуре как к национальному богатству, поскольку истинность культуры определяется тем, что культура есть культ предков, почитание могил и памятников, связь сынов с отцами. Культура основана на священном предании. И чем древнее культура, тем она значительнее и прекраснее.» [4] Исходя из этого, «культура всегда гордится древностью своего происхождения, неразрывной связью с великим прошлым.» [4]

Культурное наследие является фундаментальной основой формирования личности, мировоззрения и системы ценностей общества, выступая важнейшим социокультурным механизмом передачи исторического опыта и духовных ориентиров от поколения к поколению. Оно включает в себя совокупность материальных и нематериальных ценностей, созданных предыдущими поколениями и передаваемых потомкам. В условиях глобализации и стремительных социальных изменений особую значимость приобретает задача сохранения и изучения культурных традиций как важнейшего источника воспитания подрастающего поколения. Обращение к культурному наследию позволяет не только сохранить историческую память, но и обеспечить духовно-нравственное развитие личности, формирование гражданской ответственности и уважения к многообразию культур. «Становление личности всегда проходит в конкретной национально-культурной среде. В этой среде, отличающейся сегодня большим разнообразием, есть место как для современных, так и для традиционных образцов культуры, значимых для развития и сохранения идентичности культуры.» [4]

«Сохранение и продвижение культурных ценностей в настоящее время актуально, так как в век глобализации стираются грани между культурами разных народов. И сохранение идентичности, сохранение накопленных традиций и ценностей материальной и духовной культуры играют очень важную роль в культуре каждого народа. В процессе общественного развития каждый отдельно взятый народ стремится передать и приумножить ценности материальной и духовной культуры, которые могут видоизменяться под влиянием социальных, исторических и политических факторов.» [5]

Культурное наследие охватывает памятники архитектуры, произведения искусства, народные ремёсла, обычаи, обряды, язык, фольклор, традиции и формы общественной жизни. Особое место занимает нематериальное культурное наследие, которое выражается в устных

традициях, исполнительских искусствах, народных праздниках и обрядах. Именно оно в наибольшей степени влияет на формирование ценностных ориентиров личности, поскольку передаётся через живое общение, семейное воспитание и коллективный опыт.

С этой целью открыто значительное количество учреждений, в которых передаётся накопленный опыт, традиции изготовления предметов, сохраняя технологии и национальные особенности. Созданы союзы художников и ассоциации художников-ремесленников, представляющих современное искусство региона, сохраняющих и развивающих традиционные ремёсла (гончарное искусство, работу с деревом, вязание, вышивку, изготовление изделий из шкур овец и многое другое). При этом важно сохранить исторические технологии изготовления предметов. «Сохранение исторических технологий - важнейшее условие возрождения традиционных школ живописи, народных ремесел (гончарство, ткачество, искусство краснодеревщиков и др.). Большинство технологий (например, использование растительных красителей для окраски тканей) является экологически чистыми и обладает антисептическими свойствами, в этом также заключена значимость их возрождения.» [12]

Шуб М.Л. и Кособуцкая Н.Ю. сформулировали собственное понимание аксиологической составляющей наследия: «Под культурным наследием мы понимаем совокупность актуально значимых, исторически устойчивых и селективных форм и результатов человеческой деятельности, репрезентированных в материальных, духовных и художественных образцах.» [11]

Воспитательный потенциал культурного наследия заключается в его способности формировать у личности чувство принадлежности к собственной культуре и истории, уважение к опыту предшествующих поколений, а также осознание принципа культурной преемственности как основы устойчивого развития общества. Через знакомство с традициями и обычаями своего народа у детей и молодёжи развивается нравственное сознание, патриотизм, толерантность и способность к диалогу культур. Культурное наследие выступает своеобразным «мостом» между прошлым, настоящим и будущим, обеспечивая устойчивость духовных ценностей общества.

В условиях глобализации традиционная культура часто подвергается нападкам как консервативная и несоответствующая духу времени, но именно в ней концентрируются базовые ценности народа. Традиционный опыт поколений, понимание сущности традиций, а значит, культурных норм, поведенческих стереотипов, знаний и опыта, обычаев и привычек, воспитания, религиозных верований сегодня нужны для преобразований как в общественной, так и частной жизни. И верное их толкование, правильное понимание дает нам путь и надежды в обустройстве современного общества. Проблема изучения факторов сохранения традиционной культуры относится к числу комплексных и является предметом исследования в культурологии, социологии, этнографии, лингвистике, фольклористике, этнопедагогике и других науках.

Сохранение культурных традиций является важной задачей не только системы образования, но и общества в целом, поскольку утрата элементов культурного наследия ведёт к ослаблению духовных связей и снижению уровня культурной идентичности. Проводятся экскурсии, посещение культурных центров. В условиях урбанизации и цифровизации многие традиционные формы культуры утрачиваются или трансформируются. Поэтому особое значение приобретает деятельность культурных учреждений, общественных организаций, семей и местных сообществ, направленная на поддержание и возрождение традиций.

Семья выступает первым и наиболее значимым институтом передачи культурного наследия. Именно в семье ребёнок знакомится с родным языком, обычаями, праздниками, семейными традициями. Поддержка семейных ценностей и традиций способствует формированию устойчивой культурной идентичности личности. Важную роль также играют средства массовой информации и современные технологии, которые при грамотном использовании могут стать эффективным инструментом популяризации культурного наследия среди молодёжи. «Проблемы охраны и развития культуры заняли в современном обществе

одно из приоритетных мест, обеспечивая устойчивое развитие общества, поддержание его культурной идентичности, являющейся важнейшим элементом суверенности современных государств, сохранения культурного многообразия в глобальной микросистеме как источника непрерывного развития, укорененного в исторической практике народов.» [10]

Воспитание на основе культурного наследия способствует гармоничному развитию личности, объединяющему интеллектуальное, нравственное и эстетическое начала. Знание культурных традиций помогает человеку осознать свою роль в обществе, сформировать чувство ответственности за сохранение культурных ценностей. Кроме того, уважение к собственной культуре становится основой для уважительного отношения к культурам других народов, что особенно важно в многонациональном и поликультурном мире. Современное воспитание, опирающееся на культурное наследие, должно быть направлено не только на сохранение традиций, но и на их творческое осмысление. Это позволяет адаптировать культурные ценности к условиям современности, сделать их актуальными и значимыми для молодого поколения.

Из этого следует, что следование культурным традициям, проявление интереса к ним, и изучение их истории способствуют развития духовной культуры в обществе. Например, в праздниках, в народном праздничном проявлении люди ощущают себя как единое целое, как носителей культуры своего региона, своей страны, как представителей определенной национальности, которой присущи отличительные особенности и различия в традициях, обрядах, обычаях. Культурные ценности способствует воспитанию, каждой личности, в обществе, не только расширяет кругозор их, но и создает условия для самовыражения, самореализации [1]. Значение и роль культурных традиций в жизни народа неопределимы.

Таким образом, культурное наследие является мощным источником воспитания, способствующим формированию духовно-нравственных ценностей, гражданской идентичности и культурного самосознания личности. Изучение и сохранение культурных традиций представляют собой важнейшую задачу современного общества, требующую совместных усилий государства, образовательных учреждений, семьи и общественных организаций. Только при условии бережного отношения к культурному наследию возможно обеспечение преемственности поколений и устойчивого развития общества в целом.

Библиография:

1. ГОЛДЫРЕВА, В. А. Взаимосвязь культурных ценностей и отношения к инновациям. В: Российский гуманитарный журнал. 2013. Т. 2. № 5. С. 426-434.
2. ОВАКИМЯН, Г.П. Культурное наследие как фактор этического воспитания. 2016
3. АННАМАММЕДОВА, О.А. Культурное наследие – главный источник. 2024
4. ИСМОИЛОВА, Д.И. Методологические аспекты сохранения культурного наследия и его актуализации в современном социокультурном пространстве. В: Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. 2016. № 2(67). С. 42-50.
5. КОНОНЕНКО, Б. И. Большой толковый словарь по культурологии /Б. И. Кононенко Москва: Вече, 2003. С. 154-155.
6. КОСОБУЦКАЯ, Н.И. Концептуальное наполнение феномена «культурная память» В: Вестник культуры и искусств. 2017. № 3 (51).
7. КУЗНЕЦОВА, В.Н. Продвижение и сохранение культуры гагаузского народа на уроках изобразительного искусства в классах гимназического цикла. В: “Gagauzca-Rusça-Moldovanca Sözlük” ün 50. yılına adanmış “Gagauziya: dil, istoriya, kultura” adlı Halklararası bilim-praktika konferençiyası С. 297-301.
8. ЛИХАЧЕВ, Д.С. Декларация прав культуры //ЛИХАЧЕВ, Д. С. Раздумья о России. СПб.: Logos, 1999. С. 635–640.

9. МЕДВЕДЕВА, Н.В., СТОНАЛОВА, А.С. Понятие «культурное наследие» и основные теоретические подходы к его изучению. В: Материалы Афанасьевских чтений. 2016. № 3(16). С. 138-143.
10. СОКОЛОВА, А.С. Вклад ЮНЕСКО в сохранение всемирного культурного наследия. В: Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 389-394.
11. ШУБ, М.Л., КОСОБУЦКАЯ, Н.Ю. Культурное наследие в свете современных гуманитарных подходов. В: Вестник КемГУКИ. 2017. № 41. С. 33-40.
12. ШУЛЬГИН, П.М. Историко-культурное наследие как особый ресурс региона и фактор его социально-экономического развития. В: Мир России. 2004. №2. С. 115-133.

УДК 394.21

<https://orcid.org/0000-0002-7168-8506>

ПРАЗДНИК «КАСЫМ» В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ ГАГАУЗОВ

Квилинкова (Касым) Е.Н.,

доктор истор. наук, доцент,

Национальная академия наук Беларуси (г. Минск),

e-mail: cvilincova@mail.ru

Abstract: The article is devoted to the study of the Gagauz holiday "Kasym" in the context of traditional and modern festive culture. Its traditional content and innovations are revealed. It is noted that from a holiday focused on cattle breeding it has evolved into a purely agricultural holiday. This happened as a result of the Wine Festival being attached to it. It is concluded that this kind of transformation is an inevitable process in modern conditions, as it is an integral part of festival culture. Thanks to this, the Kasym holiday acquired an international resonance. Ultimately, this format for celebrating Kasym contributes to the development of the region, its tourist appeal, and the preservation of the Gagauz national spirit.

Keywords: Gagauz, Kasym holiday, Wine Festival, traditional rituals, transformations.

Традиции и праздники являются составной частью характерной для этноса системы мироощущения и ценностей. В них сконцентрирован накопленный этносом социальный опыт и культура досуга. В настоящее время традиционные праздники стали частью фестивальной культуры, благодаря чему они продолжают выполнять функцию трансляции этнической модели в области воспитания подрастающего поколения и сохранения у представителей этноса национального духа [3; 4].

С созданием Гагаузской автономии «Касым» (8 ноября), вслед за праздником «Хедерлез» (6 мая), был признан национальным праздником и является выходным днем. Оба этих праздника связаны с гагаузским традиционным календарем, отражающим скотоводческую деятельность. Но если Хедерлез (день Св. Георгия) знаменует собой начало летнего скотоводческого сезона и начало лета, то Касым (день Св. Димитрия) – окончание этого сезона и начало зимы (по двухциклическому календарю). Поскольку в народе всегда больше радуются наступлению весны и лета, чем зимы, то вполне объяснимо, что обрядность праздника Касым не столь пышная. Для придания ему нового импульса и современного звучания, руководством Гагаузии было принято решение о том, чтобы приурочить к празднику Касым Фестиваль вина, который будет проходить в Комрате. В результате современное значение и содержание праздника Касым существенно отклонилось от традиционного значения и обрядности, характерной для него в прошлом. В связи с этим отметим, что среди ученых-гагаузоведов неоднозначное отношение к такой трансформации. Для того чтобы оценить имеющие место изменения с разных сторон рассмотрим подробнее содержание традиционной обрядности праздника Касым и его современную форму.

Отметим, что традиционной форма его празднования в целом сохраняется в г. Чадыр-Лунга, что объясняется рядом факторов. Во-первых, в связи с тем, что в этом населенном пункте есть церковь в честь Св. Димитрия Солунского, то там ежегодно в этот день проводится праздничное богослужение и устраивается храмовый праздник (курбан церкви). Во-вторых, традиционность праздника «Касым» в Чадыр-Лунге проявляется и в том, что все элементы празднования увязываются с областью животноводства, которые в целом идейно соответствует исконному содержанию праздника. Так, например, в 2016 г. в этот день проходила межрегиональная выставка достижений в области животноводства, на которой были представлены различные животноводческие предприятия и частные подворья Гагаузии. Устраивались конкурсы по различным номинациям и затем комиссия выбирала лучших. То есть подводились своего рода итоги результатов вложенного животноводами труда за текущий год [1].

Номинации охватывали практически все сферы животноводства и даже птицеводства: «Лучший по выращиванию крупного рогатого скота»; «Лучший по выращиванию лошадей»; «Лучший по выращиванию овец»; «Лучший по выращиванию свиней»; «Лучший по выращиванию пушных зверей»; «Лучший по выращиванию кроликов»; «Лучший по выращиванию птицы»; «Лучший по выращиванию декоративной птицы»; «Лучший по выращиванию пчел».

Кроме того, в соответствии с содержанием выставки, на ней конкурсной комиссией оценивались представленные продукты животноводства. Здесь выделены три номинации, победители которых также были награждены: «Лучший производитель овечьей брынзы», «Лучший производитель козьей брынзы», «Лучший производитель коровьей брынзы». Организаторами праздника является примария г. Чадыр-Лунга и Администрация Чадыр-Лунгского района. К этому добавим, что в прежние времена в некоторых населенных пунктах Гагаузии в этот день проходили ярмарки, на которые съезжались гости из соседних мест. На них продавали мед, домашнюю утварь, молодое вино, брынзу и многое другое.

В связи с традиционной формой празднования отметим, что в Интернете можно встретить и такое название Касыма как «Праздник каурмы», что также соответствует животноводческой направленности этого праздника. Здесь на первый план вышла традиция устраивания в прошлом на Касым курбана из барана и заготовки мяса на зиму. Именно на этом национальном блюде, прежде всего, руководство Гагаузии правомерно сделало акцент при начале празднования Касыма как национального праздника. То есть в нем пытались выявить и подчеркнуть как можно больше обычаев, связанных со скотоводческой традицией – и это правильно. При М. Формузале, например, были номинации не только «Лучшее подворье», но и «Лучшая каурма» (2013), победителей которых также награждали [2].

Надо сказать, что к празднику Касым каждый хозяин не только обязательно подготавливал к зиме загоны для овец. К этому времени завершали осенний сев озимых и старались закончить все виды работ на приусадебных участках. Причем стремились сделать это раньше, чем соседи, но обязательно до этого праздника. Дворы должны быть чисто убраны, а подвалы – заполнены соленьями, вареньями и молодым вином, которое к этому дню должно уже в погребе отстояться. В связи с этим сам праздник приобрел в определенной степени характер соревновательности, элементы которого проявляются и в настоящем [6]. Кроме того, поскольку праздник Касым (как и Хедерлез) является рубежной датой народного календаря для всех хозяйств и членов сельского общества, то он обязательно отмечался коллективно с массовыми общесельскими гуляниями.

В связи с современными формами празднования отметим, что в некоторых гагаузских селах на Касым устраивают спортивные состязания и народные гуляния. В с. Джолтай, например, уже традиционными стали современные спортивные мероприятия по шашкам, настольному теннису, мини-футболу и др. В с. Чишмикиой проводят масштабные концерты, на которых исполняются гагаузские народные песни и танцы.

По вполне объективным причинам со временем праздник Касым стал знаменовать собой не только начало зимы, но и окончание осенне-полевых работ, то есть стал

ассоциироваться с одной из рубежных дат, связанных с сельскохозяйственной деятельностью. Более того, именно от этой даты шел отсчет начала сельскохозяйственных работ: «Юз он – тарлаан башына кон» и др. («По прошествии 110 дней со дня Касыма нужно начинать пахоту»). Приоритет сельскохозяйственной направленности праздника отчетливо виден в современном праздновании Касыма, к которому приурочен Гагаузский фестиваль вина. Однако нет оснований говорить о том, что данная трансформация является искусственной и не учитывает традиционное значение праздника. Акцент на сельскохозяйственной обрядности является отражением происходивших в прошлом исторических и социально-экономических трансформаций, которые и отразились, по мнению автора, на современной форме празднования Касыма.

Дело в том, что уже с конца XIX в. в хозяйственной деятельности гагаузов постепенно уменьшалось значение традиционного скотоводства (из-за частых эпидемий, уменьшения количества свободной земли для выпаса скота и т. д.) и увеличивалась роль сельскохозяйственной деятельности. Данный процесс прослеживается и в том, что в народном календаре лучше представлена сельскохозяйственная обрядность, а обычаи и обряды, отражающие скотоводческую направленность, сохранились значительно хуже.

Поскольку у праздника Касым не было ярко выраженной праздничной обрядности, связанной со скотоводческой деятельностью, это, видимо, позволило руководству Гагаузии несколько по-новому трактовать его как праздник урожая и приурочить к нему Гагаузский фестиваль вина – *Gagauz Şarap Yortusu*. Учитывая то, что у гагаузов занятие виноградарством является традиционным видом хозяйственной деятельности и к празднику Касым вино успевало перебродить, то идея совмещения этих праздников логична и имеет важную практическую составляющую.

О том, что Касым в последние годы все больше увязывается именно с уборкой урожая и окончанием осенних хозяйственных работ, нежели с окончанием летнего скотоводческого сезона, можно судить из приводящихся на Интернет-сайтах материалах. Их суть отражает смысл уже трансформированного содержания национального праздника Касым, озвученного Башканом Гагаузии Ириной Влах на юбилейном праздновании Фестиваля вина (2017): «Касым – это главный праздник жителей Гагаузии. К нему мы готовимся целый год, упорно трудимся, обрабатываем землю, выращиваем урожай. В этот прекрасный день мы подводим итоги года»; «Исполняется 10 лет, как мы отмечаем этот праздник. Мы сажаем, мы пашем, к осени собираем урожай, поэтому Касым – это подведение результатов. Хороший урожай, бочки полные вина и в подвалах все к зиме приготовлено, потому что мы хозяева – гостеприимные, открытые» [7; 8].

Соответственно, произошли определенные сдвиги и в формате его празднования. Так, *каурма*, наряду с другими национальными блюдами – *кывырма*, *кабаклы*, *туришу* и *гёзлемя*, присутствует на праздничных застольях подворья как часть национальной кухни, а не как «гвоздь» праздника. С усилением значимости при праздновании Касыма Фестиваля вина акцент стал делаться на изготовлении вина и различных составляющих данного процесса. Так, на мастер-классах рассказывают о технологии изготовления вина из сорта «зайбер», демонстрируют прямо на площади традиционные способы изготовления вина (с «тяску», а также с использованием живых лошадей), изготовления бочек, учат плетению лозой. На выставках широко представлены различные виды народных промыслов. Наряду с этим устраиваются мастер-классы по ковроткачеству, росписи сусака, прядению шерсти.

Если говорить об этнической компоненте праздника Касым (совмещенного с Гагаузским фестивалем вина) как единого целого, то его содержание значительно расширилось. В него вплетены различные элементы народных традиций, многие из которых не связаны непосредственно с праздником Касым, но являются очень значимыми в контексте вопроса о сохранении и развитии народных традиций.

Очевидно, что акцент праздника Касым на винодельческой составляющей произошел под влиянием молдавской традиции, а также исходя из соображений экономической необходимости. Здесь отметим имеющееся существенное отличие. Национальный День вина

в Молдове, проводящийся в Кишиневе, отмечается после окончания уборки винограда в первые выходные октября, когда молодое вино еще, по сути, не готово [3; 5]. Гагаузский же фестиваль вина проводится в первое воскресенье ноября, когда вино уже готово. Иногда он приходится непосредственно на Касым, иногда проводится накануне и предваряет или открывает праздник Касым. Исходя из этого, вполне обоснованным представляется то, что в настоящее время именно к празднику Касым в Гагаузии приурочен Фестиваль вина.

Надо сказать, что проведение Фестиваля вина в Гагаузии, приуроченного к национальному празднику Касым – отличная идея, так как способствует усилению экономической привлекательности региона, с одной стороны, и возрождению народных традиций – с другой. Это позволяет сделать данный регион привлекательным и в экономическом, и в культурном плане.

К организации фестиваля привлекаются все населенные пункты Гагаузии. Каждое подворье показывает свою театрализованную постановку, в которой отражается национальный быт и традиции гагаузов в целом или характерные для их села особенности. На Фестивале вина в 2018 г. были организованы небольшие тематические театрализованные представления гагаузских свадебных традиций, обрядов крещения детей, производства вина и др. Особенностью данного фестиваля стало участие в нем болгарского, русского и украинского подворий. Гагаузия, будучи автономным образованием, уделяет большое внимание поддержанию добрососедских отношений между различными этносами внутри самой автономии. За счет этого этнического разнообразия Фестиваль вина в Гагаузии в определенной степени приобрел характер этнокультурного фестиваля, что актуально в современный период. Значимость Фестиваля вина (приуроченного к празднику Касым) заключается и в том, что он культивирует у проживающих в Молдове этносов толерантность, добрососедство, ощущение общей Родины и продвигает этнокультурное разнообразие. Об этом высказывались многие официальные гости праздника.

Таким образом несмотря на то, что история празднования Касыма в качестве национально значимого праздника началась значительно позднее чем празднование Хедерлез, он уже успел завоевать успех как среди самих гагаузов и жителей других регионов Молдовы, так и у многочисленных гостей, которые приезжают из различных стран. Надо сказать, что масштаб национального праздника определяется не только степенью его организации и числом участников, но и тем, насколько мероприятие является представительным. То, что помимо руководства автономии, а также официальных лиц страны в нем участвуют и представители дипломатического корпуса, и многочисленные гости из-за рубежа (Турции, Румынии, Украины, Болгарии, Белоруссии, Латвии, Татарстана и др.), говорит само за себя.

Это свидетельствует о том, что праздник Касым приобрел международное звучание. Надо сказать, что такое во многом стало возможным вследствие прикрепления к нему Фестиваля вина. Исходя из современной реальности, Касым уже невозможно и вряд ли нужно рассматривать отдельно от гагаузского Фестиваля вина. Единственно, что следовало бы сделать, так это постараться усилить некоторые компоненты праздника, отражающие архаичное значение Касыма как скотоводческого праздника.

Очевидно, что проводимый в Гагаузии Фестиваль вина делает ярче брэнд Молдовы как страны солнца, винограда, вина, страны, населенной различными этносами. Вино Молдовы – это продукт национальной гордости. Для виноделов юга страны проводящийся в Гагаузии Фестиваль вина дает возможность открыть для себя дополнительные рынки сбыта своей продукции, а это значит он способствует успешному развитию региона.

Несомненно, что в содержании современного празднования Касыма в значительной степени отражается результат молдавского этнокультурного влияния, но от этого сам праздник и гагаузы лишь выигрывают. Наряду с этим в нем сохраняется и ряд архаичных праздничных гагаузских традиций. Такое переплетение представляет особую значимость, а сам праздник Касым является важной составляющей духовного наследия гагаузов, неотъемлемой частью их фестивальной культуры и этнической идентичности.

Библиография:

1. Касым – национальный праздник гагаузов. 08.11.2017. Режим доступа: <http://sabaa.md/obschestvo/530-kasym-nacionalnyy-prazdnik-gagauzov.html> (дата обращения: 05.07.2018).
2. Касым – праздник каурмы. 18.11.2016. Режим доступа: <https://ciachirhasdeu.wordpress.com/2016/11/18/касым-праздник-каурмы/> (дата обращения: 17.07.2022).
3. КВИЛИНKOBA, Е.Н. Гагаузы в Молдове и Беларуси: грани идентичности и стратегия самосохранения. Минск: Беларуская навука; 2023. 383 с.
4. КВИЛИНKOBA, Е.Н. Гагаузы в этнокультурном пространстве Молдовы (Народная культура и этническое самосознание гагаузов сквозь призму связи времен). Кишинев: Tipogr. Centrală, 2016. 732 с.
5. КВИЛИНKOBA, Е.Н. Молдаване Беларуси: этнокультурная идентичность и интеграция. Минск: Беларуская навука, 2024. 614 с.
6. КВИЛИНKOBA, Е.Н. Соционормативная культура гагаузов: традиции и трансформации. Кишинев: Tipogr. «Print Caro», 2020. 344 с.
7. Фестиваль вина в Гагаузии: красочное открытие и поздравления первых лиц. 2017. Режим доступа: <http://gagauzinfo.md/index.php?newsid=36523> (дата обращения: 25.07.2018).
8. Юбилей Gagauz Şarap Yortusu: На десятилетие праздника приехали гости из 15 стран. 05.11.2017. Режим доступа: <https://gagauzmedia.md/newsid=4578/> (дата обращения: 25.07.2019).

УДК 39:94(478)

<https://orcid.org/0009-0000-1090-2153>

**КУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ БОЛГАРСКОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ В
РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ НА ПРИМЕРЕ СЕЛА
ТВАРДИЦА**

Попов Максим,
докторант Софийского университета
«Св. Климент Охридский»,
г. София, Республика Болгария
e-mail: maximp@mail.bg

Abstract: This article explores the cultural development of the Bulgarian community in Moldova, focusing on the village of Tvarditsa. It outlines key stages of cultural transformation – from the 19th-century settlements to modern efforts to preserve and promote traditional culture. The study highlights the achievements of the Bulgarian diaspora in music, folklore, education, and museology, and examines the role of cultural and community initiatives in reinforcing the ethnic identity of Tvarditsa's Bulgarian population.

Keywords: Bulgarian community, culture, folklore, traditions, heritage, arts and identity.

Болгарская этническая общность на территории Республики Молдова, состоящая преимущественно из потомков переселенцев, прибывших в XIX веке, является одной из самых ярких и стабильных диаспор региона. Болгарская диаспора Молдовы обладает не только особым культурным миром, но и является примером одного из наиболее толерантных этносов в республике [1, с. 74]. Село Твардица, расположенное на юге Молдовы, выступает важнейшим центром болгарской культуры в стране и на протяжении многих поколений сохраняет и развивает национальные традиции. Культурное развитие болгарской общины в Молдове отражает процессы адаптации и сохранения этнокультурной идентичности и составляет значимую часть культурного ландшафта всей Молдовы.

Историческое становление болгарской общины в Республике Молдова. Болгарский этнос сохраняется и развивается, пока функционируют и взаимодействуют его корневые и системообразующие элементы: самоназвание «болгары» и болгарский язык [2, с. 1]. Массовое переселение болгар на юг Российской империи происходило в XVIII–XIX веках. Современные исследователи выделяют три этапа этого процесса: первый — конец XVIII – начало XIX века, второй — 1829–1863 годы, связанный с переселением по соглашениям между Российской империей и Османской империей, третий — последняя четверть XIX – начало XX века, обусловленный национально-освободительной борьбой болгар. Причинами двух первых этапов были русско-турецкие войны, преследование болгар со стороны турецких властей за поддержку русской армии, комплекс политических и экономических причин, заинтересованностью России в освоении новоприсоединённых земель в Северном Причерноморье. Третий период связан с национально-освободительной борьбой болгарского народа за независимость княжества Болгарии от Османской империи [4, с. 1-7]. История болгар в Молдове начинается в первой половине XIX века. В 1829 году, в результате подписания соглашения между Российской империей и Османской империей, была организована переселенческая кампания, в ходе которой значительное число болгар переселилось в Молдову, а также на другие территории, находившиеся под управлением Российской империи. Этот процесс являлся частью более широкой политики Российской империи, направленной на расширение её влияния на Балканах и в Черноморском регионе [8, с. 1].

Переселенцы, привезли с собой свою культуру, язык и традиции, оказавшие глубокое влияние на местное сообщество. Основными местами поселения болгар в Молдове стали южные районы, в том числе Твардица, село, основанное в 1830 году. Впервые село Твардица в литературе упоминает историк, этнограф Скальковский А. Село основано в 1830 году «на вершине речки или балки Киргыж-Китай» болгарскими из Румелии. Они, по мнению упомянутого автора, дали селу «название одной усадьбы в прежнем своём отечестве». Твардица название болгарское, иначе – твердыня – крепость (твърди – крепко, Твърдица – крепкая, – крепость) [3, с.664].

Зарождение культурной жизни в Твардице. Культурная жизнь болгар в Твардице начала развиваться с момента основания первого сельского клуба в 1946 году. Это было важным шагом, ставшим основой для формирования культурного центра, где местные жители могли не только отдыхать, но и активно участвовать в творческой жизни села. В том же году состоялось первое выступление этнографического народного хора, который возглавил Бритков К. — талантливый музыкант, аранжировщик и композитор.

Изначально культурная жизнь Твардицы строилась на сохранении болгарской народной музыки и песен, уходящих корнями в века. Болгарские предки привезли с собой богатое музыкальное наследие, включая традиционные песни и музыку на инструментах гайде, кавале и гадулке. Песни, передававшиеся из поколения в поколение, отражали быт, обычаи, праздники и трудовые традиции общины. Важную роль играли также танцы и народные ремёсла, которые передавались молодёжи, поддерживая связь с историей. Так Твардица стала не только культурным центром болгар, но и местом сохранения и развития традиций, важных для культурного наследия Молдовы.

Этапы культурного расцвета: 1950-1970-е годы. В 1950-х годах культурная жизнь Твардицы активно развивалась. К 1954 году хоровой коллектив вырос до 135 человек и получил звание «народного» за вклад в сохранение народного искусства, что отражало значимость болгарской культуры для Молдовы. В 1956 году был создан первый народный оркестр болгарской музыки, ставший важной частью местной культуры. Оркестр исполнял традиционные и современные произведения, выступал на культурных мероприятиях, укрепляя связи Твардицы с другими общинами и продвигая болгарскую культуру.

В 1961 году село стало домом для историко-краеведческого музея, который был основан учителем истории Валентином Маевым. Этот музей сыграл ключевую роль в сохранении исторической памяти и укреплении культурной идентичности болгарского

населения, собирая экспонаты, которые иллюстрировали жизнь и быт переселенцев, а также особенности их культуры. Музей стал важнейшим центром не только для Твардицы, но и для всего юга Молдовы, предоставляя посетителям уникальную возможность узнать о становлении и развитии болгарской общины на молдавской земле, а также о её вкладе в развитие местной культуры и экономики [7, с. 64].

Культурное возрождение и развитие в конце XX века. С 1980-х годов культурная жизнь Твардицы продолжала активно развиваться, несмотря на социально-политическую нестабильность в стране. В 1988 году был открыт новый культурно-спортивный комплекс, включавший в себя школу искусств, музей, музыкальный колледж, а также спортивную школу и местное телевидение. Этот комплекс стал важным этапом в развитии инфраструктуры и внёс значительный вклад в культурное обогащение региона, предоставив жителям Твардицы широкий доступ к разнообразным культурным и образовательным возможностям. Новые учебные заведения и учреждения способствовали подготовке квалифицированных кадров в области искусства и культуры, а также активно поддерживали развитие народного творчества и искусства среди молодёжи.

Сельские фольклорные ансамбли и хоровые коллективы продолжали радовать зрителей, демонстрируя мастерство исполнения народных песен и танцев, сохраняя тем самым важнейшие традиции болгарской культуры. В частности, женский этнографический народный хор Твардицы, который работал под руководством Григория Мурзакова, стал лауреатом нескольких международных фестивалей и гастролировал, представляя болгарскую культуру на международной арене. Хор, отличавшийся высоким мастерством исполнения, бережно сохранял аутентичные традиции, одновременно открывая новые горизонты народного искусства через интеграцию современных музыкальных направлений и инструментов.

Кроме того, коллективы Твардицы принимали участие в различных культурных обменах и конкурсах, что позволило расширить горизонты местной культуры и укрепить связи с другими фольклорными традициями. Представляя болгарскую культуру за рубежом, коллективы и исполнители Твардицы способствовали созданию международного культурного диалога и укреплению культурных связей между странами.

В этот период также значительно укрепилась роль Твардицы как культурного центра для всего юга Молдовы. Местный музей, школа искусств и другие культурные учреждения становились центрами притяжения для людей, интересующихся историей, искусством и народной культурой. С каждым годом в Твардице проводились различные культурные события — от выставок и концертов до народных праздников и фестивалей, которые привлекали жителей региона и гостей из других областей. Таким образом, в 1980-е годы Твардица стала важным культурным и образовательным центром, где традиции и современность гармонично переплетались.

Роль историко-краеведческого музея в сохранении болгарского наследия. Историко-краеведческий музей Твардицы, основанный в 1961 году, продолжает играть ключевую роль в сохранении и популяризации культурного наследия болгарской общины в Республике Молдова. Музей хранит многочисленные экспонаты и служит центром культурной и образовательной работы, что способствует укреплению этнической идентичности болгар в регионе. Музейный фонд насчитывает более 3000 экспонатов, среди которых особое место занимают редкие предметы быта, привезённые болгарскими переселенцами в 1830 г. Это такие уникальные вещи, как «джурулник» — традиционный инструмент для сбивания крапивы и других растений, использовавшийся в сельском хозяйстве, «деревянные весы» для взвешивания зерна, а также различные предметы, отражающие повседневную жизнь болгарских переселенцев, их ремесла и хозяйственную деятельность. Эти экспонаты дают важную информацию о материальной культуре болгар и их адаптации к новым условиям жизни в Молдове [5, с.140].

Кроме того, музей активно работает с гражданами, предоставляя им возможность изучать историю и культуру болгарского народа на практике. Сотрудники музея проводят экскурсии, мастер-классы и лекции, знакомя молодёжь с историей своих предков, их бытом,

ремёслами и искусством. Это важная работа, поскольку помогает сохранять и передавать культурные традиции будущим поколениям, укрепляя их связь с историей и корнями.

В последние десятилетия музей стал важной частью культурной инфраструктуры региона и винного маршрута Молдовы. Он сохраняет историческую память болгарской общины и привлекает туристов из страны и за рубежом. Экспозиции знакомят посетителей с богатым наследием и уникальными образцами народного искусства и ремёсел Твардицы.

Таким образом, музей играет ключевую роль в сохранении болгарского культурного наследия, поддерживая традиции и укрепляя этническую идентичность местного сообщества.

Современные тенденции и международные успехи. До 2013 года Твардица была крупным болгарским селом в юго-восточной части Республики Молдова. Законом №273 от 19.04.2013 года, о внесении изменений и дополнений в приложение №3 к Закону об Административно-территориальном устройстве №764-XV от 27.12.2001 г., селу Твардица был присвоен статус города и Твардица становится 66-м городом Республики Молдова [6, с. 100].

В настоящее время Твардица продолжает играть роль значимого культурного центра, в котором болгарская культура сохраняет свои традиционные формы и динамично развивается, находя отражение на международной арене. С начала XXI века здесь реализуются многочисленные культурные инициативы, направленные на укрепление и развитие традиций болгарской этнической общины

Существенным этапом в данном направлении стало осуществление в 2020 году двух масштабных европейских проектов, направленных на приобретение национальных костюмов и современного звукового оборудования для фольклорных коллективов. Реализация этих проектов способствовала повышению уровня профессионализма и исполнительского мастерства местных ансамблей, а также расширила их возможности по достойному представлению болгарской культуры на международных и национальных культурных мероприятиях.

В Твардице функционируют известные фольклорные коллективы, такие как «Заслуженный женский болгарский этнографический народный хор» и «Образцовый фольклорный коллектив Твардичанка», а также танцевальные ансамбли, которые с годами повышают профессиональный уровень и популярность. Эти коллективы регулярно участвуют в республиканских и международных фестивалях, способствуя распространению болгарской культуры и укреплению международного имиджа Твардицы как культурного центра. Город активно участвует в культурных обменах с коллективами соседних стран, что способствует развитию межобщинных связей и культурного сотрудничества. Таким образом, Твардица становится значимым культурным хабом, объединяющим различные традиции и практики. Современное развитие фольклорных коллективов, подкреплённое успешными проектами, подтверждает устойчивость и динамичность болгарской культуры в регионе, её способность адаптироваться к новым условиям и привлекать внимание широкой аудитории.

Заключение. Культурное развитие болгарской этнической общности в Республике Молдова на примере Твардицы является ярким примером успешного сохранения и укрепления этнической идентичности, несмотря на внешние политические и социальные вызовы. Через музыку, танцы, народные ремёсла и фольклор болгарская община вносит значительный вклад в многообразие и богатство культурной жизни страны. Народные коллективы и ремёсла, передаваемые из поколения в поколение, играют ключевую роль в поддержании и развитии культурного наследия. Активное участие Твардицы в республиканских и международных фестивалях, а также в межэтническом сотрудничестве способствует сохранению традиций, развитию культурного диалога, укреплению социальной интеграции и взаимопонимания между этническими группами. Таким образом, болгарская культура остаётся живой и динамичной частью культурного пространства Молдовы, существенно обогащая её общенациональное наследие и способствуя развитию многоэтнического общества.

Библиография:

1. ГОРБУНЕНКО, А.П. Тенденции развития этнического самосознания болгар Молдовы // Русин. 2007. №1 (7). с. 74.
2. ГРЕК, И.Ф. Национально-культурное состояние и проблемы идентичности болгар Юга России в XIX – нач. XXI вв. Режим доступа: <https://www.ndb.md/грек-и-ф-национально-культурное-состо/> (дата обращения: 21.10.2025).
3. КАЗАНАКЛИ, П. Твардица // Кишиневские епархиальные ведомости (КЕВ). 15–30 сентября 1873. №18. Ред. П. Паховский, М. Ганицкий. Тип. Архиерейского Дома. – 691 с.
4. НЕДОСЕКИНА, Т.В. Переселение болгар на юг Российской империи. XVIII–XIX века. Днепропетровск, 2012. Режим доступа: https://urlicey.dp.ua/uploads/file/Pereselenie_bolgar.pdf (дата обращения: 22.10.2025).
5. ПОГЛУБКО, К.А.; ЗАБУНОВ, И.Д. Обновленная Твардица. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1980. – 140 с.
6. ПОПОВ, М.П. История села Твардица (1830–2023 г.) // М. Попов. Тараклийский государственный университет имени Григория Цамблака, 2024. 100 с.
7. Твардица – 190 лет. Твардица, 2020. 64 с.
8. Из история на преселението на българите в Бесарабия: исторически контекст и социокултурни последици. Режим доступа: <https://www.ndb.md/из-история-на-преселението-на-българи/> (дата обращения: 23.10.2025).

УДК 39(=512.165) «19/20»

<https://orcid.org/0000-0003-1401-2849>

ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В БЫТУ ГАГАУЗОВ В К.ХХ – НАЧ.ХХІ ВВ.: ФАКТОРЫ, ПОВЛИЯВШИЕ НА ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В БЫТУ

Романова С.Я.,
преподаватель истории,
научный исследователь,
Гагаузии им.М.В.Маруневич.
г.Комрат, РМ
e-mail: 62romanova@list.ru

Annotation. Many changes have occurred in the life of modern man. Under the influence of various factors, innovations have been and are being introduced into our life. On the one hand, they contribute to the improvement of the quality of life, and on the other hand, they lead to the loss of traditions, the breakdown of social ties and others.

Key words: everyday life, needs, way of everyday life, factors of change.

В нашей статье мы рассмотрим факторы, способствовавшие преобразованиям в быту гагаузов в к. ХХ- нач. ХХІ вв. Первоначально рассмотрим понятие «быт». Общеизвестно, что понятие «быт» имеет 2 вида значения:

- в узком смысле – внепроизводственная область повседневной жизни, связанная с удовлетворением материальных и духовных потребностей людей в пище, одежде, жилище, лечении и поддержании здоровья, так и освоение человеком духовных благ, культуры, человеческое общение, отдых, развлечения.

- в широком смысле – это уклад повседневной жизни [1].

Различают общественный, городской, сельский, семейный, индивидуальный быт, которые изменяются в процессе исторического развития под влиянием различных факторов:

- *Климат и география:* Естественные условия региона, включая климат, рельеф и доступность ресурсов, определяли образ жизни людей. Например, в сельскохозяйственных регионах развивались земледелие и скотоводство, при этом овощи преимущественно

выращивались в открытом грунте. А в наши дни, с изменением климата, выращиваются в теплицах.

- *Экономика и ресурсы*: Наличие или отсутствие природных ресурсов, таких как вода, полезные ископаемые и земля для возделывания, напрямую влияло на уровень жизни и способы ведения хозяйства. Экономические системы, определяли социальную структуру и повседневную жизнь. Так в наши дни производители живут по законам рыночной экономики, стандартизации

- *Социальная структура*: Иерархия в обществе, классовое деление и роль семьи играли важную роль в формировании быта. Социальные нормы и традиции определяли поведение и обязанности людей, а также их образ жизни и возможность политической и экономической мобильности.

- *Культура и религия*: Религия, обряды и культурные традиции формировались веками и оказывали влияние на повседневную жизнь: от питания и одежды до стиля общения и праздников. Культурные ценности, включая искусство и образование, также влияли на быт. Так исследования 2022 года, проведенные Институтом этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН совместно с НИЦ Гагаузии им. Марии Маруневич показали, что возрождение церковной деятельности в автономии и изучение в школах традиционной культуры и этическим нормам гагаузов, языка, во многом основаны на православных канонах. [3]

- *Технологические достижения*: Развитие технологий изменяло способы производства, коммуникации и транспортировки. Например, изобретение интернета и IT технологий ускорили время обмена информацией и достижениями.

- *Политическая система*: Установление различных форм правления (монархия, демократия, диктатура и т.д.) и войны оказывали влияние на социальные структуры, права людей и их повседневные практики. Политическая стабильность или нестабильность также могут изменять быт.

- *Миграция и торговля*: Перемещение людей, будь то в результате войн, колонизации, торговли или миграции в поисках лучших условий жизни, всегда влияло на культуру, обычаи и быт. Культурный обмен, происходящий при миграциях, также обогащает общества. Так миграция привела к оттоку людей за пределы Гагаузии.

- *Урбанизация*: Переход от сельского образа жизни к городскому резко изменил быт людей, предоставив им новые возможности для работы, образования, общения, но также создав и новые вызовы, такие как перенаселенность и социальные проблемы. Сократилась численность сельского населения и некоторые малые села находятся на грани вымирания.

Эти факторы действовали в разных сочетаниях на протяжении истории, формируя уникальные модели жизни и быта в различных обществах и эпохах.

Немаловажным фактором, оказавшим влияние на быт народов мира, в том числе и на гагаузов стала глобализация, изменившая многие аспекты повседневной жизни. Рассмотрим основные направления этого воздействия:

- *Культурное разнообразие*: Глобализация облегчила доступ к различным культурам, традициям и образу жизни. Люди могут знакомиться с кухнями, музыкой, искусством, языками и обычаями других народов, что обогащает их собственный опыт.

- *Экономические изменения*: Глобализация привела к интеграции экономик стран, увеличению товарооборота и свободному перемещению капитала. Это создало рабочие места, но также вызвало конкуренцию, которая может угрожать местным производственным отраслям.

- *Технологии и информация*: Распространение интернета и мобильной связи предоставило людям доступ к информации и технологиям, что изменило способы общения, обучения и потребления информации. Социальные медиа связывают людей по всему миру, позволяя им делиться опытом и обсуждать важные темы.

- *Потребительские привычки*: Глобализация привела к появлению международных брендов и товаров, что изменило потребительские предпочтения. Люди имеют доступ к

широкому ассортименту товаров и услуг, это может привести к унификации потребительских вкусов.

- *Миграция*: Люди перемещаются в поисках лучших возможностей, работы, условий жизни, что в свою очередь влияет на социальные структуры и демографическую ситуацию в разных странах. Это также может приводить к культурному обмену, но иногда вызывает конфликты и напряженность.

- *Экологические вопросы*: Глобализация усилила экологические проблемы, такие как изменение климата и исчезновение биологического разнообразия. Это вызвало осознание глобальных экологических проблем и необходимость совместных усилий для их решения.

- *Здравоохранение и питание*: Глобализация повлияла на систему питания и здравоохранение, сделав доступными продукты и лекарства из других стран. Однако это также привело к распространению нездоровых привычек питания и заболеваний, связанных с образом жизни.

- *Образование и карьера*: Глобализация открыла новые возможности для образования и профессионального роста, включая обмены, стажировки и работу за границей. Это влияет на карьерные ожидания и перспективы молодежи.

В целом, глобализация изменила быт людей, делая его более разнообразным и многослойным, но также создавала определенные вызовы, требующие адаптации и осознания новых реалий.

Мария Маруневич и Степан Курогло в работе «Социалистические преобразования в быту и культуре гагаузского населения МССР» продемонстрировали как различные факторы повлияли на преобразования в быту гагаузов в 60-70 гг. XX века. Они определили, что индустриализация, кооперирование сельского хозяйства, рост образования и культуры гагаузов привели к коренным преобразованиям: осуществлено техническое перевооружение быта, повышен общий уровень материального и духовного потребления, возросло значение приобретения общественных форм удовлетворения потребностей людей (предприятия общественного питания, бесплатное образование и медицинское обслуживание, широкая сеть общедоступных библиотек, клубов, кинотеатров, музеев, парков, выставочных залов, внешкольных учреждений, домов отдыха). Это способствует постепенному преодолению различий между образом жизни интеллигенции и людей физического труда, городским и деревенским бытом, а также постепенно исчезают существующие в бытовые пережитки [2].

Далее мы попытаемся продемонстрировать, как некоторые факторы, оговоренные ранее оказали влияние на преобразования в быту гагаузов в к. XX – нач. XXI вв. Одно из преобразований в быту связано с индивидуализацией. Каждый человек заботится о дизайне интерьера, выборе бытовой техники и технологий в зависимости от предпочтений: экологичность, функциональность, бренд, удобство и экономия времени. Так независимо от места жительства и социальной принадлежности для удовлетворения потребности в пище стали использовать новые бытовые приборы: аппарат для формирования вареников и пельменей, аппарат для заворачивания голубев, лапшерезку, овощерезку, кухонный комбайн. На кухне прижились микроволновка, электрическая печь, мультиварка, электрогриль, тостер, хлебопечь, бутербродница, миксер, соковыжималка, вакуумные упаковщики и другие приборы. Все эти изменения стали возможны благодаря техническому прогрессу; изменением приоритетов: удобство, эстетика, экономия; влияние внешних факторов (европеизация, стандартизация, концепция «умный дом»); изменение уровня общественно-экономического развития.

Изменились и используемые продукты питания, используемые в пищу. Так исследования и наблюдения показали, что стали использоваться каши и супы быстрого приготовления, полуфабрикаты, продукты и ингредиенты, разработанные с использованием микроорганизмов, цитрусовые, продукты для приготовления суши и ролов, морская и океаническая рыба, различные соусы, бургеры, сэндвичи и др.

Стали активно применяться питательные вещества, такие как белки, липиды, углеводы, витамины, минеральные элементы, незаменимые аминокислоты и препараты, выделяемые в

форме таблеток, капсул, драже, порошков или жидкостей, веществ в их составе макро- и микроэлементы и другие съедобные вещества, которые потребляются в определенных количествах в дополнение к обычному пищевому рациону.

Изменения в питании обусловлены следующими факторами:

- *Увеличение осведомленности о здоровье:* Все больше людей обращают внимание на питание и его влияние на здоровье. Это приводит к росту интереса к сбалансированным и полезным диетам, вегетарианству и веганству, а также диетам, направленным на снижение риска хронических заболеваний.

- *Социальные и культурные изменения:* Изменения в образе жизни, такие как увеличение рабочего времени и стремление к быстрому питанию, способствовали популяризации фастфуда и готовых блюд, что также негативно сказалось на качестве питания.

- *Экологические факторы:* Осведомленность о воздействии сельского хозяйства на окружающую среду способствовала росту интереса к органическим и местным продуктам. Потребители все чаще выбирают экологически чистые продукты.

- *Экономические факторы:* Изменения в экономической ситуации, инфляция и кризисы влияют на покупательную способность. Люди выбирают более дешевые, но менее полезные альтернативы, чтобы сэкономить.

Эти факторы вместе составляют сложную картину текущей системы питания и её взаимосвязи с обществом. Каждое из этих изменений имеет свои последствия для здоровья и качества жизни.

Преобразования в быту, происходившие под воздействием различных факторов, таких как технологический прогресс, глобализация, изменения в социальных структурах и т.д., могут быть как положительными, так и отрицательными. Рассмотрим основные плюсы и минусы этих преобразований:

Положительные аспекты:

- *Улучшение качества жизни:* Технологическое развитие, включая медицину, предоставило людям доступ к более качественной медицинской помощи, что увеличило продолжительность жизни и снизило уровень заболеваемости.

- *Упрощение труда:* Автоматизация и механизация значительно упростили физический труд, освободив время для отдыха и досуга.

- *Доступ к информации:* Интернет и современные коммуникационные технологии открыли широкий доступ к информации, позволяя людям обучаться, развиваться и быть более осведомлёнными о мировых событиях.

- *Культурный обмен:* Глобализация содействует обмену культурными ценностями, что обогащает жизни людей, давая возможность получать новые знания, привычки и традиции.

- *Социальная мобильность:* Увеличение возможностей для образования и трудоустройства дало многим людям шанс улучшить своё социальное положение и жизнь.

- *Гибкость в образе жизни:* Возможность работать удалённо и гибкие графики работы предоставили людям больше свободы в сочетании профессиональной и личной жизни.

Отрицательные аспекты:

- *Увеличение стресса:* Быстрые изменения и адаптация к новым условиям жизни могут вызывать стресс и чувство тревоги у людей, особенно у тех, кто не успевает за прогрессом.

- *Утрата традиций:* Глобализация может приводить к культурной унификации, в результате чего местные традиции и обычаи могут теряться.

- *Разрыв социальных связей:* Увеличение урбанизации и мобильности людей может привести к ослаблению социальных связей и уменьшению чувства общности.

- *Неравенство:* При росте благосостояния одних групп людей другие могут оставаться в бедности, что приводит к неравенству как в странах, так и внутри них.

- *Засилье технологий:* Избыточное использование технологий может привести к уединению, зависимости от гаджетов и снижению качества межличностного общения.

- Экологические проблемы: Интенсивная урбанизация и массовое производство товаров оказывают отрицательное воздействие на окружающую среду, способствуя загрязнению и истощению ресурсов.

Таким образом, преобразования в быту представляют собой комплексный процесс с многими аспектами. Понимание как положительных, так и отрицательных последствий этих изменений может помочь обществам адаптироваться к новым условиям жизни и находить пути для минимизации негативных эффектов.

Библиография:

1. Большая советская энциклопедия. в 30-ти т.. 3-е изд.. М. : Совет. энцикл., 1969 - 1986. ил., карт. - <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/002/464.htm> - (время обращения 03.01.2025)

2. МАРУНЕВИЧ, М.В., Курогло С.С. Социалистические преобразования в быту и культуре гагаузского населения МССР. Кишинев: Штиинца, 1983

3. СУББОТИНА И.А. ОСТАПЕНКО, Л.В. Жизненные ценности православных гагаузов Молдавии - <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennyye-tsennosti-pravoslavnyh-gagauzov-moldavii> - (время обращения 03.01.2025)

Приложение (все изображения в свободном доступе в социальных сетях)

№ 1. Лепка вареников:



вручную



при помощи вереницы



аппарат

№ 2. Измельчение овощей



Тёрка



Механическая овощерезка



Электроовощерезка

№ 3. Стирка



Ручная



Машинка



Автомат стирка-сушка

№ 4. Пища



Народная традиционная



Современная



Заимствованная

№ 5. Новая пища



Бургер, сухарики



Хот-дог



Шаурма

№ 6. Пищевые добавки



УДК 364.6:323.17(478-13)

<https://orcid.org/0009-0000-6692-4079>

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕГИОНАЛЬНЫХ ДИСПАРИТЕТОВ НА ПРИМЕРЕ ТАРАКЛИЙСКОГО РАЙОНА

Султ Михаил

докторант,

ЮЗУ «Неофит Рильский», Р. Болгария,

e-mail: sult.misa@mail.ru

Abstract: This study performs a politicological and socio-regional analysis of the social protection system effectiveness in the Republic of Moldova, focusing on the specific challenges and regional disparities observed in the Southern Region, particularly the Taraclia District, characterized by the compact residence of the Bulgarian ethnic minority. The research critically examines the transition from centralized social assistance models to decentralized, needs-based services in the context of recent reforms. A key focus is placed on analyzing how ethnic-regional specifics, demographic factors (aging population, migration), and territorial administrative deficiencies influence the implementation and efficiency of social policies. The article argues that the improvement of social protection requires not merely an increase in allocated budget funds, but a fundamental overhaul of political and institutional mechanisms, ensuring the equitable distribution of resources and the elimination of bureaucratic barriers. The proposed strategies are aimed at strengthening the institutional capacity of local public administrations and introducing a regionalized model of social policy management that accurately reflects the unique needs of ethnic-minority regions.

Keywords: Social protection, regional disparities, Taraclia District, ethnic regionalism, social policy, decentralization, politicological analysis.

Введение: Актуальность Проблемы Социальной Защиты в Контексте Региональных Диспаритетов

Система социальной защиты является краеугольным камнем любого социального государства и выступает фундаментальным индикатором эффективности государственной политики и ее способности обеспечивать социальную справедливость и гражданское благополучие. В Республике Молдова, находящейся на стадии глубоких и многоаспектных реформ, направленных на евроинтеграцию и построение устойчивой демократической модели, проблема качества и доступности социальных услуг приобретает особую актуальность. Однако, при анализе национальных показателей, неизбежно выявляются существенные региональные диспаритеты, которые особенно остро проявляются в Южном регионе страны.

Политологический ракурс проблемы: Проблема социальной защиты в районах компактного проживания этнических меньшинств (в данном случае, Тараклийский район с преобладающим болгарским населением) выходит за рамки чисто экономического или социального измерения. Она обретает ярко выраженный политологический характер, поскольку качество и справедливость распределения социальных благ напрямую влияют на уровень доверия населения к центральным органам власти, на восприятие политической инклюзивности и, в конечном итоге, на стабильность межэтнических отношений. Несправедливое или неэффективное социальное обеспечение в таких регионах может стать фактором политической маргинализации и основой для регионального сепаратизма или изоляционизма. Таким образом, анализ системы социальной защиты на примере Тараклии является не просто исследованием социальной сферы, а критическим анализом эффективности региональной государственной политики в условиях этнического регионализма.

Теоретическая значимость работы состоит в синтезе политологического подхода с анализом региональных и этнокультурных особенностей, позволяющем оценить влияние

политики децентрализации и реформы публичного управления [3] на социальный ландшафт. **Практическая цель** заключается в детальном, максимально объективном анализе степени социальной защищенности населения в Тараклии и выработке комплекса прикладных рекомендаций, направленных на усиление роли ключевых институтов как стратегических центров обеспечения социального равенства.

1. Институциональные и Законодательные Основы Социальной Защиты

1.1. Эволюция Модели Социальной Помощи в РМ

Система социальной защиты в Молдове претерпела значительную трансформацию, отойдя от постсоветской универсальной модели к более адресной и критериальной системе. Основной законодательной базой является Закон № 133 от 13.06.2008 «О социальном пособии» [1], который устанавливает принципы предоставления пособий и услуг. Ключевым моментом в последние годы стала реформа публичного управления и децентрализация [3] — стратегическое направление, которое подразумевает передачу части полномочий и финансовой ответственности на уровень местных публичных администраций (МПУ).

- Политическая проблема децентрализации: Передача полномочий по управлению социальными услугами на уровень МПУ в теории должна повышать эффективность и адресность. Однако на практике, в районах с низкой бюджетной самостоятельностью, таких как Тараклия, это часто приводит к усилению финансовой зависимости от центра и углублению диспаритетов в качестве предоставляемых услуг.

1.2. Специфика Тараклийского Района как Объект Социальной Политики

Тараклийский район представляет собой уникальный кейс-стади для анализа социальной политики из-за двух факторов, которые требуют политического учета:

1. Этнический фактор и инклюзия: Компактное проживание болгарского населения требует активного учета прав нацменьшинств [4], что выражается в необходимости предоставления социальных услуг, информации и оформления документов на языках меньшинств.
2. Демографический и экономический факторы: Район характеризуется высоким уровнем трудовой миграции и, как следствие, высоким процентом пожилого населения и увеличением числа семей, где дети воспитываются одним родителем или бабушками/дедушками. Это создает критическую нагрузку на систему социальной помощи. Уровень бедности и социальной уязвимости в Южном регионе выше, чем в среднем по стране, что требует дифференцированного политического подхода [6].

2. Анализ Региональных Диспаритетов в Доступе к Социальным Услугам

2.1. Критический Анализ Эффективности Социальных Служб и Реформа Кейс-Менеджмента

Несмотря на существование законодательной базы, практическая реализация социальных программ в Южном регионе Молдовы демонстрирует значительные проблемы.

Недавнее внедрение индивидуальной оценки уязвимости и реформа порядка предоставления социальной помощи, регулируемая Постановлением Правительства № 1167 от 18.12.2008 [2] (которое постоянно обновляется и включает в себя новые подходы к оценке), является политически прогрессивным шагом, но его успех в Тараклии зависит от нескольких факторов:

- Проблема Кадрового Обеспечения: Внедрение индивидуального подхода требует высококвалифицированных социальных работников и кураторов случая. В Тараклийском районе, где уже наблюдается дефицит квалифицированных специалистов, институциональная емкость для проведения такой сложной индивидуальной работы крайне низка.
- Бюрократические барьеры и информационная асимметрия: Сложность процедур оформления пособий и недостаточная информационная работа с населением, особенно с пожилыми людьми и сельскими жителями, создают информационную асимметрию.

2.2. Роль Политического Управления в Устранении Диспаритетов

Устранение региональных диспаритетов в Тараклии требует целенаправленной политической воли.

1. Внедрение Регионального Коэффициента: На уровне центрального правительства необходимо принять политическое решение о введении регионального поправочного коэффициента при распределении субвенций на социальные услуги. Этот коэффициент должен учитывать демографическую нагрузку, уровень миграции и фактическую стоимость предоставления услуг в отдаленных сельских населенных пунктах Южного региона.
2. Политическая Инклюзия и Представительство: Обеспечение адекватного представительства интересов Южного региона и болгарского меньшинства в центральных органах власти способствует более релевантному и чувствительному формированию социальной политики.

3. Стратегические Направления Совершенствования Системы и Политические Рекомендации

Совершенствование системы социальной защиты должно быть основано на принципах subsidiarity, инклюзивности и адресности.

3.1. Институциональное Укрепление МПУ и Эффективное Администрирование

Для повышения эффективности социальной защиты необходимо кардинальное укрепление институционального потенциала МПУ Тараклийского района:

- Создание Межмуниципальных Социальных Сервисов: Инициировать решение о консолидации социальных служб нескольких соседних примэрий в рамках одного Межмуниципального Центра Социальной Помощи.
- Ориентированная на меньшинства Цифровизация: Внедрение электронной системы учета бенефициаров должно сопровождаться многоязычным интерфейсом (русский, болгарский), чтобы исключить языковой барьер как фактор ограничения доступа к социальным правам.

3.2. Регионализация Социальной Политики и Международное Партнерство

Необходимо отказаться от унифицированного подхода в пользу регионализации социальной политики, адаптируя ее к этнокультурным и демографическим особенностям Тараклии:

- Адаптация Социальных Услуг: Программы помощи должны быть доступны на болгарском и русском языках, что является прямым следствием принципа защиты прав нацменьшинств [4].
- Активное Использование Двустороннего Сотрудничества: Органы МПУ должны активно использовать грантовые возможности и двустороннее сотрудничество (например, с Болгарией через Bulgarian Development AID [5]) для финансирования пилотных проектов по социальной интеграции пожилых людей и поддержке семей мигрантов [5].

Заключение. Система социальной защиты в Республике Молдова, хотя и прошла путь реформ, по-прежнему страдает от глубоких региональных диспаритетов, которые особенно заметны в Тараклийском районе. Проблема не сводится к недостатку ресурсов, а заключается в несовершенстве политико-административных механизмов распределения, управления и адаптации услуг. Успешное совершенствование системы требует политического решения о регионализации бюджетных норм (введение коэффициента), институциональном укреплении местных властей и учете этнокультурной специфики региона. Только такой комплексный, политически обоснованный и регионально-чувствительный подход позволит обеспечить социальную справедливость и гарантировать стабильность в многонациональном Южном регионе Молдовы, что является ключевой задачей в контексте европейской интеграции.

Библиография:

1. ЗАКОН № 133 от 13-06-2008 о социальном пособии Опубликовано : 30-09-2008 в Monitorul Oficial № 179 статья № 625 *ИЗМЕНЕН ЗП23 от 15.02.24, МО76-78/22.02.24 ст.107; в силу с 01.01.25* URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=141963&lang=ru

2. ПОСТАНОВЛЕНИЕ № 1167 от 16-10-2008 об утверждении Положения о порядке установления и выплаты социального пособия Опубликован : 21-10-2008 в Monitorul Oficial № 189 статья № 1173 *ИЗМЕНЕНО ПП159 от 26.03.25, МО154-156/27.03.25 ст.165; в силу с 01.04.25* URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=147733&lang=ru
3. ПОСТАНОВЛЕНИЕ № 352 от 07.06.2023 об утверждении Программы на 2023–2026 годы по реализации Стратегии реформы публичного управления Республики Молдова на 2023–2030 годы. Опубликован: 14-07-2023 в Monitorul Oficial № 240-245 статья № 599. URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=138009&lang=ru
4. ЗАКОН № 382 от 19.07.2001 О правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций. Опубликован: 04-09-2001 в Monitorul Oficial № 107 статья № 819 *ИЗМЕНЕН ЗП140 от 13.06.25, МО340-342/28.06.25 ст.391; в силу с 01.01.26* URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=149501&lang=ru#
5. Грантовая программа Bulgarian Development AID. Информация о приоритетных областях внедрения проектов по социальной сфере в Республике Молдова. URL: <https://donors.gagauzia.md/en/news/view/12>
6. Другие социальные выплаты. Национальная касса социального страхования Республики Молдова. URL: <https://cnas.gov.md/compartiment.php?l=ru&idc=558&t=/drugie-cotialinie-viplati/>

УДК 323.174:323.1(478)

<https://orcid.org/0000-0002-6148-5924>

ПОЛИТИЧЕСКИЙ СТАТУС ГАГАУЗСКОЙ АВТОНОМИИ КАК МОДЕЛЬ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОЙ СТАБИЛЬНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА: АНАЛИЗ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ

Чирков Евгений

доктор политических наук,
преподаватель кафедры Публичное право КГУ,
г. Комрат, РМ
e-mail: chirkove@mail.ru

Abstract: This study undertakes a politicological and institutional analysis of the Gagauz Autonomy (Gagauz Yeri) within the Republic of Moldova, evaluating its function as a unique model of ethno-political stability and conflict resolution in Eastern Europe. The research critically examines the framework established by the Law on the Special Legal Status of Gagauzia (1994), viewing it through the prism of asymmetrical federalism and consociational democracy. The article argues that while the Gagauz Autonomy successfully integrated the ethnic minority and prevented secession, its long-term stability is continuously challenged by legislative ambiguities, geopolitical polarization, and persistent center-periphery tension regarding the division of powers. The study proposes a set of political and legal recommendations aimed at strengthening the institutional clarity of the autonomous entity, enhancing the principle of subsidiarity, and securing the rights of co-residing minorities (such as the Bulgarian community), thereby ensuring the sustainability of this model for the integrity of the Moldovan state.

Keywords: Gagauz Autonomy, ethno-political stability, regionalism, asymmetrical federalism, consociational democracy, institutional analysis, Republic of Moldova.

Введение: Политическое Измерение Этнической Автономии в Транзитных Государствах.

Институционализация этнической автономии является одним из наиболее сложных и дискуссионных вопросов в теории и практике государственного строительства, особенно в постсоветских транзитных государствах, характеризующихся высокой степенью этнической и региональной фрагментации. Республика Молдова представляет собой уникальный кейс-стади в этом контексте благодаря созданию Автономного территориального образования

Гагаузия (Гагауз Ери) в 1994 году [2]. Это политико-правовое решение было принято не просто как акт доброй воли, а как стратегический политический компромисс, предотвративший потенциальный внутренний конфликт и укрепивший территориальную целостность государства в критический период его становления, опираясь на фундаментальные принципы Конституции [1].

Политологическая Актуальность: Данное исследование мотивировано необходимостью глубокого политологического переосмысления модели Гагаузской автономии. После трех десятилетий функционирования, необходимо оценить, насколько эффективно эта модель соответствует принципам консоциативной демократии и асимметричного федерализма, а также выявить имманентные институциональные противоречия, которые угрожают долгосрочной этнополитической стабильности. Для Доктора политических наук принципиально важно перейти от простого описания статуса к критическому анализу политических взаимодействий между Центром (Кишинэу) и Периферией (Комрат), а также оценить влияние этой модели на соседние регионы с компактным проживанием других меньшинств.

Цель работы состоит в проведении институционально-политического анализа механизмов функционирования Гагаузской автономии и выработке рекомендаций по устранению системных правовых пробелов, препятствующих реализации ее полного потенциала как модели региональной инклюзии.

1. Теоретические Концепции и Правовые Основы Этнополитической Стабильности

1.1. Автономия как Механизм Консоциативной Демократии

Теория консоциативной демократии (концепция А. Лейпхарта) предполагает, что в глубоко фрагментированных обществах стабильность достигается через взаимное вето, пропорциональность и сегментарную автономию. Гагаузская автономия в Молдове является ярким примером применения принципа сегментарной автономии, предоставляя гагаузскому этническому сегменту право на внутреннее самоуправление в вопросах культуры, образования и местного экономического регулирования [2].

Однако, ключевым аспектом, который требует политического анализа, является асимметричный характер этой автономии. В отличие от классической федерации, статус Гагаузии закреплен исключительным Законом [2], который наделяет ее уникальными полномочиями, включая право на внешнее самоопределение в случае потери Молдовой суверенитета.

- **Политическая Дихотомия:** Этот асимметричный подход создает постоянную политическую дихотомию между необходимостью укрепления унитарного государства (Кишинэу) и реализацией гарантий расширенного самоуправления (Комрат).

1.2. Юридическая Неопределенность и Принцип Субсидиарности

Несмотря на наличие Закона [2], системная юридическая неопределенность остается главной угрозой для стабильности. Конституция Республики Молдова [1] не содержит прямых и четких механизмов гарантирования конституционного верховенства автономного статуса.

- **Проблема Разграничения Полномочий:** Политическая напряженность регулярно возникает из-за отсутствия ясности в разграничении полномочий, особенно в вопросах, регулируемых административно-территориальным устройством [3], что вызывает политические конфликты и снижает доверие в Комрате к механизмам subsidiarity — принципу, согласно которому решения должны приниматься на самом низком эффективном уровне [6].

2. Институциональный Механизм Автономии и Региональные Вызовы

2.1. Функционирование Законодательной и Исполнительной Власти (Народное Собрание и Исполком)

Центральными институтами автономии являются Народное Собрание Гагаузии (НСГ) и Исполнительный комитет (Исполком). НСГ, обладающее правом принимать местные законы, должно, по замыслу, быть главным гарантом реализации автономии. Однако его

деятельность часто находится под политическим влиянием центральных партий или подвергается региональной поляризации, что снижает его институциональную эффективность.

- **Ключевой Институциональный Вызов:** Отсутствие четких механизмов согласования законодательных инициатив между НСГ и Парламентом Молдовы. Когда Парламент принимает законы, которые, по мнению Комрата, нарушают компетенцию автономии, политический кризис становится неизбежным, требуя вмешательства Конституционного Суда или прямого политического торга.

2.2. Гагаузская Автономия и Этническая Инклюзия Других Меньшинств (Кейс Тараклии)

Политический статус Гагаузии имеет прямое влияние на соседние регионы, в частности, на Тараклийский район, где преобладает болгарское национальное меньшинство.

Вопрос административного включения Тараклии (или части ее коммун) в состав АТО Гагаузия поднимался неоднократно и имеет политическую подоплеку. С точки зрения этнической инклюзии, автономия должна гарантировать права всех со-проживающих меньшинств (болгар, украинцев, русских) в соответствии с Законом о правах нацменьшинств [4].

- **Политическая Проблема Тараклии:** Если Гагаузия успешно выполняет свою роль как модель этнической стабильности, она должна стать надежным политическим партнером для Тараклии. В противном случае, Тараклия становится отдельным объектом внимания центрального правительства, что распыляет региональную политику и ослабляет потенциал Южного региона. Необходим политический диалог о создании общих региональных программ в сфере образования и культуры, чтобы снять этнополитическое напряжение в Южном регионе.

3. Стратегические Направления Укрепления Статуса и Политические Рекомендации

Для того чтобы Гагаузская автономия окончательно закрепились как успешная модель этнополитической стабильности, необходим комплекс решительных политических и правовых действий.

3.1. Законодательное Закрепление Верховенства Статуса

На уровне центрального политического управления требуется политическая воля для устранения конституционных пробелов.

- **Конституционные Поправки:** Предлагается внести поправки в Конституцию РМ [1], которые бы прямо гарантировали особый правовой статус Гагаузии и обеспечили бы принцип нередуцируемости (невозможности одностороннего сокращения полномочий) автономного статуса. Это ключевое политическое условие для восстановления полного доверия в Комрате.
- **Создание Смешанной Комиссии по Законодательному Надзору:** На политическом уровне следует создать постоянно действующую двустороннюю (Центр-Автономия) Комиссию для предварительного согласования всех законов Парламента Молдовы, которые прямо или косвенно затрагивают компетенции АТО Гагаузия [2].

3.2. Усиление Региональной Инклюзии и Диалог с Соседями

Политическое руководство Гагаузии должно активно демонстрировать свою роль как регионального стабилизатора и гаранта прав других меньшинств.

- **Институционализация Диалога с Тараклией:** Инициировать политическое соглашение или меморандум с администрацией Тараклийского района, направленный на создание совместных образовательных и культурных фондов, чтобы эффективно использовать внешние гранты (в том числе от Болгарии [5]) для нужд всего Южного региона.
- **Использование Геополитического Фактора в Пользу Стабильности:** Политическое руководство автономии должно использовать свои широкие международные контакты (с Турцией, Россией, ЕС) не для шантажа Кишинэу, а для привлечения инвестиций и

укрепления экономического суверенитета, что является фундаментальным условием долгосрочной политической стабильности.

Заключение. Гагаузская автономия остается жизненно важной моделью для обеспечения этнополитической стабильности и территориальной целостности Республики Молдова. Ее успех, как показал политологический анализ, основан на уникальном асимметричном правовом статусе [2]. Однако, этот успех является неокончательным и постоянно подвергается эрозии из-за недостаточной институциональной ясности и хронической политической напряженности между Центром и Комратом. Для обеспечения устойчивости этой модели необходимо принятие решительных политических решений по конституционному закреплению статуса [1] и активное вовлечение в региональный диалог соседних этнических групп. Только через углубление принципов субсидиарности и политической инклюзии Молдова сможет представить Гагаузию международному сообществу как успешный европейский пример разрешения внутренних этнополитических конфликтов.

Библиография:

1. КОНСТИТУЦИЯ Республики Молдова. Принята 29.07.1994. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1994, № 1, ст. 1. URL: https://www.constcourt.md/public/files/file/Baza%20legala/constitutia_ro_22.05.17_ru.pdf
2. ЗАКОН № 344 от 23.12.1994 об особом правовом статусе Гагаузии (Гагауз Ери). Опубликовано : 14-01-1995 в Monitorul Oficial № 3-4 статья № 51 ИЗМЕНЕНО ПКС4 от 14.04.25, МО212-214/06.05.25 ст.56; в силу с 14.04.25. URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=148344&lang=ru#
3. ЗАКОН № 764 от 27.12.2001 об административно-территориальном устройстве Республики Молдова. Опубликовано : 29-01-2002 в Monitorul Oficial № 16 статья № 53 ИЗМЕНЕН ЗП145 от 19.06.25, МО340-342/28.06.25 ст.399; в силу с 28.06.25 URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=149266&lang=ru#
4. ЗАКОН № 382 от 19.07.2001 О правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций. Опубликовано : 04-09-2001 в Monitorul Oficial № 107 статья № 819 ИЗМЕНЕН ЗП140 от 13.06.25, МО340-342/28.06.25 ст.391; в силу с 01.01.26 URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=149501&lang=ru#
5. Грантовая программа Bulgarian Development AID. Информация о приоритетных областях внедрения проектов в Республике Молдова. URL: <https://donors.gagauzia.md/en/news/view/12>
6. LIJPHART, A. (1999). Patterns of Democracy: Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries. New Haven, CT and London: Yale University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1991089>

УДК 332.133 + 378.4(478)

<https://orcid.org/0000-0002-6148-5924>

<https://orcid.org/0009-0000-6692-4079>

ИНТЕГРАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ КЛАСТЕРОВ И ТРАНСФЕР ТЕХНОЛОГИЙ КАК КАТАЛИЗАТОР УСТОЙЧИВОГО РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЮЖНОГО РЕГИОНА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА)

Чирков Евгений

доктор политических наук,
преподаватель кафедры Публичное право КГУ,
г. Комрат, РМ
e-mail: chirkove@mail.ru

Рошка Сергей

докторант УНСС, София, Р. Болгария,
г. Комрат, РМ
e-mail: roshkaserj@gmail.com

Abstract: This article undertakes a detailed and systemic analysis of the pivotal role that innovation clusters and effective technology transfer mechanisms must play as indispensable catalysts for achieving sustainable and balanced regional development, with a specific focus on the challenging socio-economic landscape of the Southern region of the Republic of Moldova. The study argues that despite the robust legislative foundation provided by the Law on Scientific-Technological Parks and Innovation Incubators and the National Strategy for Regional Development 2022-2028, the Southern region, characterized by its agro-industrial structure and limited access to capital, faces profound institutional and infrastructural barriers to the formation of viable, market-oriented clusters. Crucially, the paper proposes a concrete, regionally-customized model centered on establishing a specialized agro-industrial and energy-efficient cluster anchored by the regional higher education center. The core findings unequivocally demonstrate that long-term regional stability, economic competitiveness, and the sustained improvement of educational quality are inextricably linked to the successful transformation of local academic knowledge into practical, commercialized innovations. This strategic integration is deemed vital for overcoming structural disparities and ensuring the region's long-term prosperity.

Keywords: Innovation cluster, technology transfer, regional development, Southern Moldova, sustainable economy, higher education, scientific park, regional disparity.

Введение. Актуальность глубокого и всестороннего анализа стратегических векторов, направленных на эффективную активизацию инновационной деятельности и системную интенсификацию процессов трансфера технологий из академического сектора в реальный сектор экономики, приобретает в контексте суверенного развития Республики Молдова не просто теоретическое, а жизненно важное, первостепенное и безальтернативное значение. Не подлежит сомнению тот факт, что достижение целей, изложенных в Национальной стратегии развития «Европейская Молдова – 2030» [5], напрямую зависит от способности государства построить конкурентоспособную экономику, основанную на знаниях и инновациях [8]. При этом, при всей неоспоримой императивности общенационального, макроэкономического подхода, необходимо с особой тщательностью признать и всесторонне учесть, что региональная специфика выступает в качестве одного из наиболее критически важных, фундаментальных и определяющих факторов при оценке потенциала [1] и, самое главное, при успешной имплементации инновационных и кластерных стратегий.

Южные регионы Республики Молдова, и, в частности, Автономно-территориальное образование Гагаузия и прилегающие аграрные районы, обладают повышенной структурной уязвимостью не к климатическим, но к экономическим и инновационным диспропорциям, что обусловлено доминированием традиционных отраслей и хронической ограниченностью доступа к передовым технологиям и инвестициям. В этой чрезвычайно сложной и динамичной обстановке, формирование устойчивых инновационных кластеров, а также ускоренное внедрение эффективных механизмов трансфера технологий, должно быть осмыслено и реализовано не просто как элемент выполнения Национальной стратегии регионального развития на 2022-2028 гг. [4], но как фундаментальная, краеугольная часть региональной стратегии обеспечения устойчивости, повышения конкурентоспособности и гарантии достойного качества жизни для местного населения.

Теоретико-методологическая значимость настоящей работы определяется острой необходимостью междисциплинарного синтеза в рамках решения комплексных региональных экономических и инновационных задач, что требует интеграции подходов из экономической географии, инновационного менеджмента и высшего образования. Данная статья сосредоточена на прикладном, регионально-ориентированном анализе, исследуя влияние нормативно-правовой базы, регулирующей инновационную деятельность, на формирование внутренней устойчивости региональной системы. Ключевым фокусом является установление и доказательство эмпирически обоснованной иерархии зависимостей: уровень инновационной активности территории прямо и безальтернативно определяет ее экономическую диверсификацию и инвестиционную привлекательность, которая, в свою очередь, является

фундаментальной предпосылкой для обеспечения высокого качества жизни, социальной среды и, критически важно, образовательного процесса. Таким образом, исследование не ограничивается описанием текущих проблем, но методологически обосновывает прямую корреляцию между успешным развитием кластеров, эффективным трансфером технологий и возможностью повышения профессиональной компетентности специалистов, а также конкурентоспособности всего регионального научно-образовательного пространства. Целью работы является всесторонний, углубленный анализ потенциала кластерной инициативы и выработка научно обоснованных, максимально детализированных и практически применимых региональных рекомендаций для достижения устойчивого, инновационного развития на юге Республики Молдова.

1. Правовая база и институциональные барьеры кластерного развития

1.1. Анализ законодательной базы: потенциал и ограничения

Нормативно-правовая база Республики Молдова заложила теоретически солидную основу для инновационной деятельности, ключевым элементом которой является Закон №226 от 01.11.2018 года «О научно-технологических парках и инновационных инкубаторах» [7]. Данный Закон прямо вводит в национальное право понятие «кластер» — как объединение взаимосвязанных предприятий, научно-исследовательских институтов и университетов, чья общая цель заключается в освоении и коммерциализации результатов научных исследований. Таким образом, юридические предпосылки для кластерного развития в стране существуют.

Однако, при всей своей прогрессивности, данные законодательные акты обладают существенным обобщенным и макроэкономическим характером, что неизбежно нивелирует или значительно ослабляет их воздействие в регионах, удаленных от столичного центра. Региональная диспропорция в доступе к механизмам государственной поддержки, к специализированной инфраструктуре (лаборатории, тестовые площадки) и к централизованным финансовым ресурсам остается ключевым, не до конца преодоленным барьером. Общие национальные цели по развитию инноваций достигаются крайне неравномерно: в то время как крупные центры концентрируют основную часть инновационных ресурсов, южные районы с преимущественно малым бизнесом остаются в стороне от основных финансовых и технологических потоков. Этот факт требует немедленного пересмотра приоритетов в реализации Стратегии экономического развития [8] с обязательным учетом регионального коэффициента.

1.2. Вызовы регионального трансфера технологий: инфраструктурный и кадровый дефицит

Южный регион Молдовы сталкивается с многоуровневым институциональным стрессом, который усугубляется геофизическими и социально-экономическими факторами [1]. Хроническая слабость связей между региональным бизнесом и Комратским государственным университетом препятствует эффективному трансферу технологий — то есть внедрению научных разработок в реальное производство.

Проблема заключается не только в отсутствии механизмов финансирования (хотя и это является критическим), но и в критическом дефиците инфраструктуры и специализированных кадров (технологических брокеров, менеджеров инновационных проектов), которые могли бы выступать в качестве посредников между наукой и производством. Региональное производство, ориентированное в основном на первичную переработку сельхозпродукции, часто не обладает необходимой инновационной восприимчивостью. Это актуализирует необходимость разработки кастомизированных, локально-ориентированных механизмов государственной и частной поддержки, которые стимулировали бы создание пилотных проектов в сфере зеленых технологий (энергоэффективность, водосбережение) и высокотехнологичного агропромышленного комплекса с привлечением выпускников вузов, в соответствии с Программой развития с низким уровнем выбросов [3] и Третьим национальным сообщением [2].

2. Региональный потенциал и модель инновационного кластера

2.1. Концепция создания регионального агро-энергоэффективного кластера

Географическое положение и экономическая структура южных районов Республики Молдова обеспечивают исключительно высокий потенциал для формирования специализированного Агро-энергоэффективного кластера. Этот кластер, основанный на концепции «тройной спирали» (университет – бизнес – власть), должен стать стратегическим резервом для обеспечения инновационной устойчивости всего региона.

Ядром такого кластера должен стать Комратский государственный университет, вокруг которого будут концентрироваться: 1) Региональные производители сельхозпродукции и перерабатывающие предприятия; 2) Компании, занимающиеся установкой и обслуживанием систем ВИЭ и энергоаудитом; 3) Органы местной власти и Агентство регионального развития. Кластер должен фокусироваться на следующих направлениях, отвечающих региональным нуждам: а) Устойчивое управление водными ресурсами и технологии микроорошения; б) Энергоэффективность муниципальной инфраструктуры [6]; в) Инновационная переработка местных агроресурсов (виноделие, консервирование). Создание кластера является синонимом повышения региональной экономической безопасности и снижения макроэкономических рисков.

2.2. Роль университета в трансфере технологий и коммерциализации знаний

В условиях кластерной модели, роль регионального университета кардинально трансформируется. Он перестает быть только образовательным учреждением и становится ключевым центром генерации, трансфера и коммерциализации технологий.

Университет должен выполнять тройную функцию: 1) Инкубатора: Создание при вузе инновационного инкубатора или технологического парка (в соответствии с Законом №226/2018 [7]), который предоставит стартапам и малому бизнесу льготный доступ к лабораторной базе и экспертной поддержке. 2) Технологического брокера: Внедрение института технологических брокеров — специалистов, обученных коммерциализации научных результатов и поиску инвесторов. 3) Кадрового центра: Обеспечение кластера высококвалифицированными специалистами, владеющими транс-секторальными «зелеными» и цифровыми компетенциями. Таким образом, университет напрямую способствует повышению качества образовательного процесса, делая его прикладным и ориентированным на рыночные потребности кластера, что согласуется с целями Энергетической стратегии РМ [6].

3. Комплекс региональных рекомендаций по активации инновационного развития

Для достижения стратегических целей регионального инновационного развития, политика должна быть дополнена конкретными, регионально сфокусированными, многосекторными инструментами.

3.1. Разработка региональных программ поддержки инновационных резидентов

Крайне актуальным является формирование специализированных региональных программ, действующих на базе АТО Гагаузия, которые были бы направлены на финансовое и инфраструктурное стимулирование:

- Инвестиции в системы микроорошения и капельного полива в сельском хозяйстве с использованием ВИЭ (солнечные насосы). Это требует субсидирования пилотных проектов на уровне кластера.
- Льготное налогообложение и упрощенная процедура регистрации для резидентов инновационного инкубатора, специализирующихся на энергоэффективности и цифровизации агропромышленного комплекса.
- Создание регионального фонда «семенного» финансирования (seed-funding), ориентированного на софинансирование первых этапов коммерциализации научных разработок, созданных в стенах университета.

3.2. Усиление кадрового обеспечения и развитие предпринимательской компетентности

Успех инновационного развития в долгосрочной перспективе невозможен без формирования высококвалифицированного, технически подкованного и предпринимательски

ориентированного кадрового потенциала. Предлагается интенсивная интеграция специализированных модулей по инновационному менеджменту, проектному финансированию и кластерной политике в учебные планы прикладных и экономических специальностей Комратского государственного университета.

Создание на базе вуза Регионального центра компетенций по инновациям и трансферу технологий должно стать приоритетной задачей. Этот центр будет выполнять тройную функцию: 1) Образовательную: повышение квалификации местных специалистов и преподавателей; 2) Исследовательскую: проведение региональных исследований инновационного потенциала; 3) Консультационную: техническое консультирование местных органов власти и бизнеса по внедрению кластерных моделей. Эта мера прямо и неразрывно коррелирует с необходимостью совершенствования профессиональной деятельности и формирования компетентности специалиста в соответствии с требованиями стремительно меняющегося рынка труда, основанного на знаниях.

Заключение. Таким образом, создание и эффективная интеграция инновационных кластеров и механизмов трансфера технологий являются не просто общенациональными целями, но и стратегическим, жизненно важным региональным инструментом для обеспечения системной устойчивости, повышения качества жизни и снижения критической экономической уязвимости юга Республики Молдова. Успех этих процессов неразрывно связан с интеграцией науки, образования и прикладных региональных исследований, что подтверждает основополагающую роль научно-образовательного пространства, представленного Комратским государственным университетом, в решении локальных и глобальных вызовов, соответствующих Национально определяемому вкладу (ОНУВ2) [1]. Реализация предложенных регионально-ориентированных рекомендаций, основанных на глубоком анализе официальных стратегических документов страны [5; 4], позволит не только добиться целей по повышению конкурентоспособности, но и создаст прочную, самодостаточную и устойчивую основу для долгосрочного социально-экономического развития региона, основанного на инновациях.

Библиография:

1. Национально определяемый вклад Республики Молдова в Парижское соглашение (ОНУВ2). Кишинэу: Министерство окружающей среды РМ, 2020. 75 с.
2. Третье национальное сообщение Республики Молдова в Рамочную конвенцию ООН об изменении климата (РКИК ООН). Кишинэу: Министерство окружающей среды РМ, 2017.
3. ПОСТАНОВЛЕНИЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА РМ № 659 от 06.09.2023 об утверждении Программы развития с низким уровнем выбросов Республики Молдова до 2030 года. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2023, № 430-432, ст. 1022.
4. ПОСТАНОВЛЕНИЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА РМ № 40 от 26.01.2022 об утверждении Национальной стратегии регионального развития Республики Молдова на 2022-2028 годы. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2022, № 88-95, ст. 238.
5. ЗАКОН № 315 от 17-11-2022 об утверждении Национальной стратегии развития «Европейская Молдова – 2030» Опубликовано: 21-12-2022 в Monitorul Oficial № 409-410 статья № 758
6. ПОСТАНОВЛЕНИЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА РМ № HG102/2013 от 05.02.2013 об Энергетической стратегии Республики Молдова до 2030 года Опубликовано: 08.02.2013 в MONITORUL OFICIAL № 27-30 статья № 146
7. Закон Республики Молдова № 226 от 01.11.2018 «О научно-технологических парках и инновационных инкубаторах». Опубликовано : 07-12-2018 в Monitorul Oficial № 448-460 статья № 725 ИЗМЕНЕН 3П156 от 09.06.22, МО194-200/01.07.22 ст.358; в силу с 01.07.22
8. ПОСТАНОВЛЕНИЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА РМ № 393 от 05-06-2024 об утверждении Национальной стратегии экономического развития – 2030 Опубликовано: 07-06-2024 в Monitorul Oficial № 241-244 статья № 505

СЕКЦИЯ 5. ФИЛОЛОГИЯ: ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИНГВОДИДАКТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

CZU 37.016:82.0

<https://orcid.org/0000-0002-9993-6735>

FORȚA EDUCATIVĂ A LITERATURII

Balțatu Ludmila

conf. univ., doctor

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

Cahul, Republica Moldova

e-mail: ludmilabalta@yahoo.com

Abstract: Literature constitutes an essential component of our cultural patrimony. The primary purpose of literature receiving process is to form to pupils the habit to read daily something they are interested in, after reading they being able to summarize, comment on what has been read.

Literature has multiple functions: of knowledge, aesthetic, communication, upbringing etc. It is namely a teacher's mission to make pupils interested in gleaning in books some of our ancestors and contemporaries' pieces of wisdom, by learning this way plenty of helpful things about our historical times and present, traditions and customs, human relations experiences being worth following.

Keywords: cultivation, upbringing, selection, literature, times.

Din start consider necesar să atrag atenția la următoarele afirmații: literatura joacă un rol considerabil în formarea generațiilor în creștere, în altoirea la ei a celor mai nobile calități, precum interesul față de trecutul nostru, față de pierlele noastre folclorice, față de capodoperele literaturii naționale. La cele enumerate vom mai adăuga și contribuția scriitorilor la îmbogățirea vocabularului, în genere la lărgirea orizontului de cunoaștere.

Or, unul dintre scopurile primordiale a operelor literare e axat pe trezirea la cititor, prin intermediul cuvântului, a emoțiilor și sentimentelor ce le vor călăuzi pe parcursul vieții.

Aici e de menționat faptul că în patrimoniul literaturii române au intrat multe opere literare valoroase care au supraviețuit de-a lungul secolelor.

Vin să sublinieze aceste adevăruri incontestabile și următoarele opinii ale savanților în domeniu: „Fiecare popor își are scriitorii săi clasici. E vorba de niște adevărați și necesari sfetnici, care din luminoasa lor umbră îndrumază generație după generație” [1, p. 7].

Vom mai evidenția faptul că literatura e considerată, și nu întâmplător, artă meditată prin cuvânt. Ea fiind la primele începuturi orală, apoi scrisă. Inițial, mai concret fie spus, în perioada de timp când poporul nu cunoștea scrisul, acesta constituind un bun al unui număr mic de oameni, spiritul național se transmitea din generație în generație pe cale orală prin basme, povești, snoave, proverbe, zicători etc.

A apărut scrisul, s-a dezvoltat arta tiparului, drept urmare spiritul național manifestându-se în literatura cultă, altfel fie spus cea scrisă. Și, nu întâmplător, criticul și istoricul literar George Călinescu e de părere că istoria literaturii române e o demonstrație a puterii românești de creație, cu notele ei specifice.

Fiind o ramură a artei, creațiile literare au un rol considerabil în viața oamenilor, întrucât câmpul de cercetare al scriitorului e axat pe lumea întreagă, pe universul omului, cu alte cuvinte pe mediul spiritual și material în care el însuși își duce existența.

Așadar, baza oricărei literaturi o constituie stofa spirituală a poporului, iar organul ei de exprimare – limba lui.

Conform opiniilor marelui nostru clasic A. Russo, literatura națională e pâinea zilnică a unui neam. De aici rezultă următoarele: ea are un rol considerabil în cultivarea la discipoli a celor mai nobile calități, în genere în păstrarea identității noastre.

În această ordine de idei apare întrebarea: cum să crești un cititor? Fiindcă „Copiii care citesc au șanse mai mari să obțină rezultate excepționale în școală, dar e mult mai mult de atât. Potrivit celor mai recente studii, copiii care citesc acasă au un nivel mai ridicat de autoreglare și de executare a sarcinilor – adică acele abilități care ne fac fericiți și ne ajută să ne adaptăm: controlul impulsurilor, concentrarea, atenția, stabilirea Țelurilor și elaborarea modalităților de a le atinge” [2, p. 8].

Iar școala e locul unde copiii află ce trebuie să citească. Casa – locul unde copiii învață să citească, fiindcă așa vor. E locul unde învață să iubească cititul.

În contextul dat, se impune precizarea că obiectivele cunoașterii literaturii ca proces didactic într-o viziune modernă, în instituțiile școlare, se axează pe altoirea la discipoli a interesului pentru citirea creațiilor literare și, în așa mod, modelarea gustului lor estetic.

Cert e că, la acest obiectiv general, le vom include și pe altele, precum: cultivarea gândirii, a spiritului de observație, a imaginației creatoare, a exprimării corecte. La cele enumerate le vom adăuga și pe următoarele: altoirea unor sentimente deosebite, printre ele fiind și cele morale care se referă la atașamentul față de locurile natale, față de cei apropiați, față de tot ce e frumos și sfânt. Dar: „... finalitatea principală a procesului de receptare a literaturii în școală rămâne aceea de a forma din elevi cititori de literatură, în devenire oameni cu deprinderea de a citi zilnic ceva interesant, capabili de a adopta o poziție personală față de lecturile lor” [3, p. 64].

În lumina acestor evidente, vom remarca încă o dată faptul că anume profesorului îi revine misiunea de a transmite informații (critice, istorice, literare), mobilizând elevii să-și expună opiniile în urma lecturării într-un limbaj și într-o scriere corectă.

Ca să pătrundem în esența celor afirmate, vom apela la numele unora dintre scriitori, operele cărora sunt incluse în manualele școlare.

Un loc aparte, în contextul dat, îi revine prozatorului, dramaturgului, publicistului Ion Druță, apreciat de către exegeții în materie drept creator de valori spirituale. Scrierile apărute de sub pana sa – povestirile, romanele, schițele, operele dramatice – captivează prin prezența personajelor de mare pondere etică, prin utilizarea de simboluri sugestive. „În același timp imaginile alegorice plătuite de scriitor sunt pătrunse de suflul zilelor de azi, încadrându-se în contemporanietate prin mesajul lor” [4, p. 119].

Anume aceste aprecieri sunt caracteristice operei druțiene *Povestea furnicii*. Drumul primejdios, cu multe obstacole parcurs de o furnică în căutarea hranei (a unei coaje de răsărită – n. a.) pentru furnicarul său, sugerează drumul vieții unui om simplu care tinde să-și atingă scopul propus, manifestând dragoste și responsabilitate față de cei apropiați.

Deosebit de emoționant e sfârșitul acestei scrieri: „Poate a ajuns furnica acasă, poate s-a pierdut undeva în mijlocul miriștii. Oricum însă, chiar dacă s-a pierdut, avuse și ea în viață o mică poveste a ei – vrasăzică trăise”.

Analizând aceste afirmații ale scriitorului Ion Druță, discipolii vor fi capabili să dezvăluie înțelesul alegoric al povestirii, să formuleze ideea principală a acestei scrieri apelând, în contextul dat, la înțelepciunea populară, ce-i exprimată în proverbe, zicători, ghicitori, doine, balade etc.

Dacă să ne referim la forța educativă a operelor noastre lirice, ele cuprind „creațiile în versuri bazate pe transmiterea directă a trăirilor, emoțiilor și ideilor autorului” [5, p. 93].

Elocvente în acest sens sunt scrierile în versuri ale lui D. Matcovschi, ce-s inspirate din motive populare, având o construcție ritmico-melodică.

Or, realizările în domeniul literaturii ale poetului își au explicația în dragostea pentru cuvânt. Convingătoare în acest sens sunt următoarele versuri, ce le-am spicuit din poezia lui D. Matcovschi cu titlul sugestiv *Cuvântul*.

„La-nceput a fost cuvântul
Și de aceea în cuvânt
A-ncăput, rotund, pământul –
Fir de mac și fir de gând”

Aici e cazul să menționăm că aceasta e una dintre poeziile reprezentative ale temei renașterii naționale.

În genere: „Glorificarea inspirată a omului cu rădăcini înfipite adânc în humele strămoșești îl duce pe D. Matcovschi la elogiarea artistică a plaiului natal, a istoriei și vitejiei străbunilor” [6, p. 469].

În ordinea de idei de mai sus, voi mai sublinia faptul că literatura română actuală din Republica Moldova a oferit culturii noastre naționale un număr apreciabil de scriitori ce, prin intermediul creațiilor sale literare, propagă și cultivă cele mai nobile calități omenești. Printre aceștia un loc demn de apreciat îl ocupă Vasile Romanciuc, prezentat de către savanții în domeniu ca poet al neamului, al ființelor dragi din preajmă și al plaiului natal.

Convingătoare, în acest context, este cartea intitulată *Citirea proverbelor* ce a apărut sub semnătura poetului. În ea, un spațiu aparte e rezervat elucidării, prin propria viziune, a caracterului inedit al creației popular orale.

Cert e că scrierile lui V. Romanciuc captivează prin abordarea, într-un mod calm, tihnit, liniștit a unor temefundamentale, precum: plaiul natal, casa părintească, limba maternă etc.

De exemplu, limba română poetul o percepe ca pe un organism viu, „Să nu ucizi cuvântul, să-l lași să fie viu”, cu acest îndemn se adresează el către cititorul de toate vârstele.

Sentimente profunde, grație modului deosebit al poetului de a așterne cu căldură și sinceritate gândurile pe hârtie, trezesc la cititor și versurile dedicate mamei, locurilor unde a copilărit. casei părintești.

Grație talentului său, responsabilității față de cuvântul scris și rostit, diversității și actualității temelor abordate, V. Romanciuc se bucură de o înaltă apreciere din partea confracților săi de condei și a criticilor literari.

Privind în contextul prezentat mai sus, este evident faptul că unul dintre obiectivele primordiale ale profesorului de limbă și literatură constă în altoirea la discipoli a deprinderilor de a citi, de a-și exprima coerent gândurile în urma lecturării textelor literare, de a realiza un comentariu literar etc.

Binevenită în această ordine de idei este și paralela literară, considerată de către savanți drept modalitate complementară a comentariului literar în gimnaziu și liceu.

În instituțiile școlare paralela literară se poate aplica cu scopul activizării discipolilor, pentru satisfacția învățării prin descoperire și prin propriul efort.

În același timp sunt salutare și proiectele interdisciplinare. De exemplu, se poate integra poezia la orele de educație moral-spirituală, istorie, geografie, religie sau arte, grație valorilor universal-umane a acesteia.

Mai mult ca atât, e binevenită organizarea în școală a recitalurilor de poezie, în așa mod dezvoltând la cei ce ne vor urma deprinderile de a citi expresiv, de a avea o ținută corespunzătoare în fața publicului spectator etc.

Făcând o privire succintă cu referire la forța educativă a literaturii, țin să atrag atenția la obligațiile profesionale, patriotice și morale ale profesorului de limbă și literatură, orizontul artistic și cultural al căruia e necesar să fie vast, el fiind, în așa mod, capabil să utilizeze diverse metode de predare, să-și formuleze în mod original gândurile, contribuind într-o măsură considerabilă la altoirea la discipolii săi a tot ce e frumos și sfânt.

Referințe bibliografice:

1. MELNIC, V. Cugetări eminesciene. În: revista Limba română Chișinău: 1995, p. 7.
2. PAUL, P.; RUSSO, Al. Cum să crești un cititor. București: DPH, 2021, p. 8.
3. CIORTEA, M.; BUZAȘ, I. Metodica predării limbii și literaturii române. Alba Iulia: Universitatea 1 Decembrie 1918, 2002, p. 64.
4. ȚAU, E. Aspecte ale convenționalului în proza scurtă moldovenească contemporană. Chișinău: Știința, 1980, p. 119.
5. GAVRILĂ, C.; DOBOȘ, M. Receptarea textului. București: Polirom, 2010, p. 93.
6. CIOCANU, I. Literatura română. Chișinău: Prometeu, 2003, p. 469.

CZU: 378.126:81

<https://orcid.org/0000-0002-2016-8965>

PROBLEME ȘI PERSPECTIVE DE FORMARE A CULTURII FILOLOGOCENTRICE
/ LA NIVEL PRINCIPIAL COMPLEX /

Botezatu Liuba C.

doctor, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat,
Comrat, Republica Moldova
e-mail: liuba.botezatu@yahoo.com

Abstract: The number one problem of this investigative discourse is identified by the imperative of daily demands: How do we do it? Or more precisely, how do we manage to truly integrate ourselves, from a professional point of view, into the formation of the philologically-centric culture of philological students? And, what can be that theoretical-praxyological experimental guideline, regarding the solution of such strictly stringent problems at the Department of Romanian Philology, the Department of National Culture at U.S. Comrat? This is the reason why we come essentially to highlight what those perspectives pursued by common agreement can be, regarding the formation of an elite professional culture. Solving the crisis of the lost unity between the guild colleagues in the interrelation of teaching disciplines at the rank of formative intertransdisciplinarity in the vehicular prevalence of the subject-object of the quality of becoming.

Keywords: philologically-centric culture, PAG, THI-DOR, creative theories and methods, intertransdisciplinarity.

„Fără cultură și educație nu există prosperitate. Nu există toleranță, empatie și coeziune socială”. /Maia Sandu, Președintă a Republicii Moldova, ex-Ministru al Educației și Cercetării.

Cultura filologocentrică, prin excelență, este una de ținere la îndemână a tehnicii harului interpretative-DOR:artă a cuvântului - artă a educației/ not. noastre L.B.

„La început a fost cuvântul și Cuvântul a fost Dumnezeu, Cuvântul a fost cu Dumnezeu”/Biblia

Descifrarea conceptelor-cheie [6, p.p.17 -18].

Cultură, totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori, nivel (ridicat) de dezvoltare intelectuală la care ajunge cineva. Ocupația de a dezvolta ceva: cultura științelor; dezvoltare a facultăților spirituale *printr-un efort conștient...*, faptul de a *poseda cunoștințe variate în diferite domenii; nivel(ridicat) de dezvoltare intelectuală...Ansamblu al aspectelor intelectuale ale unei civilizații.* (DUILR, București, 2010).

Cultura cuprinde ansamblul fenomenelor social-umane, care apar ca produse cumulative ale cunoașterii și, totodată, ca valori sintetice...; raportarea rezultatelor cunoașterii la nevoile sau la aspirațiile omului, *prin aprecierea critică a acestor rezultate ca valori*, în funcție de interesele social-umane... *reacția la nevoi și la scopuri generale...*

Creația este factorul cel mai dinamic al procesului cultural. (Dicționar de filozofie. București, 1978)

Cultură filologocentrică, lexemul filologocentric/filologocentrist nu își găsește tălmăcire în DEX-ul limbii române. Explicațiile de rigoare, în acest context, le facem la înălțimea multisemnificativă a înțelegerii lexemului interpretat de DUILR: **filologie** – cultură; **paidee** – cunoaștere – sistem, artă a educației; *proces – creație -creativitate-educație.*

Filologie- studiu al limbii și literaturii; știința care se ocupă cu studiul textelor.

Sintagma *cultură filologocentrică*, în vocabularul nostru activ – profesional, cuprinde preocupările profesionale înrudite filologic, pedagogic, psihologic, filosofic-aria universului

semantic în manifestare intertransdisciplinară: *cultură-paidee-filologie; cuvânt-logos-judecată; logistică - știința judecății de valoare; filio* – iubire – viață - dragoste/plăcere; informare; plăcerea de a comunica, de a educa, de a crea, de a forma - de a simți cuvântul, de a te simți cuvânt. *Cuvântul* ca artă a creării și procreării- posibilitate comunicativ-vibraționistă, transmite a mesajului la distanță prin puterea formațiunii de personalitate (arta de a învăța și a învăța pe alții); arta de a stăpâni cuvântul; deresemnare a culturii specificului profesional/filologocentric – iubire de exprimare/formare prin Cuvânt. Iubirea ca determinativ a soluționării crizei unității pierdute prin Cuvânt, adică prin Dumnezeu – iubitorul de pace-PACE !,, „*La început a fost Cuvântul și Cuvântul a fost Dumnezeu, și Cuvântul a fost cu Dumnezeu*”... „*Să-ți iubești aproapele ca pe tine însuși și pe dușmanul(concurentul tău) tot să-l iubești*”. În centrul tuturor manifestărilor social-umane iubirea față de Cuvânt, iubirea față de Dumnezeu –Atotcreatorul.Manifestare a intelectului uman la nivelul unei culturifilologocentice unitare: Iubire Pace, Comunicare-CUVÂNT!

E ceea ce face să ne alăturăm maximei populare „Dumnezeu îți dă, da în buzunar, nu-ți pune”.În învățământul universitar și postuniversitar, *procesul de formare a culturii filologocentrice* este/trebuie să fie unul complementar la nivel intertransdisciplinar în speța reglării cauzei prin efectul produs „*acțiunea de a cunoaște și rezultatul ei*”; în ramele unui ansamblu epistemic mereu definit-indefinit: principii, legi, teorii-metodologii de îmbogățire a cunoștințelor „succesiune de operații, de stări sau de fenomene prin care se efectuează o lucrare, se produce o transformare, o evoluție, o dezvoltare...” (DUILR)

Transcendent-transcendență: 1. care se ridică deasupra unui nivel dat, care este superior... 2. care se situează dincolo de nivelul unui domeniu specific...3. care nu aparține unei clase de obiecte, ci presupune un principiu exterior și superior acesteia (spre exemplu PAG/Principiul Axiologiei Globale-not. noastre/L.B.), realitate superioară inteligenței obișnuite... 4. la Kant este ceea ce se află dincolo de orice experiență posibilă..., care reprezintă o condiție superioară experienței... (DUILR. București.Editura Litera, 2010).

Vizavi de termenul *creativitate*, pe măsura „desemnării formațiunii de personalitate”,psihologul englez J.Allport în analele sale vine să ne convingă:„*creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității,respectiv la aptitudini (inteligență/inteligențe),atitudinile sunt trăsături temperamentale*”, adică acțional-strategice, în înțeles de încurajare sau blocare a inițiativelor. În literatura de specialitate găsim că și până, dar mai ales după 1950, noțiunea în cauză consemnează: inspirație, talent, supradotare, geniu, imaginație sau fantezie creatoare. **Inspirația**, fiind determinată ca o stare psihică de tensiune puternică cu o durată variabilă, în cursul căreia se conturează în linii generale viitoarea idee sau soluția nouă. Astfel,atributele esențiale ale creativității se dovedesc a fi: **1. spontaneitatea și 2. vibrația afectivă**. Sau, spre asta cheamă operația detranscenderea *TMSC/Teoriei și Metodologiei Speciale a Creativității în TMGC/Teorie și Metodologie Generală a Creativității*. La o adică, aceasta trebuie să fie perspectiva întregii omeniri, *parcursul căii PAG/Principiului Axiologiei Globale dinspre formarea unei culturiprofesionale specifice (TMSC) înspre formarea unei culturi profesionale generale în formatul TMGC; perseverarea intelectului uman pe scala adevărului absolut*.

Cât privește ipotezele teoriilor lui W. Duff, aparțin, în această vedere, secolului al XVIII-lea, fiind formulate plecând de la analiza intelectului unor genii precum Platon, Shakespeare, Descartes, Bacon, Newton sau Berkeley. W. Duffa fost acela care a distins trei facultăți ale minții creatoare: *imaginația, judecata, gustul*, pe care le consideră principalele componente ale geniului (W.Duff, 1767, p.64).

Anume, formatul dualității nominalizate (Allport-Duff) definitivează realizarea scopurilor propuse de marele fizician Albert Einstein în lucrarea sa „Cum văd eu lumea”: „*Acele bunuri instrumentale care sunt menite să servească la menținerea vieții și sănătății tuturor ființelor umane trebuie produse cu minimum de efort posibil.Satisfacerea nevoilor fizice este într-adevăr condiția indispensabilă a unei existențe mulțumitoare, dar nu este prin ea însăși suficientă. Pentru a fi mulțumiți oamenii trebuie: 1) să disponibilizeze de posibilitatea de a-și dezvolta puterile intelectuale și artistice, vizavi de a face grații timpului și spațiului valoric - anumite mișcări pe tabla de valori*

a lumii în conformitate deplină cu caracteristicile și aptitudinile (inteligențele) lor înăscute;2)să răspundă necesității creării unui mediu accesibil pentru creativitate...vizavi de acel quantum al perseverărilor de sine” [9, p. 280-281].

Perspectiva chemărilor Marelui Savant – Albert Einstein la angajare pe creativ, în contextul nostru investigațional, o vedem, odată cu centrarea eforturilor pe Principiul Axiologiei Globale „10-la-10” [7]; centrare conștientă a întregului proces investigațional-explorativ pe valoric-inovativ:

Cinci metode de măsurare a calității efortului creativ: autonomie – absolut

1. *Metoda atitudinală.*
2. *Metoda teoriilor implicite/teoria mulțimilor/TIM-TGM.*
3. *Metoda autoeficientizării devenirii/Da-Nu-Altceva.*
4. *Metoda aptitudinală/THI-DOR.*
5. *Metoda evaluatorilor externi.* [6, p.27-28]

Două teorii și metodologii ale creativității: TMSC, TMGC

A se vedea modelul epistemic I. *Cultură filologocentrică* [6, p.261] *Licență-Masterat. Lucrul pe text la nivel THI-DOR* [8].

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 a formatului funcțiilor interpretative ale fiecărei teorii în parte și ale tuturor dimpreună, în complementaritatea factorială a produsului realizat interactiv: TIM-TGM.

La intersecția sfârșitului și începutului 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 sauNu, 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];
2. Disciplinaritate-interdisciplinaritate. Fiecare studiu de curs în parte poartă înrudire conceptuală;
3. Transdisciplinaritate-transcendere a TMSC în TMGC în accesareetapizată pe PAG: I. Licență - II. Masterat - III. Formare continuă;
4. Sintetizarea axei de valori. (A se vedea schema recapitulativă);
5. Eficientizarea metodei teoriilor implicite: *multiple inteligențe - multiple grații*.

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 modernizarea – postmodernizarea învățământului creativ.*Autonomia și absolutul* rămânând a fi criteriile de bază *la evaluarea - autoevaluarea performanțelor/* estimarea nivelului de creativitate, autoeficientizare valorică în dependență de THI-DOR [8]. Racordarea la ideal/la absolut are loc autonom în progresia evolutiv-autoevaluativă, vizavi de efortul depus în mod emfatic conștientizat – *plăcere de dăruire*.

În favoarea focalizărilor productive de eficientizare/ autoeficientizare valorică propunem

Schema recapitulativă:

**Raitingul formării culturii filologocentrice la catedra de filologie română
în viziune metodologică multiplă**

Ciclul. Cursul.	Metoda atitudinală: PAG-PLS-PLSF Discipline de predare	Metoda teoriilor implicite:TIM- TGM; PRF-PPA	Metoda autoeficacității devenirii: PDD	Metoda aptitudinală: PAD- THI-DOR	Metoda eval. externi PFCF-PÎS
I. Licență	Gramatica limbii morfologia, sintaxa	Sintaxa poetică- muzica sferelor	Sintetizarea axei de valori	Cauză-efect	55%~62%
	Teoria literară	Textul literar - artistic	Structura operei literare	Interrelația conținut-formă	62%~65%
	LRC Stilistica	Sintaxa afectivă Estetică literară	Estetica literară	Stilul individual	70% ~ 75%
	Teoria și met. curriculumului educational	Didactica specialității	Managementul calității	Cauză-efect	68%~72%
II. Master	Filosofia și axiologia educației	O didactică a artei	O filosofie a științei, a comunicării, a frumuseții.	Subiectul calității în reprezentare multiplă	72 %~82%
	Curriculumul educational la standarde europene	Optim competențele recomandate de Consiliul European	Didactica specialității- artă a interpretării	<u>Nemăsurabilul</u> <u>în</u> <u>măsurabil</u>	82%~84%
	Practica profesională	Obiective- finalități	Spațiu-Timp - Mod	SAS-Nr.1-10	82%~93%
III. Forma- re conti- nuă	Statutul actual al didacticii specialității	Remarcarea funcțiilor PAG: MVPF=TMSC	Procesual- aplicativ: comparare- sintetizare- restartizare	Stilul managerial. Vehiculare graduală a THI- DOR	89%~96%
	Interdisciplinaritate, discipline filologice	Discipline pedagogice	Discipline psihologice	Discipline filosofice	94%~97%
Total	Metode Sincretice-sinergetice	Psihanalitic- interactive	Forță energetizantă	TMSC-TMGC	96%~99% ~ 100 %

Este modelul experimental din care desprindem următoarele sarcini realizative:

1. Centrarea funcțiilor de Principiu Axiologic Global formatul: MVPF„6-la-6” al TMSC.
2. Angajarea funcțiilor specificului determinativ în procesual - aplicativ: comparare- asemănare-
manifestare-sintetizare-restartizare;
3. Luarea de atitudini cu trimitere la relevanța aptitudinilor acțional-strategice implicite: *multiple
inteligente-multiple grații*;
4. Vehicularea graduală a THI-DOR în remarcă puterii de evidență a excelării TMSC/Teoriei și
Metodologiei Speciale a Creativității în TMGC/Teoria și Metodologia Generală a
Creativității.

Reiterăm

Scopul axării pe operaționare adjectivală TMSC-TMGC este unul de inițiere conștientă în

perspectiva autoeficientizării prevalenței celor zece *Suporturi Acțional Strategice* de formare a culturii filologocentrice, menționate pe <http://botezatuliuba.academia.edu> în luările de atitudine/podcasturi în limba engleză, realizate de către Richard Price (Fondator și Director general al Academia.edu, în dreptul fiecărei cercetări științifice ale subsemnatei, podcasturi pe care suntem invitați cu drag de către Domnia sa să le ascultăm și să luăm atitudinea cuvenită.

N.B! Cheia soluționării problemei de formare a culturii filologocentrice a tinerilor specialiști în domeniu se află pe paginile SAS/Suporturilor Acțional Strategice ale subsemnatei în startizare pe Filosofia și Axiologia Educației-PAG,,10-la-10”, după atenționările făcute de aceleași Richard Price în emisiunea online „În profunzime cu Academia”.

Referințe bibliografice:

1. ALFRED, J. Dicționar de filosofie, Ed. București, 1910, p.236.
2. BLAGA, L. Trilogia valorilor. București. Humanitas, 2014.
3. BOTEZATU, L. Filosofia și axiologia educației. Tipogr. „Garomont Studio”. Comrat-Chișinău, 2018, p. 266
4. BOTEZATU, L. ”Theory and Methodology of Evidencing Axiological Completions in philological education’, IJREM-INDIA, 2016. Disponibil: <http://www.cirlworld.com/index.php/ijrem/article/view/4337>
5. BOTEZATU, L. Грациозность как глобальный аксиологический принцип социальной гуманизации. În: Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы, 2016, с. 417-427. Москва, Российский университет дружбы народов. ISBN 978-5-209-077224-9.
6. BOTEZATU, L. Principiul Axiologiei Globale. Teoria și Metodologia Specială - Teoria și Metodologia Generală a Creativității. Poligraf SRL. Comrat, 2024, 355 p.
7. BOTEZATU, L. The Principle of Global Axiology versus the Theory and Special Methodology - the Theory and General Methodology of Creativity, in: Educational Alternatives, Volume 19, Bulgaria, 2021. Disponibil: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1002319/>
8. BOTEZATU, L. Suporturi Acțional Strategice/ Disponibil: https://www.academia.edu/106268965/SAS_ACTION_STRATEGIC_SUPPORTS_teaching_learning_evaluation_research_creation_Liuba_Botezatu
9. EINSTEIN, A. Cum văd eu lumea, Humanitas, București 2015, p. 280-281.
10. PETRE, A. Filosofia valorii. Iași, Ed.Polirom, 1997.
11. STERENBERG, J. Manual de creativitate. POLIROM, 2005.
12. ЛЕОНТЬЕВ, А. А. Основы психолингвистики. Москва, 2008.

CZU 37.091.385:811.135’243

<https://orcid.org/0000-0002-7001-5094>

IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR DE CERCETARE ASUPRA DEZVOLTĂRII VORBIRII ELEVILOR ALOLINGVI DIN CLASELE GIMNAZIALE ȘI LICEALE

Burlacu Tatiana,
profesor de limba și literatură română,
magistru în filologie,
Colegiul Mihail Ciachir,
Comrat, Republica Moldova
e-mail: tatianaburlacu7887@gmail.com

Annotation: This article discusses extracurricular activities and the importance of conducting research projects that contribute to the speech development of Russian-speaking students, support their personal growth, and enrich their vocabulary. Through such projects, students become more confident, creative, and independent in expressing their thoughts in the Romanian language. The article also presents several projects carried out by students, describing their process, results, and

conclusions. These experiences demonstrate how research-based learning helps students not only improve their communication skills but also develop critical thinking, responsibility, and interest in the surrounding world.

Keywords: communicative competence, development, vocabulary, projects, importance, participation, involvement of childrens, argument, formulation of ideas, to analyze.

Activitatea de cercetare are o influență semnificativă asupra dezvoltării intelectuale și lingvistice a elevilor.

În procesul educațional modern, activitatea de cercetare ocupă un loc tot mai important, deoarece contribuie esențial la formarea competențelor de comunicare și la dezvoltarea gândirii critice. În special în cadrul orelor de limba și literatura română, lucrările de cercetare devin o modalitate eficientă de dezvoltare a vorbirii, a exprimării corecte, logice și expresive.

În procesul de cercetare, elevul nu doar acumulează informații, ci își formează gândirea logică, capacitatea de a analiza și de a exprima ideile proprii într-un mod coerent și argumentat.

Prin participarea la activități de cercetare, elevul învață să observe fenomenele, să compare, să formuleze concluzii și să caute răspunsuri la întrebări reale. Toate aceste acțiuni contribuie la dezvoltarea vorbirii, deoarece fiecare pas în cercetare presupune folosirea conștientă a limbajului – în întrebări, explicații, descrieri, interpretări și concluzii.

Prin implicarea elevilor în proiecte de cercetare la nivel regional – se stimulează interesul pentru cunoaștere, se dezvoltă vocabularul activ și se consolidează capacitatea de a formula idei proprii. Elevii învață să argumenteze, să compare, să analizeze și să comunice rezultatele cercetării într-un mod coerent și convingător. Astfel, activitatea de cercetare devine un exercițiu practic de exprimare orală și scrisă.

Pentru elevii din gimnaziu (clasele a V-a – a IX-a), cercetarea contribuie la formarea deprinderilor de exprimare clară și structurată, iar pentru liceeni – la perfecționarea limbajului academic, la dezvoltarea stilului personal și la cultivarea unei atitudini reflexive față de comunicare.

Profesorul are un rol esențial în acest proces: el orientează, motivează și creează contexte de învățare în care elevul poate descoperi sensul și frumusețea limbii române. Prin coordonarea unor astfel de activități, profesorul devine un ghid al dezvoltării intelectuale și expresive a elevilor, ajutându-i să-și descopere vocea proprie și încrederea în exprimarea ideilor.

Rezultatele acestor experiențe sunt vizibile nu doar în competențele lingvistice, ci și în atitudinea elevilor față de învățare. Ei devin mai activi, mai responsabili și mai conștienți de importanța comunicării corecte și creative.

Activitatea de cercetare reprezintă o strategie modernă și eficientă de dezvoltare a vorbirii și a gândirii, care unește teoria cu practica, cunoașterea cu expresia, iar elevii – cu bucuria de a descoperi și de a comunica liber.

La liceu, activitatea de cercetare după cum am menționat mai sus, capătă o dimensiune mai profundă. Elevii învață să argumenteze științific, să-și exprime opiniile prin discursuri, prezentări și texte scrise. Comunicarea devine un instrument al gândirii, iar limba – un mijloc de explorare și exprimare a lumii interioare.

De exemplu, cu elevii clasei a 10-a am realizat un proiect de cercetare cu toate etapele: scop, obiective, ipoteză, metode, instrumente, analiză și concluzii. Tema proiectului era ***Cât de ecologic trăiesc locuitorii orașului nostru?*** Elevii trebuiau să identifice în ce măsură locuitorii orașului manifestă comportamente ecologice (reciclare, economisirea apei și energiei, grija față de spațiile verzi) și de a-i motiva pe elevi să participe activ la protejarea mediului.

Vă propun un model al proiectului:

Obiectivele proiectului:

1. Să determine nivelul de conștientizare ecologică al populației.
2. Să dezvolte competențe de comunicare, argumentare și exprimare științifică în limba română.
3. Să învețe aplicarea metodelor de cercetare: chestionar, observație, analiză.
4. Să elaboreze un discurs ecologic bazat pe date concrete.

Ipoteza de lucru:

Presupunem că o parte dintre locuitorii orașului manifestă interes pentru protejarea mediului, dar acțiunile concrete sunt limitate din lipsă de informare și educație ecologică.

Metode și instrumente de cercetare:

1. Chestionar sociologic — aplicat la minimum 30 de persoane (elevi, profesori, părinți, locuitori ai cartierului).

2. Observație directă — asupra comportamentelor ecologice (colectarea deșeurilor, curățenia spațiilor publice, utilizarea transportului public).

3. Analiză statistică — prelucrarea și interpretarea datelor obținute.

4. Interviu scurt — cu un reprezentant al administrației locale sau un profesor de biologie.

Model de chestionar (exemplu de întrebări):

1. Reciclezi deșeurile menajere? (da / nu / uneori)

2. Folosești saci biodegradabili sau din plastic?

3. Obișnuiești să economisești apa și energia electrică?

4. Participi la acțiuni de ecologizare sau plantare?

5. Ce ai face pentru a avea un oraș mai curat?

6. Consideri că școala ta promovează suficient educația ecologică?

Etapele cercetării:

1. Planificarea – formularea scopului, ipotezei, întrebărilor, selectarea grupului țintă.

2. Aplicarea chestionarului – în grupuri, pe teren sau online.

3. Colectarea și sistematizarea datelor – tabele, grafice, diagrame.

4. Analiza și interpretarea rezultatelor – redactarea unui raport sau a unui articol.

5. Prezentarea finală – discurs, afiș, prezentare PowerPoint, expoziție.

Rezultate așteptate:

Elevii vor conștientiza impactul propriilor obiceiuri asupra mediului.

Vor învăța să exprime opinii argumentate în discursuri publice.

Comunitatea școlară va deveni mai atentă la ecologie.

Exemple de discursuri rezultate din cercetare:

„Locuitorii orașului nostru sunt conștienți de pericolele poluării, dar nu toți acționează. Prin educație și implicare, putem schimba acest lucru.”

Sloganul: „A fi ecologic nu înseamnă doar a planta copaci o dată pe an, ci a trăi zilnic în armonie cu natura.

Pentru evaluarea acestui proiect se ținea cont de implicarea activă în toate etapele, aplicarea chestionarului și analiza datelor, corectitudine, claritate, prezentarea rezultatelor, expunere coerentă, argumentată, creativitate, propuneri originale, mesaje ecologice

Implementarea acestui proiect a avut un impact semnificativ atât asupra elevilor participanți, cât și asupra comunității școlare și locale.

Prin activitățile de cercetare, elevii au trecut de la simple cunoștințe teoretice la o înțelegere practică și conștientă a comportamentelor ecologice.

Impact asupra elevilor:

- Dezvoltarea competențelor științifice și sociale — elevii au învățat să formuleze ipoteze, să elaboreze chestionare, să colecteze și să interpreteze date reale.
- Îmbunătățirea exprimării orale și scrise — prin redactarea rapoartelor, a discursurilor ecologice și prezentarea rezultatelor în fața colegilor.
- Formarea atitudinilor responsabile — elevii au devenit mai atenți la propriile obiceiuri: economisirea apei, reciclarea deșeurilor, folosirea transportului public.
- Creșterea spiritului civic — s-a dezvoltat dorința de a contribui la un oraș mai curat, prin acțiuni voluntare sau prin influențarea pozitivă a familiei.

Impact asupra școlii:

- Proiectul a stimulat colaborarea interdisciplinară (română – biologie – geografie – educație civică).
- A fost creat un colț ecologic în școală, cu afișe, grafice și recomandări realizate de elevi.

- Profesorii au observat o creștere a motivației pentru învățare activă, deoarece elevii s-au simțit implicați în probleme reale ale comunității.

Impact asupra comunității:

- Locuitorii orașului au fost informați și sensibilizați prin distribuirea rezultatelor cercetării (afișe, pliante, prezentări în cadrul unei expoziții).
- A fost consolidată legătura dintre școală și comunitate, prin dialogul cu primăria, părinții și organizațiile locale.
- Proiectul a contribuit la crearea unei culturi ecologice locale, bazate pe acțiuni mici, dar constante.

La final, proiectul a demonstrat că educația ecologică nu se învață doar din manuale, ci se formează prin experiență, cercetare și implicare. Elevii au descoperit că fiecare gest contează și că schimbarea începe cu ei.

Pentru profesori, aceste activități sunt o ocazie valoroasă de a observa evoluția elevilor, de a descoperi talente și de a stimula exprimarea liberă. Prin cercetare, dascălul îi ajută pe elevi să treacă de la vorbirea spontană la o vorbire conștientă, logică, argumentată, cultivând totodată gândirea critică și creativă.

Astfel, activitatea de cercetare nu este doar un exercițiu intelectual, ci și un proces de formare personală. Ea contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare, la îmbogățirea vocabularului și la conștientizarea puterii cuvântului. Elevii devin mai curioși, mai activi și mai siguri în exprimarea lor.

Cercetarea stimulează nu doar mintea, ci și limbajul, creativitatea și personalitatea elevilor, pregătindu-i pentru o viață în care comunicarea și gândirea independentă sunt esențiale.

În clasa a IX-a timp de trei ani pregătim elevi la concursul regional „Eu sunt cercetător”. Ultima temă era *Busuiocul – plantă sacră cu multiple valori și semnificații*.

În lucrarea de față am urmărit să evidențiem complexitatea unei plante cu tradiție milenară – busuiocul (*Ocimum basilicum*) – și importanța sa în contextul actual, în care se manifestă un interes tot mai mare pentru remediile naturale și un stil de viață sănătos.

Am început cercetarea printr-o analiză a originii busuiocului, o plantă provenită din regiunile tropicale ale Asiei, dar care a fost preluată și adaptată în diverse culturi ale lumii, având o încărcătură simbolică, religioasă și culturală profundă. Busuiocul este considerat o plantă sacră în mai multe tradiții, fiind asociat cu purificarea, protecția și binecuvântarea.

Lucrarea a cuprins clasificarea principalelor soiuri de busuioc (basilic genovez, roșu, lămâios, thailandez etc.), modul de cultivare (atât în spații deschise, cât și în ghivece), precum și condițiile optime de dezvoltare ale plantei.

Un capitol important al cercetării a fost dedicat compoziției chimice a busuiocului – bogat în uleiuri esențiale (eugenol, linalol, metilchavicol), vitamine (A, K, C), minerale (calciu, fier, magneziu) și antioxidanți – care conferă plantei proprietăți antiinflamatoare, antibacteriene, antifungice și antispastice.

De asemenea, am analizat utilizările medicinale și culinare ale busuiocului, fiind demonstrat științific că această plantă contribuie la susținerea sistemului digestiv, întărirea imunității și reducerea stresului. În gastronomie, busuiocul este un ingredient de bază în bucătăria italiană, asiatică și mediteraneană.

Ca parte practică a proiectului, am pregătit un produs culinar reprezentativ – *Pesto Genovese* – realizat din frunze proaspete de busuioc, ulei de măsline, parmezan, usturoi și semințe de pin, servit cu paste. Acest demers a ilustrat modul în care știința se poate îmbina cu tradiția și cu aplicabilitatea imediată în viața de zi cu zi.

Proiectul nostru nu a avut doar o valoare informativă, ci și una formativă. Astfel de lucrări științifico-didactice desfășurate anual implică activ elevii într-un proces autentic de cercetare, selecție și sinteză a informației. Ele stimulează gândirea critică, capacitatea de argumentare, exprimarea coerentă în limba română și aplicarea cunoștințelor în contexte practice și interdisciplinare. La final, elevii au ajuns la concluzia că busuiocul nu este doar o plantă aromatică, ci un simbol viu al legăturii

dintre om, natură și cunoaștere – un exemplu clar al modului în care tradiția, știința și educația se pot susține reciproc în formarea noilor generații.

Pentru noi, profesorii, asemenea lucrări reprezintă o sursă de inspirație și reflecție. Ele ne ajută să vedem potențialul fiecărui elev, să descoperim talente ascunse și să înțelegem mai bine cum pot fi îmbinate metodele tradiționale cu cele moderne. Prin îndrumarea acestor cercetări, noi, dascălii, devenim nu doar transmisători de cunoștințe, ci și ghizi în procesul descoperirii și al formării valorilor.

La finalul fiecărui proiect, ajungem la o concluzie comună: cercetarea apropie elevii de viață, îi învață să gândească, să observe și să simtă frumusețea limbii și a culturii române. Aceste activități transformă școala într-un loc al descoperirii și al bucuriei de a cunoaște.

Referințe bibliografice:

1. BONCU, Șt.; CEOBANU, C. Psihosociologie școlară. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
2. CUCOȘ, C. Pedagogie, ediția a II-a, 2002, Editura Polirom, Iași.
3. CREȚU, T. Psihologia vârștelor. București: Editura „CREDIS”, 2009.
4. MAZILU, V. Scenarii pentru activitatea educațională extrașcolară. Chișinău: Editura.
5. NEAMȚU, C.; GHERGUȚ, A. Psihopedagogie specială – ghid practic pentru învățământul deschis la distanță. Iași: Editura „Polirom”, 2000
6. Impactul activităților extrașcolare asupra dezvoltării personalității elevilor. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/80-89_4.pdf
7. Repere metodologice privind formele de organizare a activităților extrașcolare în instituțiile de învățământ general. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/repere_educatia_extrascolara_2022-2023_final.pdf
8. Studiu privind managementul activităților extracurriculare și contribuția lor la îmbunătățirea calității instruirii. Disponibil: <https://uspee.md/wp-content/uploads/2024/02/Nicoleta-Aura-PINTILEI.pdf>

CZU: 398.21:82-34'22

<https://orcid.org/0009-0008-7980-3143>

STUDIAREA BASMELOR CULESE DE P.ISPIRESCU ÎN CONTEXT COMPARATIV (VARIANTE, DIMENSIUNI PARALELE CU ALTE TEXTE EPICE DE ORIGINE CULTĂ ȘI FOLCLORICĂ)

Calina Liudmila

liber cercetător,

Tiraspol, Republica Moldova

e-mail: albinuta_83@mail.ru

Abstract: The author of the article tries to compare the fairy tales collected by P. Ispirescu with the cult, but also popular stories from Romanian and universal literature. The article mentions the quality of the style in the stories collected by P. Ispirescu and at the same time these narrative proses are compared with other variants less known to the reading public.

Keywords: fairy tale, comparison, variant, story topic, parallels.

Petre Ispirescu face parte din pleiada unor folcloriști cu renume, iar poveștile, adunate de către el, realizează condiția de circulație a prozei populare românești în alte dimensiuni comparative poetice, dar și geografice. Însușind folclorul de la fața locului, Ispirescu a dat dovadă nu numai de entuziasm de om științific, dar și de măiestrie artistică, în care cuvântul informatorului s-a împletit cu exprimarea vie a stilului folcloristului desemnat de către critica vremii. La apariția poveștilor, culese de către P. Ispirescu, exegetul Moses Gaster face posibilă publicitatea folcloristului în mase, dovadă fiind câteva notițe și comentarii la opera înregistrată de către P. Ispirescu chiar din gura poporului. Încercat de critica atitudinii stricte față de un anumit regim politic și de excesul aglomerat

de informații interzise la acea vreme, totuși, P.Ispirescu a cultivat în sine un simț poetic inedit datorită talentului său de a recunoaște în altă persoană un informator de calitate, dar și grație unor exprimări stilistice de basmolog, pe care folcloristul le avea chiar el memorizate în subconștientul lui de om cult și știutor de carte. Probabil că proza folclorică este cultivată de către P.Ispirescu și redactată în conformitate cu proza populară cultă, în condițiile unde textul ar trebui să se realizeze după standardele raportate la sistemul de scriere lingvistică și de exprimare sonoră adecvată cu normele limbii românești. Această măsură de cultivare a textului folcloric din partea folcloristului P.Ispirescu demonstrează o acuratețe lexicală de proporții, în care un exeget cu viziuni stricte față de literatura cultă n-ar fi în stare să exploreze acel sentiment de justete față de opera folclorică și, pe de altă parte, fiind șifonat de o ambiguitate sporită: oare e posibil ca un produs folcloric, cules de către P.Ispirescu, să se ridice la nivelul unei opere literare? De aici apare și confuzia în determinarea unor contexte de redactare stilistică. Mai mult, varianta cu șlefuirea de texte din partea lui Petre Ispirescu pare să fie chiar pusă în discuție și pentru folclorist la acea vreme – rezonabilă. Cazul lui Alecsandri, cu folclorul șlefuit, demonstrează la ce nivel de căutare și chemare folclorică se explică literatura populară, cultivată în perioada lui P.Ispirescu și în anii unei literaturi mai aproape de contemporaneitatea contemporană. De aceea în era dezvoltării clasicismului literar prin Alecsandri-Ispirescu se căuta, mai întâi de toate, apropierea stilizată a folclorului după criteriile unei literaturi culte. Însă uneori discursul unor critici literari se risipea între literatură și folclor în cazul când opera anonimă devenea o sursă de bătaie contra scriitorilor clasici concreți, precum ar fi, spre exemplu, Ion Creangă, dacă ne vom gândi la paralelele narative pe care le realizează Moses Gaster despre basmele culese de către P. Ispirescu. Deci exegetul Moses Gaster, în opera lui monografică «Studii de folclor comparat» trece în revistă doar povestea «Porcul cel fermecat», culeasă de către P.Ispirescu, comparând-o cu variantele posibile din literatura altor popoare: la sârbi, la albanezi, la sașii din Transilvania, la slavoni (prin poveștile culese de Afanasiev), la germani (prin poveștile culese de frații Grimm) etc. Cu părere de rău, în recenzia «Basmele lui P.Ispirescu» din «Revista pentru istorie, arheologie și filologie» (an I, vol. I), Moses Gaster n-a contribuit la exemplificarea variantei culte a prozei lui Ion Creangă cu «Povestea porcului», trecând cu vederea această variantă, apărută în cadrul «Convorbirilor literare» din anul 1876. Nu cred că lipsa de spațiu i-ar fi ruinat într-o oarecare măsură gândirea critică lui Moses Gaster, dacă aplica în știință conceptul de bun-simț, disponibilitate și receptivitate critică de a-și exprima părerea despre limbajul poveștilor lui Creangă în condițiile în care critica timpului de atunci mai mult se baza pe transparența mesajului din contextul literar, decât pe cumătrismul exagerat. În creștomația folclorică «Povești fantastice» din anul 1976, la capitolul «Note și comentarii», Gr.Botezatu constată următoarele fapte statistice despre o altă variantă a poveștii: «Povestea porcului. Arhiva folclorică, anul 1973, inventarul 250, filele 242-255. Informator Stepanova Cristina, 51 ani, 7 clase, s. Coșnița, r-nul Dubăsari, colecători Botezatu Gr., Gancea I., Filip I. Conform principiului de catalogare universală, povestea este inventariată de Andreev 425, Apuleius Amor și Psyche; Aa Th 425; Barag 440» [9, p.389]. În creștomația «Povești și legende» de Alexandru Vasiliu (culegător de povești și legende, învățător din Tătăruși, Suceava) se aplică cercetarea poveștilor și legendelor variantelor în plan comparativ. În acest volum, numele lui P.Ispirescu devine principal în condițiile în care la o anumită etapă de dezvoltare a folclorului, sau a literaturii culte, perspectiva de noutate se denatura, în primul rând, prin fapte de ordin statistic, apoi logic. De aceea apariția creștomației de proză cu denumirea «Poveștile și legendele bătrânei și bunei Moldove» (1927) de către Al.Vasiliu dezvoltă o nouă paradigmă în exprimarea poveștii populare drept sursă comparativă cu alte variante investigate și revalorificate prin apropierea sau îndepărtarea de semne lingvistice populare în condițiile desfășurării subiectului narativ. Spre exemplu, în pagina de jos a prozei populare «Vasile a popii», auzită de la Toader Mihaiu Buchilă, sunt menționate poveștile culese de Papahagi, Stăncescu și varianta «Prâslea», culeasă de P.Ispirescu [8, p.156]. În «Povestea lupului năzdrăvan și a Ilenei Cosânzene», text cules de Al. Vasiliu și auzit de la T.M.Buchilă în anul 1902, se menționează varianta prozei din volumul lui P.Ispirescu «Lupul năzdrăvan» (povestea împăratului Chirviu) [8, p.189]. În povestea «Cruciulița doamnei», auzită în anul 1912 de la Gheorghe a lui Toader Poienaru, se marchează câteva variante de proză populară: din culegerea lui P.Ispirescu, «Copiii

Văduvului, Iepurele, Vulpea, Lupul și Ursul», din creștomația «Datinele» de Elena Niculiță Voronca, cu povestea «Fata cu ochii scoși», și «Fratele și sora» de Enea Hodoș [8, p.268].

În acest studiu comparativ mi-am propus să exemplific și câteva variante de povești cu motivul universal «fata harnică și cuminte». Mesajul variantelor de povești cu motivul menționat, capătă în poveștile culese de Petre Ispirescu, rezistență folclorică inedită de vreme ce culegătorul de povești de talia lui, a fost comentat în mai multe studii de specialitate. Alături de «Povestea porcului», motivul cu «fata cuminte și harnică» este răspândit la mai multe popoare. E una dintre variantele de povești care circulă aproape peste tot unde există rămășițe de creație populară orală, iar efectul acestora se soluționează prin simpla întrebare: în ce măsură omul popular se deschide în fața poveștilor în epoca în care turbulențele de caractere sunt uneori mai specifice decât omenia? Povestea «Fata moșului cea cuminte» (variantea lui Ispirescu) face parte din patrimoniul culturii populare românești, înscriindu-se în colecția literaturii pentru copii. Caracterul universal al motivului fetei moșului, sau al fetei harnice rezidă prin suprapunerea fantasticului cognitiv într-un context educativ al unui teatru teatralizat, în care egoul lumii se află în centrul atenției. Povestea «Fata moșului cea cuminte» circulă în formă de variante, fără de preținse pretexte la originalitatea operei folclorice, cu toate că în colecția «Cartier», ediția a V-a din 2017 numele lui P.Ispirescu, drept promotor al folclorului autentic există, dar cel al informatorului poveștii a fost omis din considerente de unificare a datelor de arhivare din interiorul prozei populare. Cred că în viitor vor fi condiții prielnice, în care editura «Cartier» va fi în stare să facă o altă culegere de povești cu același culegător de folclor, dar cu anumite ajustări/concretizări de arhivare folclorică în cazul în care au mai rămas înscrise povestitorii populari după anul 1882. Deci să se vadă poveștile care au un povestitor concret de informare în colectiv. Dar editura «Cartier» poate să convingă publicul de diferită vârstă și să dea sens acestei implicări/coordonări într-un context de deschidere a cărții populare. Rostul acestor arhivări păstrează în sine o formulă transparentă și de informare relevantă a ceea ce se numește la noi folclor. Însuși folcloristul Ovidiu Bîrlea avea să remarce că nu toată proza populară, adunată de către P.Ispirescu avea origine muntenească, iar primii informatori de basme erau chiar părinții culegătorului-tipograf. Apoi colaborarea lui P.Ispirescu cu folcloristul Nicolae Filimon i-a multiplicat viziunea față de povești într-un mod în care se explica valoarea lor într-un context de anonimitate. Editura «Cartier» clasifică poveștile după anii apariției lor și locația din «Periodice», ceea ce face vizibilă interacțiunea lui P.Ispirescu cu naratorii populari. Iată cum comentează Ov.Bîrlea dilema în care apare orice cititor de creație populară orală: «*Ispirescu nu a consemnat informatorul sau localitatea decât la unele povești din cele publicate mai târziu, după 1882*» [1, p.160]. Deci și această opinie a exegetului Ovidiu Bîrlea vine în contradicție cu explicațiile lui Moses Gaster despre notarea numelor informatorilor la toate poveștile adunate de către P.Ispirescu. De obicei, în această direcție, când opera folclorică este pusă în discuție, iar așteptările ei se concretizează prin numele, prenumele și localitatea informatorului, atunci în cadrul editurilor se angajează specialiști de calibrul lui Iulian Filip, care ar fi în stare să coordoneze procesul de editare a colecțiilor de folclor. De exemplu, colecția lui Al.Vasiliu e o dovadă vie a fenomenului folcloric, când editorii de proiect au lansat numele informatorilor în varianta lor autentică. Însuși folcloristul Al.Vasiliu remarcă: «*Autorul – alcătuitorul cântecului ori poveștii – îi fără nume, îi anonim; dară cel dela care am auzit și am scris povestea ori cântecul, are nume. Oare de ce nu mi-aș face mulțămirea de a pune acest nume la tipar pentru a arăta lumii?*» [8, p.10]. Însă editorii colecției «Poveștile și legendele bătrânei și buneii Moldove», atunci când au înscris variantele posibile de povești în paralel cu proza populară, culeasă de către Al.Vasiliu, n-au ținut cont de monografiile «Istoria folcloristicii românești» din 1974 de Ov.Bîrlea și «Istoria literaturii române. Epoca marilor clasici» (vol.III, anul 1973).

Deci, povestea anterior enunțată din creștomația «Legende sau basmele românilor» de P. Ispirescu (1882), se înscrie la capitolul cu aceeași denumire, astfel determinând un interes de investigare pentru proza narativă populară a autorului anonim, dar și cultă prin povestea originală a lui I.Creangă «Fata babei și fata moșneagului».

Pânza epică a poveștilor indicate cu motivul fetei harnice, pune în lumină câteva repere de discuție în exegeza prozei populare românești, dar și în folclorul altor popoare. O variantă a motivului fetei moșului face parte din povestea populară ucraineană «Fata babei și fata moșneagului».

Canonizând narațiunea folclorică în termenii ei universal, trebuie totuși să ținem cont de faptul că orice variantă de poveste realizează un capitol din istoria colectivă a umanității, dar totodată individualizează orice caracter care nu-și sfidează propria integritate. În acest context, trebuie de consemnat că basmele indicate se interferează în subiecte similare folclorice cu varianta originală a lui I. Creangă, criteriu care n-ar trebui să pună la îndoială nici literatura cultă, prin unitatea ei prozaică, și nici folclorul, care uneori riscă să fie un produs al literaturii artistice scriitoricești. Povestea «Fata moșului cea cuminte» a fost editată în condițiile anului 1882, deci după aproape 55-56 de ani de la punerea în circuit a poveștii originale «Fata babei și fata moșneagului» de I. Creangă. Nu este pusă la îndoială originalitatea ambelor povești, dar cu părere de rău, una riscă să fie tratată diferit, în primul rând, din cauza faptului că a fost trecută în ierarhia prozei populare și, în al doilea rând, din cauza unor nume de referință, care au fost trecute cu vederea în a certifica informatorul adevărat al purtătorului de basm. În anul 1882, când Moses Gaster a scris o recenzie (poate și mai multe) despre poveștile adunate de P. Ispirescu, exegetul a consemnat următoarele gânduri despre colecția din 1882: «Între cele 37 de basme ce cuprinde, 16 sunt luate din colecțiunile sale anterioare, pe când 21 au fost adăugate din nou. Pe cât știm, colecătorul mai posedă o sumă aproape tot atât de însemnată de basme manuscrise, pe care am dori a le vedea în curând publicate. Ca și în colecțiunile anterioare, domnia sa a arătat și aici la sfârșitul fiecărui basm dacă a fost deja publicat, când și unde, cum și cine i l-a povestit. Astfel, avem și cronologia basmelor și, oarecum, și originea geografică a lor» [7, p.97].

Toate variantele de povești cu motivul fata cea harnică și cuminte întruchipează condiția omului într-un loc anume, punând în evidență principiul de educație din familie, antiteza de caractere prin scara valorică a hărniciei și leneviei, rezistenței la tortură și la răutate. Replicile de situații nu finalizează gândul din proza populară ori cultă, dar îl evocă în măsura în care exactitatea operei contribuie la exprimarea sensului creației din umbră. De acum, rolul de gospodină casnică era modificat prin sentimentul teatrologic trăit în lume, apoi jucat pe scena teatrului. Fata harnică și cuminte iese din tiparele obișnuite ale unui copil, din clișeu comunicativ casnic. Proza variantelor de povești cu motivul fetei harnice are la bază plecarea fetei moșneagului de acasă din cauza babei. În povestea lui Creangă, moșul îi spune fetei lui să plece de acasă «ca să nu se mai facă gâlceavă din cauza ei» [3, p. 85]. Diferența de povești din prozele enunțate se impune prin mijlocul de stilizare actorială.

Varianta Ispirescu lansează motivul rămânerii vetrei fără de foc: «dară baba într-o noapte turnă apă pe vatră și stinse focul ce-l învălase fata unchiașului de cu seară. A doua zi, dis-de-dimineață, se scoală fata să facă focul, fiindcă tot pe ea cădea păcatele, dară foc nu mai găsi în vatră. Atunci, de frică să nu o ocărăscă mumă-sa cea vitregă, se urcă pe bordei, se uită în toate părțile, doară va vedea încotrova vreo zară de foc... Când tocmai când era să se dea jos, zări spre răsărit abia licărind o mititică vâlvotaie; se coborî de pe acoperiș și o luă într-acolo» [7, p. 369]. Varianta ucraineană a poveștii «Fata babei și fata moșneagului» denotă, episodic, aproape aceeași structură narativă, însă traducerea poveștii de către Ion Gheorghiu se referă la ceea ce prin cercurile academice se numește stilizare de meșteșug și vigoare în sensul lexical al cuvintelor. În basmul ucrainean, moșneagul își duce fata la argățit. Dialogul din povești, dar și narațiunea de lângă, aproape că se risipesc în detalii, astfel comunicările din interiorul scenei capătă o notă clasică comună cu subiectul prozei universale: «-Da unde s-o duc la argățit? – întreabă moșneagul./Du-o unde vrei, numai să n-o vad pe lângă casă./Și i-a tot ros capul până a rămas ca doveacu. N-are încotro și într-o zi ia fata și pornește în lume. Merg ei cât merg până ajung într-o pădure deasă. Atunci fata moșneagului zice:/Tată, întoarce-te acasă, că mai departe m-oi duce și singură» [10, p. 165].

Ceea ce cultivă și poveștile culte, și populare prin motivul «Fata moșului cea cuminte», constituie linia de subiect realizată în contextul probelor și acțiunilor din interiorul poveștilor. În povestea «Fata moșului cea cuminte», culeasă de P. Ispirescu, fata cea cuminte «întâlnește o grădină părăginită și curăță pomii ce-au mai rămas de omizi, puțul pe care-l sleiește și cuptorul pe care-l lipește și-l șterge de cenușe. Apoi dă de casa Sfintei Vineri și hrănește balaurii, șerpilor, nevăstuicile, ciuhurezii, șopârlele, năpârcile și gușterii; scutură și deretică prin casă» [7, p.370]. Și povestea lui Ion Creangă furnizează probe de rezistență în calea fetei. Fata «frumoasă și harnică îngrijește cățelușă, spălând-o, curăță părul de omizi și uscături; rănește fântâna, lipește cuptorul și-l

humuiește, scaldă balaurii Sfintei Duminici și tot soiul de jivine mici și mari» [3, p.87]. În varianta ucraineană, în drum spre mătușă, fata întâlnește «pomul de măr, năpădit de buruiene și omizi; zmulge buruiianul, udă pomul la rădăcină, îl curăță de omidă și îl grijește ca pe un copilăș, curăță fântâna și dă drumul la izvoare, se întâlnește cu un câine jigărit și râios, îl curăță și-l îngrijește, curăță și unge cuptorașul, coșcovit de ploii, gospodărește în casa mătușii, hrănind cu urluială toate lighioanele pădurii [10, pp.165-167]». Deci, în varianta crengiană apare câinele. În varianta culeasă de Ispirescu, linia de subiect rămâne clasică, dar câinele nu este prezent. Varianta ucraineană realizează aproape același subiect crengian: fata cea dragă are de realizat probe similare, curățind și câinele jigărit. O variantă a motivului fetei harnice în condiția în care îl ajută pe un cățeluș, o desprindem din povestea cultă «Cobora un cățeluș din cer» de Iulian Filip. Însă în loc de o fată răutăcioasă, apare un pistruiat [4, pp.9-10].

Criticul literar francez Jean Boutière, cercetând în aspect comparativ poveștile lui I.Creangă, semnalează o întrebare strictă pentru exegeza vremii: ineditul din poveștile culese de P.Ispirescu. Dovada ineditului poveștilor se concentrează în limbajul stilistic identic aproape în toate poveștile în care se plasează vreun comentariu narativ ce ar confirma și prezența indubitabilă a lui P.Ispirescu la șlefuirea contextului folcloric. De ce Jean Boutière numește proza culeasă de Ispirescu drept una dintre cele mai inedite în contextul în care se face o paralelă a reperelor de identitate ori paternitate folclorică Creangă-numele unui autor anonim-Ispirescu? Or, critica vremii, cu sindromul ei de caducitate, anonimitate și rezistență față de cuvântul dialectal regional, a făcut din folclor o forță de servilism în favoarea literaturii culte? Cu atât mai mult că nici Ion Creangă n-a fost departe de creația populară orală și prima sursă de care s-a folosit scriitorul cult, a fost folclorul. Iar motivul fetei harnice sau leneșe din povestea lui I.Creangă probabil că e o experiență casnică, pe care ar fi trăit-o însuși scriitorul. Și unele experiențe le confirmă exegetul Jean Boutière. Elucidând, în plan comparativ, paralele și versiuni de povești de la un popor la altul cu motivul fata harnică și cuminte, Jean Boutière va comenta o altă variantă de poveste, unde în loc de Sfânta Vineri apar Dumnezeu și Sfântul Petru. Iată cum se exprimă exegetul Jean Boutière: «În varianta inedită a lui Ispirescu [fata moșului] ajunge la doi bătrâni (Dumnezeu și Sfântul Petru) dintre care primul o roagă să-i caute în cap: găsește un păduche, dar ea declară că a găsit o perlă fină» [2, p. 122]. La polul opus cu faptele fetei, pe scenă apare fata babei. Fata cea rea și leneșă se face cu lindenii: «îi găsește un păduche și ea nu tace» [2, p.123].

În varianta lui Ispirescu Sfânta Vineri o roagă pe fată să i se uite în cap: «Maică Sântă Vinere, mi s-a făcut dor de părinți, fă bine și-mi dă voie să mă duc. /Du-te, fata mea; dară mai-nainte caută-mi în cap și să vezi că o să curgă o apă pe dinaintea casei și o să aducă fel de fel de cutii, de tronuri și de lăzi; pe care din ele îți vei alege, aceea să fie simbria ta» [7, p. 371].

Exegetul Jean Boutière marchează încă vreo câteva variante de povești românești asemănătoare cu variantele de povești, culese de Ispirescu. Paralelele de variante nu sunt întâmplătoare și demonstrează un deosebit interes al oamenilor față de cultura povestitului în regiunile din România. Deci, pe lângă cunoscuta variantă crengiană, Jean Boutière reliefează următoarele paralele de proză narativă: «Patru povești sunt din Muntenia, una din Bucovina, una macedo-română» [2, p. 121]. În povestea macedo-română, în loc de grădină, fata ajunge la o moară, «face o plăcintă și o dă s-o mănânce unui câine, unui cocoș și unei pisici, care au însoțit-o» [2, p.122]. Deci, varianta macedo-română adaugă alte personaje condrumete în drumul ei spre experiență și integrare în societate, iar ea e diversă: cu o pisică, cu un cocoș, cu un câine și un vampir.

În studiul său comparat, Moses Gaster afirmă că poveștile lui Ispirescu sunt elocvente prin «farmecul limbii și frumusețea limbajului și ar putea să aibă trecere peste hotarele țării ca și poveștile fraților Grimm» [5, p.97]. Și această interpretare din partea exegezei românești prin Moses Gaster, prin cunoscuta monografie a lui Jean Boutière și prin editura «Cartier» e o dovadă vie a faptului că poveștile, culese de folcloristul P.Ispirescu, merită să fie apreciate la justa lor valoare.

Referințe bibliografice:

1. BÎRLEA, O. I. Istoria folcloristicii românești. București: Editura Enciclopedică Română, 1974.
2. BOUTIÈRE, J. Viața și opera lui Ion Creangă. Corbu, D. (traducător). Iași: Princeps Edit, 2008.

3. CREANGĂ I. Ș. Poveștile lui bădița Ion Creangă. Editor Ursache, S. Chișinău: Silvius Libris, 2017.
4. FILIP, Iu.I. Cobora un cățeluș din cer. În: Nucul cu o singură nucă. Chișinău: Prut Internațional, 2004.
5. GASTER, M. E. Basmele lui P.Ispirescu. În Studii de folclor comparat. Ed., pref. P.Florea. București: Saeculum I.O., 2003.
6. ISPIRESCU, P. G. Legende sau basmele românilor./ Coordonator Erizanu, G. Chișinău: Cartier, 2017.
7. VASILIU, A. Poveștile și legendele bătrânei și buneii Moldove./Coordonator Năstase, C. Iași: Nasticor; Chișinău: Vector, Î.F.E.-P. Tipografia Centrală, 2008.
8. БОТЕЗАТУ Гр. Г. Повесть поркулуй. Ын: Повешть фантастиче. Кулегэторь: Филипп, Ю., Ганчя, И. Кишинэу: Штиинца, 1976.
9. ГЕОРГИЦЭ, И. Ф. Басме украинене, ынтюкмите ынтр-ун волум ши реповестрите ын молдовенеште. Кишинэу: Литература артистикэ, 1985.

UDC 811.111'373(072.8)

<https://orcid.org/0009-0005-3929-9219>

ENGLISH PROVERBS AS MIRRORS OF CULTURAL VALUES: STRUCTURAL AND SEMANTIC INSIGHTS

Călăraș Angela,
university assistant,
“Alec Russo” Bălți State University,
Bălți, Republic of Moldova
e-mail: calaras.angela@usarb.md

Abstract: Proverbs, or paremias, are brief, commonly known expressions that convey practical wisdom, moral lessons, or cultural values as they form an essential part of English linguistic and cultural heritage. This paper investigates the structural and semantic features of English proverbs, their cultural significance, and their role in language learning. The examples analyzed in the article clearly demonstrate how proverbs reflect English societal values, as well as cross-cultural comparisons highlight their universality and specificity.

Key words: paremias, basic features, semantic and cultural interpretation, structural insight.

According to linguistic literature proverbs are concise and memorable expressions used across cultures to transmit knowledge, ethical guidance, and social norms. In English, proverbs serve as both linguistic tools and cultural markers. A famous scientist Mieder (2004) states that proverbs are “*short, generally known sentences of the folk which contain wisdom, truths, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed, and memorizable form*” [3, p. 3].

Researches prove that English proverbs reflect the values, beliefs, and daily experiences of English-speaking societies and their study is relevant not only for linguistics but also for cross-cultural communication and education.

This paper examines the structural and semantic characteristics of English proverbs, their cultural significance, and their application in language learning, supported by examples and scholarly insights.

In scholars' opinions English proverbs possess distinct structural traits that enhance their memorability and rhetorical impact. In their works Mieder [3, p. 25] and Taylor [6, p. 4] remarked that brevity, fixed wording, and rhythm are common structural characteristics of the English proverbs. They point out that proverbs frequently use parallelism, rhyme, or alliteration. And in order to prove their theory, we can analyze, for example, the proverb, “*A stitch in time saves nine*” which clearly illustrates a concise and rhythmic expression that reinforces practical advice about timely action.

It is worth mentioning that *figurative language* is prevalent in proverbs. Thus, it can be observed that metaphors and symbolic expressions are the leading stylistic devices to communicate abstract ideas concretely. A suitable proverb to illustrate this is “*Don’t put all your eggs in one basket*” where a metaphor is used to warn against excessive risk-taking. As research proves *grammatical structures* of proverbs are typically imperative or declarative, often reflecting archaic English forms. And a very good example to prove this point of view is “*Actions speak louder than words*”. As we see, this proverb provides a very good moral lesson in a concise declarative form.

It should be also pointed out that some proverbs employ repetition or antithesis for emphasis, and, in order to demonstrate it, we can study the following proverbs such as “*Many hands make light work*” or “*Easy come, easy go*”. It is obvious that these features contribute to a better and easier memorization of proverbs and they definitely enhance the rhetorical appeal.

After a thorough study of linguistic literature and scrupulous analysis of a big number of proverbs we can state that another peculiarity that characterizes proverbs is their *semantic feature*. Thus, scholars claim that semantically proverbs convey moral or practical lessons. Dwelling on this issue, Archer Taylor [6, p. 16] emphasizes in his works that while some proverbs express universal truths, others are culture-specific. For instance, analyzing the proverb “*Honesty is the best policy*” we can clearly understand that it communicates a universal moral principle, while the following proverb “*The proof of the pudding is in the eating*” requires good knowledge of British cultural idioms to be fully understood.

It must be remarked that proverbs also rely heavily on figurative and implicit meanings. Thus, understanding proverbs requires interpretation beyond the literal sense, often drawing on cultural context. Mieder [3, p.2] categorizes proverbs based on their semantic function: advisory “*Look before you leap*”, moral “*Honesty is best policy*”, proverbial wisdom “*Time and tide wait for no man*”, and proverbial observation “*Necessity is the mother of invention*”.

Researches show that English proverbs reflect the values and worldview of English-speaking societies. According to Hofstede [2, p. 80]. English culture emphasizes individual responsibility, pragmatism, and efficiency, which is mirrored in proverbs such as “*Time is money*” and “*Make hay while the sun shines*”. As we can see, these expressions encode behavioral norms, ethical expectations, and practical advice.

It is worth mentioning that cross-cultural studies reveal that while some proverbs have direct equivalents in other languages, others are uniquely tied to the cultural context. For example: the English proverb “*Time is money*” has the Romanian variant “*Timpul înseamnă bani*” (a direct equivalence). While the English proverb: “*The early bird catches the worm*” in Romanian: sounds as “*Cine se scoală de dimineață departe ajunge*” (a similar concept but different wording). According to linguistic sources such comparisons demonstrate both universality and specificity in proverbial wisdom.

Studies and practice prove that proverbs are invaluable in language education. Thus, such scholars as Johnson [5, p. 421] and Mieder [3, p. 29] highlight their pedagogical value in enhancing *vocabulary*, *cultural competence*, and *idiomatic understanding*. They claim that proverbs help learners grasp implicit cultural meanings and ethical principles embedded in language. So, language educators suggest using various classroom activities that could enhance the learning of English proverbs. English teachers successfully integrate proverbs into classroom activities asking students to match proverbs with their meanings, translate proverbs, state whether it is full translation, partial translation or it is an equivalent of the proverb, and, of course, discuss the cultural context. One of the most widely used activities in the English classroom while working with proverbs is using proverbs in writing or speaking exercises. For example, using Sandra Cisneros’ story “*Eleven*”, students can explore relevant proverbs to express life lessons, such as “*Every cloud has a silver lining*”, which encourages optimism, reflecting both linguistic skills and cultural understanding.

Thus, it is certain that a great number of English proverbs can be easily integrated in classroom activities while covering many topics included in the syllabus. Working with the themes of *Life and Time* teachers can use the following proverbs “*Time and tide wait for no man*” and “*Make hay while the sun shines*”, but for the topic *Work and Effort* teachers can offer their students to analyze and

comment on the proverbs “*Many hands make light work*”, “*No pain, no gain*”. Dwelling on the issues of *Morality and Behavior* such proverbs as “*Honesty is the best policy*”, “*Actions speak louder than words*” can be discussed at the lessons, while the proverbs “*Look before you leap*”, “*Don’t put all your eggs in one basket*” can be chosen to illustrate the necessity of *Prudence and Care*.

It is clear that these examples illustrate how proverbs encode cultural wisdom and moral guidance in compact and memorable forms. Thus, in order to teach students the role of hard constant work and value of persistence, teachers can choose the proverb “*Rome wasn’t built in a day*” and propose it for discussion. Teachers could draw their students’ attention to the semantic and cultural interpretation, and namely, that the given proverb conveys the English cultural appreciation for patience, gradual progress, and long-term commitment. It reflects the belief that valuable achievements require time, planning, and perseverance, aligning with broader British ideals of steady work and incremental development. It also mirrors the British emphasis on historical continuity and respect for tradition. Another proverb “*A stitch in time saves nine*.” can be used while talking about responsibility and punctuality. Thus, teachers will attract students’ attention to the fact that it promotes the cultural value of preventive action and, namely, that a small effort at the right moment prevents greater problems later, as well as the fact that it suggests the importance of foresight, organization, and responsibility- all significant issues to British socio-cultural expectations. As we can see the given proverb reflects the pragmatic mindset: addressing issues early is both efficient and sensible.

As for the proverb “*When in Rome, do as the Romans do*” which expresses cultural values such as adaptability, politeness, and respect for local customs, we see that it can enhance the understanding of a nation’s culture, customs and traditions. The teacher will explain to students that in the British context, it reflects a long-standing social rule, and precisely that behaviour should match social context. So, students will learn that it implies flexibility and they will understand that successful social interaction requires adjusting to certain norms.

Norrick considers that the structural and semantic diversity of English proverbs reveals how linguistic form encapsulates cultural perspectives. Many proverbs employ metaphor, comparison, antithesis, or elliptical constructions, demonstrating how brevity and clarity are highly valued in English proverbial discourse. Structurally, common patterns include imperatives (“*Don’t count your chickens...*”), comparative constructions (“*Better late than never*”), and conditional clauses (“*When in Rome...*”), all of which reinforce behavioural norms and social expectations [4, p. 112].

Semantically, the themes most frequently met in English proverbs are prudence, hard work, moderation, patience, realism, and, adaptability which mirror core cultural values of the English-speaking world.

In conclusion it should be pointed out that English proverbs are concise yet powerful vehicles of linguistic, moral, and cultural knowledge. Their structural and semantic features enhance memorability and rhetorical impact, while their content reflects the values and social norms of English-speaking societies. Dundes considers that studying proverbs offers valuable insights for linguists, educators, and learners, facilitating both language acquisition and cross-cultural understanding [1, p. 92]. Thus, proverbs remain not only a linguistic treasure but also a practical educational resource, bridging language, culture, and morality.

References:

1. DUNDES, A. Folklore: Critical concepts in sociology (Vol.1-4). Routledge, 2005, pp. 87-95.
2. HOFSTEDE, G. Culture’s Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. (2nd ed.). Sage Publications, 2001, pp.79-120. ISBN: 9780761923695.
3. MIEDER, W. Proverbs: A Handbook. Greenwood Press, 2001, pp.1-4. ISBN: 9780313320565.
4. NORRICK, N. R. How proverbs mean. Mouton Publishers, 1985, pp. 101-120.
5. JOHNSON, J. E. An analysis of Proverbs. 1:1 -7. Bibliotheca Sacra, 144 (576), 1987, pp.419-432.
6. TAYLOR, A. (1931). The Proverb. Harvard University Press. pp. 1-18.

UDC 811.16

<https://orcid.org/0000-0001-8243-8118>

SERBISMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Gadimova Jamila

Doctor of Philosophy in Philology, Associate Professor

Baku Slavic University

Baku, Azerbaijan

e-mail: gadimova84@rambler.ru

Abstract: The article examines the influence of the Serbian language on Russian at different historical stages of cultural and linguistic contact. It traces the emergence of Serbisms from early Church Slavonic borrowings to modern lexical interactions reflecting everyday life, politics, religion, and folklore. In the study, Serbian borrowings are classified into thematic groups. The research shows that Serbisms not only enrich the Russian language but also preserve traces of deep historical and cultural ties between the two peoples.

Keywords: Serbian, Russian language, borrowing, exoticism, ethnographism.

Language contact between peoples has always played a significant role in the formation of the lexical stock and structure of languages. The Russian language, being one of the richest and most diverse languages in the world, is no exception. One of the most interesting aspects of these contacts is the influence of the Serbian language on Russian.

The linguistic relations between Russia and Serbia have deep historical roots and have passed through several stages of development. With the adoption of Christianity in Rus' in the 10th century began the process of borrowing the Church Slavonic written tradition, which was largely based on Old Church Slavonic, closely connected with Old Serbian. Serbian monks and priests who participated in the spread of Orthodoxy brought into Russian culture and language elements of the South Slavic Church Slavonic tradition. This strengthened cultural ties and created a common ecclesiastical vocabulary and terminology that have been preserved to this day.

Close ties between the Russian and Serbian peoples began to develop especially actively from the 17th century. The memory of Russia's support in Serbia's struggle for liberation from Ottoman rule remains an important part of Serbian historical consciousness to this day [10]. Amid the growing threat of losing national identity and the policy of forced Latinization pursued by Austria-Hungary, the Serbian people increasingly turned to Russia as a spiritually and religiously close ally. During this period, representatives of the Serbian clergy received education in Russian theological institutions, and books brought from Russia enjoyed wide popularity in Serbia. Educated Serbs were fluent in literary Russian and in Church Slavonic in its Russian form. In addition, Russia repeatedly sent teachers of the Russian language to Serbian schools, which contributed to the spread of Russian linguistic norms and the strengthening of cultural and linguistic ties between the two nations [1].

The history of cooperation between the two countries developed under the influence of various historical and political circumstances. The most intensive and well-documented phase of this interaction occurred in the 20th century – above all, during the period of Russian emigration to the Kingdom of Serbs, Croats, and Slovenes (the future Yugoslavia). After the revolutionary events of 1917 and the civil war, more than 40,000 Russian refugees settled in Yugoslavia, where they formed one of the most organized and influential émigré communities [3].

All historical, cultural, and social contacts between the Russian and Serbian peoples inevitably led to the appearance of *Serbisms*, which brought shades of another culture into the Russian language. Serbisms are words, expressions, or grammatical constructions borrowed from the Serbian language, as well as Serbian linguistic elements belonging to the system of the Serbian language, used in Russian texts.

The Serbian language exerted a certain influence on Russian, although it cannot be considered as significant compared to that of other Slavic languages. The relevance of this research topic is determined by the insufficient degree of study of Serbisms. Studies devoted to the mutual influence of the Serbian and Russian languages are quite limited in number.

In the article “Russian Speech in a Foreign-Language Environment,” P. Mitropan examines the interaction between Russian and Serbian and identifies several key aspects. At the lexical level, there is a gradual replacement of Russian words by Serbian ones, which is especially noticeable in everyday speech, indicating dynamic borrowing processes. Semantically, there is an incorrect transfer of Serbian meanings onto Russian words and expressions, leading to semantic shifts. At the morphological level, there are cases where Serbian roots take Russian endings, reflecting the influence of the Russian declension system. Syntactic structures also undergo influence — Russian sentences begin to be constructed according to Serbian models, reflecting the interaction of structural norms. Phonetic changes are rarer but manifest in the fact that Russian speakers pronounce Serbian words according to Russian orthoepic norms. Thus, new linguistic elements and lexical neologisms are formed in the everyday speech of Russian speakers living in a Serbian-speaking environment [7].

In T. M. Nikolaeva's article the types of linguistic interference arising from prolonged residence in a Serbian-speaking environment are analyzed. The author identifies numerous examples of the blending of linguistic systems – from the inclusion of Serbisms (for example, *пасош* (passport), *ствар* (thing), *подром* (cellar)) in grammatically Russian constructions to more complex phenomena such as literal translation of Serbian idioms, the use of common Slavic words in meanings unusual for Russian (*карта* (ticket)), the employment of words with “international roots” combined with Serbian word-formation elements, and the substitution of Russian function words with Serbian ones. Nikolaeva emphasizes that speakers themselves often did not realize these linguistic deviations, perceiving them as the norm, and that the most productive type of deviation proved to be the creation of new words through the imposition of Serbian derivational models on international vocabulary [8].

Serbisms connected with folk culture and literary description penetrate the Russian language. We have considered Serbisms borrowed by Russian, as well as exoticisms and ethnographisms of Serbian origin. Serbisms include not only elements borrowed directly from Serbian but also words that entered Russian through Serbian mediation from other languages.

Serbisms may be classified according to thematic groups. Each group reflects a particular sphere of Serbian life and culture and represents a distinct layer of lexical borrowing or exoticisms.

1. Social and Everyday Vocabulary. This group includes words denoting elements of traditional Serbian life and everyday culture, such as *задруга* (*zadruga*) – a traditional form of a large patriarchal family community common among South Slavic peoples, primarily Serbs [4]; *кафана* (*kafana*) – a small café or tavern popular in the Balkans, often serving as a social meeting place; *опанки* (*opanki*) – traditional leather footwear symbolizing Serbian folk culture and rural life. These borrowings function as ethnographic terms that convey national specificity and illustrate the communal lifestyle, household structures, and folk traditions characteristic of the Serbian people.

2. Political and Historical Vocabulary.

This category includes words associated with the social and political organization of Serbia and its historical development: *скупштина* (*skupština*) – an elective representative body, the parliament of Serbia or Yugoslavia [9]; *четник* (*četnik*) – originally a member of partisan detachments fighting against Ottoman rule; later, in World War II, members of Yugoslav groups opposing the People's Liberation Army [2]. These words carry significant historical and cultural connotations and are typically used in historical and journalistic contexts.

3. Cultural and Religious Vocabulary. Words such as *слава* and *Видовдан* belong to this group, reflecting the spiritual and ritual traditions of the Serbian nation. They denote cultural phenomena with sacred meaning in Serbian life and serve to recreate an authentic cultural background in literary and translated texts.

Words such as *слава* (*slava*) – a unique Serbian tradition of celebrating a family's patron saint, considered a symbol of spiritual and cultural identity [11]; *Видовдан* (*Vidovdan*) – St. Vitus Day, celebrated on June 28, a major Serbian national and religious holiday commemorating the Battle of

Kosovo. They denote cultural and religious phenomena of sacred meaning and help recreate an authentic cultural background in literary and translated texts.

4. Toponyms and Regional Names. *Шумадија (Šumadija)* – a historical and geographic region in central Serbia, regarded as the heart of the Serbian nation; *Бачка (Bačka)* – a region located mainly in northern Serbia and southern Hungary; *Вранье (Vranje)* – a city in southern Serbia, often mentioned in connection with regional traditions and folklore. These names serve as geographical and ethnocultural markers, adding national color and historical localization to Russian texts.

5. Vocabulary of Church Slavonic Origin. *Чермог (čertog)* – a large, richly decorated hall or palace; the word entered Russian through the Serbian Church Slavonic tradition [9]; *слобода (sloboda)* – in its archaic meaning ‘freedom’; also ‘settlement near a city’; a word symbolically linked to the spirit of independence in South Slavic cultures. These lexical units function mainly in elevated or poetic styles, creating a solemn and historical tone.

Thus, the influence of the Serbian language on Russian extends far beyond the simple borrowing of individual words and expressions, which makes it especially interesting to study. This influence is also reflected in characteristic syntactic and stylistic features that give Russian speech new nuances. Sentence structures and grammatical constructions peculiar to Serbian sometimes find expression in Russian speech, especially among people who have lived in Serbia for a long time or have been in close contact with native Serbian speakers. This interaction gives rise to unusual linguistic phenomena capable of enriching Russian while occasionally causing misunderstanding among those unfamiliar with Serbian.

Moreover, Serbisms have become an important part of literary language, especially in works of authors seeking to convey the atmosphere of a specific epoch or cultural context. Customs, traditions, and elements of Serbian folklore, carefully described in literary texts, become not only objects of study but also an important part of the cultural identity of Russian-speaking readers. This allows for a deeper understanding and appreciation of the richness of Serbian culture and its historical roots.

In modern conditions, when globalization is becoming ever more relevant, the influence of Serbian on Russian continues to evolve. New terms and expressions arise due to social, political, and cultural changes, emerging through active interaction between the two peoples. For example, modern words related to internet culture, music, and youth fashion may have Serbian roots, making them part of the shared linguistic space and promoting cultural exchange.

The ties between Russian and Serbian continue to deepen, creating a unique linguistic environment in which elements of both cultures intertwine. This interaction not only enriches the Russian language by introducing new words and expressions but also contributes to a deeper understanding and perception of Serbian culture. As a result, the historical and cultural links between the two nations are strengthened, opening new horizons for further cultural exchange and cooperation in various fields, including art, science, and education.

Bibliography:

1. BOKERIYA, S.A. Peich I. Russia and Serbia: Paths of Interaction // Russia and the World in the 21st Century, 2018, pp. 92–102.
2. Bolshoi Encyclopedic Dictionary. A.M. Prokhorov, Vol. 1–2. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1991.
3. BONDAREVA, E.A.; MUKHACHYOV, Yu.V. Russian Emigration in Yugoslavia // The Russian Diaspora: History and Modernity. Moscow: INION RAS, 2015, pp. 47–79.
4. Encyclopedic Dictionary. F.A. Brockhaus and I.A. Efron. Vol. 1–20, 21–41, 1–2 (supplement). St. Petersburg: Semyonov Printing House, 1890–1906.
5. Explanatory Dictionary of the Russian Language, edited by D.N. Ushakov. Vol. 1–4. Moscow: State Institute “Soviet Encyclopedia,” 1947–1948.
6. JOVANOVIĆ, M. Russian Emigration in the Balkans 1920–1940. Moscow: Russkiy Put, 2005, 490 p.

7. MITROPAN, P. Russian Speech in a Foreign-Language Environment // Russian Speech, 1970, No. 2, pp. 106–108.
8. NIKOLAEVA, T.M. On the Types of Interference in the Speech of First-Generation Emigrants in Yugoslavia // Slavistics. Indo-European Studies. Nostratic Studies. For the 60th Anniversary of V.A. Dybo. Abstracts. Moscow, 1991, pp. 211–215.
9. OZHEGOV, S.I. Dictionary of the Russian Language. Moscow: Russkiy Yazyk, 1988, 749 p.
10. SHIPOV, S.O. Interaction between the Serbian and Russian Languages // Orthodox Origins, Tyumen, 2016, pp. 156–157.
11. VASMER, M. Etymological Dictionary. Vol. 1–4. Moscow: Progress, 1986–1987.

UDC: 811.111'367.625

<https://orcid.org/0009-0001-1046-6723>

<https://orcid.org/0009-0002-2907-0208>

PREPOSITIONS IN THE OLD ENGLISH LANGUAGE

Kerimova Nishana

teacher

Baku Slavic University

Baku, Azerbaijan

e-mail: kerimova.nishana05@gmail.com

Qurbanova Lala

PhD in Philology, Associate Professor

Institute of Linguistics

Baku, Azerbaijan

e-mail: lala.qedirova@mail.ru

Annotation: This article explores the historical development of English prepositions from the Old English period to the modern stage. It investigates their grammatical and semantic functions as auxiliary parts of speech and their role in establishing syntactic relations within a sentence. The study highlights how prepositions in Old English governed case, number, and gender, shaping the language's structural system. Comparative and cognitive perspectives are applied to demonstrate the shift from a synthetic to an analytic linguistic type. The findings contribute to diachronic and functional studies of English grammar.

Keywords: diachronic studies, prepositions, case category, gender distinction, synchronic studies, synthetic language, analytic language.

Summary:

Words in a language are classified according to their semantics, grammatical-morphological features, and syntactic functions, forming the main, auxiliary, and independent parts of speech, each with its specific place and role in the linguistic system. This also applies to prepositions in English. Throughout the evolution of the English language, prepositions have functioned as auxiliary parts of speech, establishing grammatical and semantic relations between words within a sentence, thereby contributing to the clarity and accuracy of conveyed information. However, depending on the linguistic changes that occurred at various stages of the language's evolution, prepositions exhibited different structural and functional characteristics. The present article examines prepositions in Old English and their peculiarities, offering analyses based on examples from various sources.

The history of the English language began with the invasion of the Anglo, Saxon, and Jute tribes into the British Isles around the middle of the 5th century (449 AD, though some sources mention 410, 450, or 470). These tribes, who spoke different dialects of the same Proto-Germanic language, gradually settled and became permanent inhabitants of the island, eventually uniting the seven independent kingdoms they had founded into a single state called England. Diachronic studies indicate that over centuries of invasion and linguistic contact, English developed differently from

other Germanic languages, shifting from a synthetic language rich in inflectional morphology to a more analytic structure.

During the Old English period (5th–11th centuries), the language retained most of the features inherited from Proto-Germanic. Old English was a morphologically rich yet lexically limited language, largely uninfluenced by foreign contact. Grammatically, it resembled modern German, with an extensive system of inflections, cases, grammatical genders, and numbers. Agreement between words in person, number, and gender was essential, and due to its rich morphology, word order was relatively free. Old English was also abundant in prepositions, which served to express spatial, temporal, causal, modal, and other abstract relations between words in a sentence.

In Old English, prepositions typically preceded nouns, pronouns, adjectives, numerals, and followed verbs, determining the morphological form of the elements they governed. Because Old English grammar differed greatly from modern English, prepositions often required specific case endings—nouns and pronouns were inflected to indicate their syntactic relationship. Thus, prepositions not only governed grammatical agreement but also expanded the semantic clarity of the sentence.

Prepositions, in all languages where they occur, play a crucial role in establishing syntagmatic and paradigmatic relations between sentence elements, facilitating the coherent expression of meaning. Cognitively, prepositions function as linguistic tools that help structure and conceptualize information within the human mind. Cognitive grammar asserts that language cannot be fully understood apart from human cognition, as linguistic structures correspond to cognitive processes. Therefore, despite being considered auxiliary parts of speech, prepositions act as connectors that link grammatical and logical elements, shaping both the linguistic and conceptual structure of information.

Numerous prepositions existed in Old English. Common examples include: *mid* (with), *tō* (to, toward), *þruh* (through), *andlang/andlanges* (along, alongside), *tōgeagnes* (towards), *geond* (during, throughout), *geondan* (beyond), *op* (up to, until), *þurhūt* (throughout), *underneoðan* (underneath, below), *ymb* (around), *ymbūtan* (around, about), *ābūtan* (on, around), *in/innan* (in, within), *onbūtan* (about).

Unlike in Modern English, Old English prepositions governed nouns, pronouns, and determiners according to case, gender, and number, thereby establishing grammatical and logical coherence. Old English had five cases: nominative, genitive, dative, accusative, and instrumental. Except for the nominative, all cases employed inflectional endings, determined by the preposition's requirement. For example:

ic ēode mid him – “I went with him.”

ic fōr mid hire – “I traveled along with her.”

In these examples, the preposition *mid* (“with”) governs the pronouns *him* and *hire* in the accusative case. Similarly, prepositions such as *in*, *on*, *æt*, *mid*, *tō*, *fram*, and *wiþ* required their objects to appear in the dative case, expressing relations of time, place, or abstract meaning. For instance:

Fram þisum men ic underfeng feoh – “From this man I took money.”

Here, the preposition *fram* requires the demonstrative *þisum* to appear in the dative form with the suffix *-um*. In Modern English, however, case inflection is absent, and prepositions directly express such relations semantically rather than morphologically.

Some scholars have suggested that prepositions act as substitutes for case endings, but this view lacks linguistic justification. As E. Hajiyevev (2006) argues, equating prepositions with case markers would imply that English has as many cases as it has prepositions, which is unfounded. Prepositions in both spoken and written language regulate the grammatical and semantic relations between words. In languages like Russian, German, and French, prepositions govern nouns and pronouns according to case, gender, and number, ensuring syntactic balance. For instance, in German, prepositions such as *mit*, *über*, *unter*, *am*, *zwischen* establish agreement between the preposition and its object. The same applies to Russian prepositions like *с*, *без*, *у*, *до*, *из*, *между*, which determine case inflection.

These parallels indicate that Old English shared many morphological features with other Indo-European languages. For example:

ic spræc tō him – “I spoke to him.”

ic ga tō þære dura – “I go to the door.”

ic gā þurh þæt geat – “I go through the gate.”

ic ga andlanges þære stræte – “I walk along the street.”

In these examples, the prepositions *tō*, *þurh* and *andlanges* govern their respective objects in the dative or accusative cases. In Modern English, prepositions still establish syntactic relations but without morphological case marking. Pronouns change form (e.g., *me*, *him*), while nouns do not. For instance: “She told me about her friend.” Here, *me* changes according to case, while *about her friend* does not; meaning is carried semantically by the preposition *about*. Modern English prepositions can also participate in forming phrasal verbs, which often convey idiomatic meanings distinct from their literal components. For example: *to take on* (to put on) and *to take off* (to remove). These constructions are known as *phrasal verbs* (Close, 1979). Some linguists prefer the term *prepositional verbs* to emphasize the syntactic role of the preposition. Historically, Old English prepositions functioned within a morphologically rich system, facilitating grammatical and semantic relations through inflectional patterns. Throughout the evolution of English, prepositions have remained essential in establishing syntactic and semantic cohesion among sentence elements. Although Modern English has become analytic, the connective and structural role of prepositions endures.

Scientific novelty: For the first time, this article examines the evolution of English prepositions across historical stages, analyzing their syntactic and paradigmatic functions as auxiliary elements.

Practical significance: The findings of this study may benefit linguists, English language specialists, and researchers interested in historical and cognitive linguistics.

References:

1. CLOSE, R.A. A Reference Grammar for Students of English. Moscow: Prosveshcheniye, 1979.
2. HAJIYEV, E.I. Functional-semantic features of auxiliary parts of speech in Modern English and Azerbaijani. Baku: Mutercim, 2006.
3. NEWMAN, J. Cognitive Grammar. In The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences. Cambridge University Press, 2010.
4. QURBANOVA, L.Q. Psycholinguistic aspects of intonation in suprasentential units in English. Doctoral dissertation abstract. Baku, 2022.
5. SWAN, M. Practical English Usage. Moscow: VysšayaŠkola, 1984.

УДК 37.091.3:811.111'276

<https://orcid.org/0009-0002-5857-6320>

STRUCTURING ENGLISH LESSONS FOR EFFECTIVE LEARNING IN LYCEUM CLASSES

Mazurencu Natalia

M.A. in Germanic Languages

M. Chakir College

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: mazurencu1994@gmail.com

Abstract: This paper presents a short-term learning project based on the ERRE model, designed to foster critical thinking and skill development. The model consists of four stages—Evocation, Realization of meaning, Reflection, and Extension—each addressing specific learning goals. Evocation activates prior knowledge, Realization introduces new information, Reflection consolidates understanding, and Extension promotes independent application. Examples of activities illustrate a structured, interactive, and student-centered approach. Smooth transitions between stages ensure coherence and effective achievement of lesson objectives.

Keywords: ERRE model, lesson planning, student-centered learning, evocation, realization of meaning, reflection, extension.

Lesson is a period of time in which a person is taught about a subject or how to do something [1]. A lesson, as a rule, includes all the components of the educational process: objectives, content, teaching methods and techniques, as well as activities for organizing and managing the learning process.

The short-term learning project is based on three interrelated components:

- The objectives of the lesson are what we intend to achieve;
- Content and pedagogical strategies are the elements necessary for the realization of the set goals (forms, methods, procedures and techniques, teaching tools);
- Assessment strategies are ways to measure the effectiveness of learning.

The ERRE model is configured as a methodological design and learning framework, favorable for the development of critical thinking. The title page of the lesson project contains all the key elements of a modern lesson, in accordance with the requirements of the competence-based approach: date, class, subject, topic, lesson type, duration – basic organizational information.

Specific competencies (CS1–CS4) should be clearly structured across four levels: linguistic, sociolinguistic, pragmatic, and cultural. This reflects the European model of competence formation. The competence units represent a detailed specification of the expected results, based on the national curriculum, which makes it possible to trace the relationship between the educational standards and the content of the lesson.

Learning objectives (no more than six for one lesson) should be clearly formulated in terms of operational actions such as: describe, fill in, identify, answer, analyze, put in order. This makes them measurable by the end of the lesson and applicable in assessment.

Methods, techniques, and forms of work demonstrate the integration of the communicative approach and active learning methods. Product, visual aids, bibliography highlight the practical orientation and interdisciplinarity of the lesson.

Correlation between ERRE phases and the formation of process skills can be presented through a sequence of four steps that methodologically facilitate the formation of skills and corresponding stages.

- 1) Evocation;
- 2) Realization of the meaning;
- 3) Reflection;
- 4) Extension [3, p 16].

Each of these stages helps to achieve a specific goal of the learning process. The purpose of the evocation is to ensure that all students are actively involved in the learning process through assignments. The purpose of the realization of the meaning is to sustain participation and interest in such tasks as: informing - reading, active listening, information processing - reproduction, interpretation, application, and analysis of new material. The primary purpose of reflection is to consolidate the material and develop abilities, assess the level of achievement of goals, apply skills, and analyse mistakes. The purpose of the extension is to motivate students for individual learning.

Let us take a closer look at each stage of the lesson within the ERRE framework.

Evocation includes the following stages: organizational moment (opening, greetings), goal setting, homework review, and updating knowledge and skills (brainstorming). An example of an educational and cognitive activity at this stage:

1. Opening: Greeting the class and taking attendance.
2. Warm Up: The teacher greets the pupils: “Good morning, pupils! I am glad to see you! Sit down! -How are you today? -What season is it now? What month is it now? What date is it today?”
3. Short Dialogue Practice: The teacher asks: “What is your favorite subject?”. The students answer in 1–2 sentences. Follow-up: “Why?”
3. Working with homework: The teacher asks the students their homework, analyses the answers.

4. Goal setting: The teacher informs the students about the lesson goals.

Realization of the meaning includes the following: contact with new information (look and guess, working with new vocabulary, listen and analyse, cluster), processing of new information (answering the questions, completing the sentences, sentence building and others), monitoring your own understanding of new information (read and write, conversation). An example of an educational and cognitive activity at this stage:

1. Look and guess: The teacher asks the students to look at the picture and guess the theme of the lesson.

2. The teacher asks the students to give associations to the given word

3. The teacher directs students' attention to the screen, where new words with transcription are presented. The teacher introduces the new vocabulary. The teacher asks the students to make up several sentences with new words.

4. Listen and read: the teacher asks the students to read the text and analyse the information.

5. Question answering: the teacher directs students' attention to the exercises below the text and answer the given questions.

Reflection includes the following: applying the acquired knowledge in practice (fill-in the exercise, true/false, matching, quiz), analyzing the mistakes made and correcting them (dialogue, questions and answers), evaluation (wrap up), homework explanation. An example of an educational and cognitive activity at this stage:

1. True or False: The teacher asks the students to identify true and false sentences, and correct the false sentences.

2. Matching: The teacher asks the students to match the sentences.

3. Quiz: The teacher directs students' attention to the worksheets and asks the students to choose the correct answer.

4. Questions and answers. Now let's make conclusions about our lesson. What have you learnt? What was new for you?

5. Wrap up: The students are asked to evaluate their desk mates.

6. Homework: The teacher gives and explains homework and asks the students to write it down.

Extension includes the following: application/individual training (project work). An example of an educational and cognitive activity at this stage:

1. Project work: The students work individually or in pairs on small projects related to the lesson topic, applying the concepts and skills learned.

2. Creative tasks: Writing a short story, composing sentences, drawing diagrams, or creating presentations that integrate new knowledge.

By carefully developing a lesson plan based on the ERRE structure, the teacher provides the material in a structured, concise, and logical manner, which allows achieving the goals set. The lesson stage is a relatively independent part of the lesson that has an intermediate goal in relation to the overall aim of the lesson, but still, the process of ending one stage of the lesson and beginning another should not be separate and independent. All stages of the lesson should flow smoothly from one to the other.

The ERRE model is effective for developing critical thinking because it actively engages students at every stage of the lesson. Evocation stimulates the acquisition of preliminary knowledge and encourages asking questions; Realization of meaning promotes analysis, interpretation and problem solving; Reflection helps to evaluate one's own understanding and correct mistakes; and the extension promotes independent application and creative thinking. By structuring learning in this way, ERRE encourages students to go beyond memorization, develop reasoning skills, and apply knowledge in new contexts, which are essential components of critical thinking.

The ERRE lesson model includes both the effective application and integration of digital technologies. At the evocation stage, it is possible to use online surveys, and web resources such as Mentimeter, Kahoot, Padlet. At the realization of meaning stage, interactive presentations, videos, and learning platforms like Youglish, iSL Collective, Liveworksheets and others can be used. At the

reflection stage, online tests on the TestPad platform, feedback forms can be utilized. At the extension stage, students can create presentations, video projects, blogs.

The ERRE model allows assignments to be adapted to students with different levels of knowledge, providing additional support for students who need it, offering advanced tasks for more capable students, and collaborative activities to develop teamwork.

Bibliography:

1. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lesson> (accessed: 03.11.2025).
2. ESENGALIEVA, A. M. «Development of critical thinking skills in the English lessons», available at: https://apni.ru/article/5962-development-of-critical-thinking-skills-in-th?utm_source=chatgpt.com (accessed: 03.11.2025).
3. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Ghid de implementare a curriculumului: Limba și comunicare, limba străină, clasele X-XII. Chișinău: MECC, 2019.
4. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Curriculum național: Aria curriculară Limbă și comunicare. Disciplina Limba străină, clasele X-XII. Chișinău: MECC, 2019.

CZU 821.135.09-192

<https://orcid.org/0000-0002-4690-3657>

BALADA ÎNTRE MUZICĂ ȘI LITERATURĂ: O FORMĂ ARTISTICĂ CU DUBLĂ EXPRESIVITATE

Mititelu Oxana

doctor, conferențiar universitar

Universitatea de Stat din Comrat

mun. Comrat, Republica Moldova

e-mail: oxana.mititelu.2015@gmail.com

Abstract: The article explores the Romanian ballad as an essential literary and musical form in Romania's folk traditions, being an artistic genre with a dual expressiveness that combines words and melody. The Romanian ballad has a narrative structure, usually connected to myths, legends, or historical events, and its music intensifies the literary message, adding a profound emotional dimension. Over time, the ballad has evolved, adapting to the social and cultural context of each historical period, and has been reinterpreted in modern musical styles.

The Romanian ballad is closely tied to folklore and features simple language, yet with a strong symbolic subtext, while the music, usually monophonic and melancholic, amplifies the emotional impact. The examples of ballads presented in the article, such as "The Sun and the Moon," "Corbea," and "Iancu Jianu," illustrate the interdependence between literature and music, with each aspect contributing to the creation of a complete emotional experience. The ballad thus becomes a synthesis of word and song, reflecting various historical and social realities through a syncretic art that remains a symbol of Romania's cultural heritage.

Keywords: Literary and musical form, popular traditions, dual expression, words and melody, interdependence of literature and music, syncretic art, cultural heritage.

Introducere

Balada românească reprezintă o formă literară și muzicală profund înrădăcinată în tradițiile populare ale poporului român. Ea este o sinteză între cuvinte și melodie, o punte între literatura orală și muzica tradițională, având un impact semnificativ asupra evoluției cultural-artistice ale comunității. În acest articol, vom analiza balada românească ca un gen artistic cu dublă expresivitate, luând în considerare atât componenta literară, cât și pe cea muzicală. Vom explora relațiile dintre cele două dimensiuni și vom evidenția influențele reciproce care au dus la formarea unui gen artistic complex, cu un loc special în patrimoniul cultural al României.

Definirea baladei românești

Balada este un gen literar și muzical cu o structură narativă, caracterizată printr-o poveste plină de dramatism și întâmplări excepționale, de obicei, legate de mituri, legende sau evenimente istorice. În tradiția românească, balada este cântată, iar muzica îi conferă o dimensiune suplimentară de expresivitate, amplificând emoțiile și însemnătatea textului. Potrivit lui G. Călinescu, balada este „o formă literară cu un conținut plin de semnificații și încărcătură emoțională, ce capătă sens doar în contextul melodiei care o însoțește” [3, p. 215].

În literatura română, balada este strâns legată de folclor, fiind un mijloc prin care poporul transmite povestiri și legende din viața cotidiană sau din istoria mitologică și istorică a națiunii. În această formă literară, cuvintele sunt selectate pentru a crea o atmosferă de mister și de adâncire a sentimentelor, în timp ce muzica întărește acest efect, conferind baladei o dimensiune mai complexă.

Evoluția baladei românești de-a lungul vremii

Balada românească a evoluat semnificativ de-a lungul secolelor, adaptându-se contextului social, politic și cultural al fiecărei perioade istorice. În Evul Mediu, balada era strâns legată de viața cotidiană a oamenilor, de lupta împotriva opresiunii, de religiozitate și de mituri și legende. De exemplu, balada „Iancu Jianu” este un exemplu de baladă eroică, în care figura haiducului devine simbolul luptei împotriva nedreptății și a tiraniei. Această baladă, alături de altele din aceleași perioade, reflectă o realitate dură, dar și o speranță în dreptate [7, p. 202].

Secolul XXI a adus noi influențe în balada românească, datorită globalizării și modernizării muzicii și literaturii. În această perioadă, balada nu a dispărut, ci s-a transformat, fiind reinterpretată de artiști moderni, care au incorporat elemente din diverse stiluri muzicale, cum ar fi jazz-ul, muzica clasică pop, rock sau hip-hop, cu elemente tradiționale ale baladei. Astfel, baladele care altădată erau transmise prin viu grai și cântate la focul de tabără sau în cadrul sărbătorilor populare, sunt acum regăsite în albume și clipuri video, care atrag o audiență tânără.

Componenta literară a baladei

Textul baladei este un alt element esențial care definește acest gen. Caracteristicile literare ale baladei românești sunt legate de structura narativă, ritmul și limbajul simbolic. Balada este adesea structurată pe strofe scurte, ușor de memorat și repetitivă, cu un limbaj simplu, dar cu o încărcătură simbolică puternică. De exemplu, în balada „Miorița”, personajul principal, „miorița” sau „oaia năzdrăvană”, devine simbolul destinului ineluctabil/inevitabil al țăranului român [2, p. 223].

Prin urmare, în ceea ce privește aspectele literare, balada românească se remarcă prin utilizarea unui limbaj direct, dar cu un subtext bogat, care invită ascultătorul sau cititorul să reflecteze asupra mesajului. De asemenea, se recunoaște utilizarea unor tehnici poetice precum epitetul, metafora și repetiția, care adâncesc semnificația textului.

Un alt aspect literar important al baladei românești este faptul că balada se naște adesea dintr-o poveste despre iubire, moarte, răzbunare sau trădare, teme care sunt universale și care au fost regăsite în multe culturi. Balada „Toma Alimoș” este un exemplu de narațiune eroică, în care protagonistul se luptă cu moartea și cu forțele destinului [7, p. 190].

Muzica în balada românească

Muzica baladei românești are un rol central în formarea acesteia ca gen artistic. Melodia care însoțește balada nu doar că facilitează transmiterea mesajului, dar și adâncește impactul emoțional asupra ascultătorului. Potrivit lui Tudor Vianu, „muzica baladelor românești este de o simplitate melodică aparentă, dar cu un efect profund asupra sentimentului colectiv” [8, p. 119].

Melodia baladelor românești este adesea monofonică și de natură melancolică, ceea ce amplifică tema dramatică a poveștilor pe care le spun. În multe cazuri, melodia este construită astfel încât să urmeze ritmul și fluxul narativ al textului, făcând ca muzica să fie un fel de „complice” al cuvintelor, ajutându-le să capete profunzime. De exemplu, în balada „Miorița”, melodia este calmă, dar încărcată de o tristețe profundă, potrivită temei centrale a destinului și a sacrificiului.

În plus, melodia și ritmul sunt de obicei influențate de zona geografică, de tradițiile locale și de instrumentele muzicale tradiționale, cum ar fi fluierul, țambalul sau vioara. Fiecare regiune a României adaugă o particularitate specifică baladei, creând variații regionale ale aceleași teme. Astfel,

balada românească devine un produs al unei diversități culturale bogate, care reflectă realitățile sociale și istorice ale fiecărei comunități.

Legătura dintre literatură și muzică în balada românească este esențială pentru înțelegerea acestui gen artistic. Muzica amplifică mesajul literar, iar cuvintele aduc mai multă emoție melodiilor. Balada devine astfel o formă hibridă de artă, în care literatura și muzica se împletesc într-o simbioză perfectă.

Exemple de balade cântate și expresivitatea lor dublă: literară și muzicală

1. „Soarele și Luna”

Această baladă mitologică evocă o luptă simbolică între două forțe cosmice, într-o narațiune care amintește de miturile cosmogonice. Textul, bogat în metafore și simboluri arhaice, prezintă personificarea Soarelui și a Lunii într-o poveste cu accente de moralitate și echilibru universal. Versurile sunt profunde, iar muzica ce însoțește această baladă este solemnă, cu o tonalitate gravă și ritm sacadat, accentuând caracterul ritualic al subiectului.

Interdependența: Muzica susține caracterul arhaic și mitic al narațiunii, amplificând simbolismul cosmic și moral. Ritmurile lente și incantațiile vocale conferă versurilor un aer sacru, iar versurile dau muzicii sens și direcție narativă [5, p. 138].

2. „Corbea”

Balada „Corbea” spune povestea unui haiduc vestit, a cărui moarte devine motiv de jale populară. Tema centrală este lupta pentru dreptate și libertate. Versurile sunt narrative și epice, alternând descrierea eroismului cu scene dramatice de luptă și trădare. Muzica ce însoțește această baladă este dinamică, cu variații de intensitate care însoțesc momentele-cheie ale acțiunii.

Interdependența: Muzica urmărește fidel povestea – accelerează în scenele de luptă, încetinește în cele tragice, însoțind tonul emoțional al fiecărui moment. Literatura construiește mitul haiducului, iar muzica îl încarcă afectiv, facilitând transmiterea colectivă a mesajului [6, p. 102].

3. „Gruia lui Novac”

Această baladă epică populară relatează isprăvile legendare ale lui Gruia, fiul lui Novac, într-o manieră cvasi-mitologică. Structura repetitivă și ritmică a versurilor susține memorizarea orală, iar muzica contribuie la crearea unui tempo marțial, susținând imaginea de erou invincibil.

Interdependența: Ritmul și linia melodică adaugă dramatism povestirii, întărind caracterul legendar al personajului. Astfel, muzica susține oralitatea și ceremonialitatea textului, transformând povestea într-un ritual epic [1, p. 169].

4. „Iancu Jianu”

Inspirată din fapte istorice, această baladă cântă isprăvile haiducului transformat în simbol al dreptății populare. Textul conține un narativ eroic, cu dialoguri și descrieri de situații dramatice. Melodia, gravă și doinită în momentele de tristețe, devine alertă în scenele de război sau evadare.

Interdependența: Textul dezvoltă dimensiunea eroică a lui Iancu Jianu, iar muzica susține trăirile contradictorii – dorul, curajul, tristețea. Împreună, ele construiesc un portret emoțional complet al eroului [4, p. 77].

5. „Bujor”

Balada „Bujor” povestește viața unui haiduc nobil, care luptă împotriva nedreptății și apără poporul. Versurile sunt expresive, conținând metafore legate de natură și libertate. Linia melodică este una pastorală, dulceagă, evocând spațiul muntos și libertatea codrului.

Interdependența: Muzica evocă peisajul natural care devine fundal al aventurilor, iar literatura proiectează idealul haiducului drept și bun. Împreună, ele conturează imaginea mitică a haiducului romantic [9, p. 191].

6. „Pintea Viteazul”

Această baladă este inspirată din legenda haiducului maramureșean Pintea Viteazul, văzut ca un justițiar al munților. Versurile sunt directe, fără ocoliri stilistice, punând accentul pe faptele de vitejie. Muzica este acompaniată adesea de fluier sau vioară, instrumente care exprimă jalea.

Interdependența: Versurile simple, dar puternice, capătă forță prin acompaniamentul muzical, care rezonază cu tradiția orală a Maramureșului. Muzica amplifică sensul eroic al gesturilor și dramatismul poveștii [5, p. 221].

7. „Radu lui Anghel”

Această baladă povestește despre un haiduc care cade victimă unei trădări. Versurile au o construcție dramatică, cu suspans și final tragic. Melodia, de cele mai multe ori în tonalitate minoră, accentuează sentimentul de destin fatal și jale colectivă.

Interdependența: Muzica și literatura se întrepătrund în transmiterea unei stări de tensiune și deznodământ tragic. Textul devine aproape un bocet, iar muzica o litanie a pierderii [9, p. 113].

Balada românească – o sinteză artistică între cuvânt și cântec

Balada românească, în ipostaza sa de creație sincretică, se prezintă ca o punte între literatură și muzică, între esteticul poetic și expresivitatea sonoră. Este o formă de artă care nu poate fi înțeleasă în întregime decât analizându-i cele două componente în corelație.

Textele baladelor prezintă caracteristici esențiale ale narațiunii epice populare: conflict, personaje tipologice, moralitate implicită sau explicită, elemente mitice, fantastice sau istorice. Versificarea este de obicei simplă, folosind repetiția, paralelismul și formulările fixe – ceea ce facilitează memorarea și transmiterea orală. În același timp, acest tip de versificație oferă muzicii o structură clară de acompaniat și interpretat.

Melodiile baladelor sunt caracterizate de sobrietate, tonalități modale (adesea minore) și un tempo variabil în funcție de conținutul narativ. Interpreții adaugă accente emoționale prin inflexiuni vocale, intensitate sau variații ritmice, reflectând trăirea poveștii. Muzica nu este doar fundal, ci devine narator alături de text – susține, preia și amplifică mesajul literar.

Analiza baladelor precum „Iancu Jianu”, „Pintea Viteazul” sau „Soarele și Luna” arată că versurile devin incomplete fără muzică, iar muzica își pierde sensul fără cuvântul care o direcționează. Balada cântată se transformă într-un act performativ, o expresie artistică trăită și transmisă comunitar. Astfel, ea îndeplinește și o funcție socială (întărirea identității colective), dar și una estetică (prin frumusețea formei).

Fiind transmise oral, baladele cântate joacă rolul de arhivă vie a conștiinței populare. Ele fixează în memoria colectivă evenimente, figuri eroice, norme sociale și morale. Din acest motiv, legătura muzică-literatură este nu doar artistică, ci și antropologică.

Studiul baladei românești cântate oferă oportunități multiple în context educațional, cultural și artistic:

- **În educație**, analiza baladelor poate fi folosită în lecțiile de literatură și muzică pentru a înțelege fenomenele de sincretism artistic și pentru a stimula gândirea critică asupra mesajului transmis prin artă. Exemple de activități:

1. **Cuvinte-cheie și muzicalitate.** Selectați 5 cuvinte-cheie dintr-o baladă și discutați cum ar putea fi puse în valoare prin intonație, ritm sau melodie.

2. **Tehnica cubului.** Fiecare față a cubului este o sarcină:

1. Descrie balada.
2. Analizează sentimentele transmise.
3. Compar-o cu o piesă muzicală.
4. Dă o opinie personală.
5. Schimbă finalul.
6. Creează titlu alternativ.

3. **Dezbateri:** „Este balada muzicală o formă de poezie?”

- **În formarea identității culturale**, baladele contribuie la înțelegerea valorilor naționale, a trecutului istoric și a sensibilității estetice românești. Exemple de activități:

1. **Jurnal de ascultare.** Ascultă o baladă muzicală și notează ce emoții îți transmite. Ce imagini sonore/poetice ți-au rămas în minte?

2. **Interviu cu părinți/bunici.** Întreabă o persoană mai în vârstă dacă își amintește vreo baladă cântată în copilărie. Notează versuri sau fragmente și comparați cu variante literare sau muzicale cunoscute azi.

3. **„Adoptă o baladă”.** Fiecare student alege o baladă (sau un personaj), creează un dosar de prezentare (versuri, analiză, asociere muzicală) și o prezintă colegilor într-un mod creativ: poster, slideshow, minipodcast etc.

- **În artă și creație contemporană**, balada poate inspira forme moderne de expresie – de la muzica folk sau rock, până la performance art sau teatru muzical, contribuind la o revalorizare a patrimoniului imaterial.

1. **Dialog imaginar.** Realizează un scurt dialog între un poet și un cântăreț care vorbesc despre modul în care transpun durerea, iubirea sau destinul în creațiile lor.

2. **Reel educativ / TikTok literar.** Realizați un video creativ de maximum 1 minut care promovează o baladă sau transmite emoția acesteia prin gest, text și muzică.

3. **Competențe digitale.** Folosiți un editor de sunet sau video pentru a crea un montaj audio-vizual care combină fragmente dintr-o baladă și imagini sugestive. Poți folosi aplicații ca CapCut, Canva Video, Audacity etc.

- **În cercetare**, intersecția dintre literatură și muzică deschide perspective interdisciplinare utile pentru folcloriști, muzicologi, lingviști și specialiști în semiotică sau antropologie culturală. Activități care presupun investigare, documentare, comparare, analiză de surse: tehnica cubului (prin componenta comparativă și analitică), interviu cu părinți/bunici (cu analiză comparativă între variante), „Adoptă o baladă” (realizarea unui dosar informativ și analitic).

Prin urmare, balada cântată nu este doar un „produs folcloric”, ci un vehicul activ de memorie, sensibilitate și creativitate, cu funcții contemporane care depășesc granițele esteticului tradițional.

Perspective de cercetare și conservare a baladei românești cântate

În contextul globalizării și al transformărilor rapide ale culturii, se impune necesitatea unor programe sistematice de arhivare, digitalizare și reinterpretare a baladei cântate, pentru a proteja această moștenire imaterială:

- **Digitalizarea și arhivarea audio** a interpretărilor tradiționale (precum cele din Maramureș, Țara Hațegului, Oltenia) pot deveni resurse didactice și științifice de neînlocuit.
- **Cercetările etnomuzicologice contemporane** pot include interviuri cu interpreți populari, analize comparative între variante regionale și colaborări interdisciplinare între muzicieni și filologi.
- **Încurajarea reinterpretării moderne** (folk, rock, simfonic) a baladelor poate atrage tineretul și poate menține viu acest gen în conștiința colectivă, fără a-i pierde esența.
- **Integrarea baladei în curricula școlară**, în cadrul orelor de literatură și muzică, poate contribui la educarea gustului estetic și la consolidarea identității culturale.

Concluzii:

Balada românească este o expresie artistică complexă, în care literatura și muzica conlucrează pentru a transmite sensuri adânci, emoții colective și figuri mitologizate ale eroilor, iubirii sau destinului. Acest gen oral și muzical și-a păstrat, de-a lungul timpului, rolul formativ și identitar, iar dublul său registru – literar și muzical – i-a asigurat o reziliență culturală remarcabilă.

Prin balada cântată, asistăm la o adevărată simbioză: cuvântul oferă scheletul narativ și simbolic, iar muzica îi conferă ritm, respirație și trăire. Fiecare baladă cântată, fie ea „Iancu Jianu”, „Soarele și Luna” sau „Bujor”, devine o punte între individ și colectiv, între trecut și prezent, între real și ideal.

Astăzi, reinterpretările baladelor în muzica contemporană nu sunt doar exerciții estetice, ci și acte de revitalizare culturală, reconfirmând interdependența vitală dintre muzică și literatură ca forme de expresie ale sufletului românesc.

Bibliografia:

1. BÎRLEA, O. Folclorul românesc. București: Editura Minerva, 1981.
2. BLAGA, L. Opera poetică. București: Editura pentru Literatură, 1977.
3. CĂLINESCU, G. Istoria literaturii române de la origini până în prezent. București: Editura Minerva, 2000.
4. CIOBANU, G. Din muzica poporului român. București: Editura Muzicală, 1963.
5. FOCHI, A. Balada populară românească. Tipologie, structură, funcție. București: Editura Minerva, 1974.

6. IORDAN, I. Introducere în literatura populară română. București: Editura Științifică, 1968.
7. STAHL, J. Tradițiile muzicale românești. București: Editura Muzicală, 1998.
8. VIANU, T. Estetica. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
9. VULCĂNESCU, R. Mitologie română. București: Editura Academiei, 1985.

UDC 81

<https://orcid.org/0000-0003-4411-5873>

PROBLEMS AND PERSPECTIVES IN THE LINGUISTIC STUDY OF ECOLOGICAL DISCOURSE IN MODERN LINGUISTICS

Mursalova Vafa

Teacher of English, PhD candidate

Baku Slavic University

Baku, Azerbaijan

e-mail: vafa_mursalova@yahoo.com

Abstract: In recent decades, the relationship between language and ecology has become an increasingly relevant topic within linguistics. The emergence of ecolinguistics reflects the growing awareness of the power of discourse in shaping human attitudes toward the environment. This article explores the main problems and perspectives in the linguistic study of ecological discourse in modern linguistics. It discusses theoretical frameworks, methodological challenges, and the practical implications of analyzing ecological language use. The paper argues that understanding ecological discourse from a linguistic standpoint can contribute to sustainable development and environmental awareness.

Keywords: ecolinguistics, ecological discourse, stylistics, environmental communication

Modern linguistics has expanded beyond the study of the structure and function of language to include its social, cultural, and ecological dimensions [2, p.14]. The study of ecological discourse—the way language represents, constructs, and influences our relationship with nature—has become essential in understanding how linguistic practices can promote or hinder environmental sustainability [6, p. 4].

The growing environmental crisis and global ecological movements have inspired linguists to reconsider the ethical and functional role of language [1, p.108]. This shift has given rise to ecolinguistics, a field that integrates linguistics, ecology, and philosophy to investigate how language shapes ecological thought and behavior [5, p. 325].

The roots of ecological linguistics can be traced back to Haugen, who introduced the term “the ecology of language” [5, p. 325]. Later scholars such as Halliday [4, p.12] and Stibbe [6, p. 9] expanded the concept to explore how linguistic structures reflect ecological ideologies.

Ecological discourse involves analyzing language from both micro (lexical, grammatical, stylistic) and macro (cultural, ideological, communicative) perspectives [2, p. 21]. Key theoretical orientations include:

Systemic Functional Linguistics (SFL): examining how language choices express ecological values or anthropocentric views [4, p. 15].

Critical Discourse Analysis (CDA): uncovering hidden ideologies and power relations in environmental communication [1, p. 106].

Cognitive Linguistics: studying metaphors and conceptual frames that shape ecological thought [3, p. 47].

Pragmatic and stylistic approaches: exploring how language use and stylistic features evoke emotional or ethical responses to nature [6, p. 18].

Despite significant progress, several challenges remain in the linguistic study of ecological discourse. Lack of unified terminology - terms such as “ecolinguistics,” “ecological discourse,” and

“environmental linguistics” are often used interchangeably, leading to conceptual ambiguity [2, p. 28].

Moreover, limited methodological consistency can also be considered as a challenge in the study of linguistics. Researchers use diverse frameworks and data sources (media texts, political speeches, literature, social media), making it difficult to compare results across studies [1, p. 109].

- Anthropocentric bias: much of linguistic analysis still reflects human-centered perspectives rather than eco-centered or biocentric ones [4, p. 17].

- Insufficient empirical data: Many studies are theoretical or descriptive; large-scale corpus-based analyses of ecological language are still scarce [6, p. 20].

- Cross-linguistic and cultural limitations: Most ecological discourse studies focus on English, with less attention to other languages and cultural contexts [3, p. 63].

- Integration with sustainability science: There is still a gap between linguistic research and practical environmental policymaking [1, p. 110].

The future of ecological discourse studies lies in interdisciplinary and cross-cultural integration [2, p. 32]. As global ecological challenges become more complex, linguistic research must adopt new methods and broader perspectives to understand how language both reflects and influences environmental thought. Promising perspectives include corpus-based ecolinguistics, educational application, media and communication studies, comparative linguistics, critical stylistics and eco-narratives, transdisciplinary collaboration, etc.

Corpus-Based Ecolinguistics:

Recent advances in computational linguistics provide new opportunities for large-scale analysis of ecological discourse. By compiling corpora of environmental texts—such as media articles, political speeches, scientific reports, and social media discussions—researchers can trace the frequency and context of ecological keywords, metaphors, and narrative patterns [6, p. 23].

Corpus-based ecolinguistics allows for both quantitative and qualitative investigation of linguistic patterns that shape public understanding of ecological issues. For instance, studies could explore how terms like sustainability, green energy, or climate crisis have evolved over time, or how metaphorical frames such as “war against pollution” or “the Earth as a living organism” influence perception.

This data-driven approach ensures objectivity and scalability while bridging ecolinguistics with digital humanities and environmental data science [6, p. 24].

Educational Application: Integrating ecological discourse into language education is another crucial direction for future work. Language teachers can help students recognize how language shapes environmental attitudes and behaviors. Classroom activities based on environmental topics—such as analyzing ecological metaphors, debates on climate change, or writing eco-themed essays—can foster both linguistic competence and ecological awareness.

Furthermore, teaching materials can be redesigned to reflect sustainability principles, promoting empathy toward nature and critical thinking about linguistic representations of the environment [6, p. 26].

Incorporating ecolinguistic analysis into language teacher training programs can also prepare future educators to use language as a tool for promoting environmental responsibility [4, p. 21].

Media and Communication Studies: The media play a crucial role in constructing public understanding of ecological issues. Linguistic analysis of media texts—news articles, advertisements, documentaries, and social media posts—reveals how environmental topics are framed and which ideological positions are privileged.

For example, the framing of climate change as an “economic opportunity” or “political challenge” can shift public attention away from ecological values toward profit or competition. Ecolinguistic approaches can thus expose manipulative rhetoric, identify greenwashing strategies, and promote more ethical environmental communication [1, p. 109].

Comparative and Cross-Cultural Linguistics: Ecological values are deeply embedded in cultural and linguistic traditions. Comparative studies can reveal how various languages conceptualize nature, sustainability, and human responsibility toward the environment [2, p. 37].

For example, indigenous languages often encode close relationships with land and nature through grammar and metaphor, while industrialized societies may use more instrumental or exploitative terminology.

Cross-linguistic ecolinguistic analysis can thus illuminate how cultural cognition influences ecological ethics. Moreover, these insights may inspire environmentally respectful linguistic practices and encourage multilingual ecological education.

Critical Stylistics and Eco-Narratives: Literature and art are powerful vehicles for ecological expression. Critical stylistic and narrative approaches to ecolinguistics examine how writers, poets, and filmmakers represent nature and environmental crisis (1, p. 111).

Through stylistic analysis of eco-literature and films, researchers can explore how linguistic choices—lexical patterns, imagery, tone, and narrative voice—evoke empathy toward nature and raise environmental consciousness.

For instance, ecocritical readings of contemporary novels and poetry often reveal how metaphor and symbolism shape readers' emotional engagement with the environment. This approach bridges linguistics, literary studies, and environmental humanities, enriching the aesthetic and ethical dimensions of ecolinguistic research.

Addressing ecological crises requires cooperation across disciplines. Ecolinguistics can collaborate with environmental science, sociology, psychology, and philosophy to understand how language influences ecological behavior and decision-making. For instance, linguistic insights can inform environmental policy communication, public awareness campaigns, and educational strategies. Similarly, environmental scientists can provide linguistic researchers with empirical data on ecological perception and sustainability behavior.

Such transdisciplinary integration not only broadens the scope of linguistic analysis but also strengthens the role of language as a transformative force for sustainability and ecological justice.

Future research should focus on comparative studies of environmental media discourse across cultures to uncover how different societies linguistically construct their relationship with nature [3, p. 58].

Ecological discourse is not only a linguistic phenomenon but also a reflection of humanity's ethical and cognitive relationship with the natural world [5, p. 329]. Modern linguistics provides powerful tools to analyze how language influences environmental awareness and sustainable development.

However, to reach its full potential, ecolinguistics must overcome conceptual and methodological challenges, promote empirical research, and expand its focus beyond English-speaking contexts. The perspectives discussed in this paper suggest that the future of linguistic ecology lies in fostering linguistic responsibility - a conscious use of language that supports harmony between humans and nature.

References:

1. ALEXANDER, R. J.; STIBBE, A. From the analysis of ecological discourse to the ecological analysis of discourse. *Language Sciences*, 41, 2014, p. 104–110.
2. FILL, A.; MÜHLHÄUSLER, P. (Eds.). *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. Continuum, 2001.
3. GOATLY, A. *The language of environment: A new rhetoric*. Routledge, 2011.
4. HALLIDAY, M. A. K. New ways of meaning: The challenge to applied linguistics. *Applied Linguistics*, 10(2), 1990, p. 7–36.
5. HAUGEN, E. *The ecology of language*. Stanford University Press., 1972.
6. STIBBE, A. *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by*. Routledge, 2015.

CZU 37.016:811.135'243

<https://orcid.org/0000-0002-8541-7862>

DE LA TEXT LA COMUNICARE: PAȘI PRACTICI ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ A DOUA

Mutkoglo Galina

drd, asist. univ.

Universitatea de Stat din Comrat,

Comrat, Republica Moldova

e-mail: mutkoglo76@mail.ru

Abstract: From text to communication – this is the natural path in teaching Romanian as a second language. Through well-structured activities, the text becomes an integrated resource that stimulates creativity. The text offers the student the opportunity to observe, analyze, and ultimately use the language actively and meaningfully.

Keywords: teaching, second language, text, reception, production, communication.

În procesul de învățare a limbii române ca limbă a doua, textul ocupă un loc central. El nu reprezintă doar un suport lingvistic, ci o punte între învățare și comunicare, între înțelegere și exprimare, între limbă și cultură. În acest sens, textul devine o resursă integratoare, care permite îmbinarea competențelor de receptare și producere.

Abordarea comunicativ-funcțională a predării limbii române ca limbă a doua plasează textul în centrul procesului didactic, ca unitate de învățare și comunicare. De la texte simple până la mesaje cotidiene, povești, dialoguri sau materiale autentice, textul oferă cadrul ideal pentru a dezvolta toate componentele competenței lingvistice: lexicală, gramaticală, sociolingvistică, pragmatică și culturală.

Un text se predă nu pentru a fi învățat mecanic, ci pentru a acumula o informație, care stimulează comunicarea. Textul încearcă să pună în lumină anumite fenomene din mediul ambiant. Vorbirea poate fi învățată numai prin vorbire. Acest lucru va avea loc numai dacă se va porni de la un anumit text oral sau scris cu propoziții mici, apoi cu propoziții mai mari.

În predarea limbii române ca limbă a doua textul are o importanță mare. Vă prezintăm următoarele puncte:

- oferă context și sens învățării lexicului și gramaticii;
- facilitează transferul de la teorie la comunicare practică;
- stimulează gândirea critică și expresivitatea personală;
- creează legături între limbă, cultură și experiența personală a elevilor.

Așadar, menționăm că textul contribuie la:

- formarea competenței de înțelegere/receptare;
- dezvoltarea competenței de exprimare/producere (prin reformulare, rezumare, dialog, scriere creativă);

Astfel, lucrul cu textul devine o strategie didactică esențială pentru a transforma lecția de limbă într-o experiență comunicativă autentică.

În continuare vom prezenta câteva dintre aceste modalități didactice de abordare a textului, aplicând modelul care poate fi eficient în abordarea unui text.

Pentru ca textul să devină un instrument eficient, activitățile trebuie structurate în trei etape:

a) **prelectură**/înainte de lectură,

b) **lectură**/în timpul lecturii,

c) **postlectură**/după lectură.

a) **Etapă de prelectură – activarea și anticiparea**

Prelectura este etapa prin care cadrul didactic identifică modalitățile prin care poate facilita înțelegerea textului ce urmează a fi citit. Considerăm, că această etapă are o importanță deosebită, deoarece prin intermediul ei cadrul didactic îi orientează pe elevi spre comprehensiunea textului și le oferă informații necesare pentru înțelegerea corectă.

Scopul acestei etape este motivarea elevilor, stimularea interesului și activarea cunoștințelor anterioare. Activități posibile:

- conversație introductivă despre tema textului („Ce știi despre...?”);
- asocierea unor imagini sau cuvinte-cheie;
- explicarea expresiilor sau cuvintelor-cheie prin sinonime, imagini;
- completarea unui chestionar predictiv („Adevărat sau fals – înainte de lectură”);
- activarea vocabularului tematic.

Este necesar să menționăm, că didactica limbii române ca limbă a doua se deosebește esențial de cea a predării limbii române ca limbă maternă. În termeni generali, ne referim la materna, atunci când vorbim despre limba pe care un individ o însușește încă de la naștere și pe care o stăpânește cel mai bine. În același timp, pentru persoanele de alte etnii (găgăuzi, bulgari, ucraineni), care trăiesc pe teritoriul țării noastre, ea este limba secundară, sau limba a doua, deoarece ea este însușită după limba maternă și în alt context, decât cel familial.

Pentru a începe a citi textul propus, elevii trebuie să facă cunoștință cu lexical nou. Predarea lexicului se efectuează cu ajutorul tehnologiilor informaționale, adică prezentări Power Point, înregistrări audio, etc. Pentru început, elevii privesc imaginile și ascultă pronunțarea corectă a cuvintelor noi, care sunt atașate. Fiecărui slide îi revine câte un cuvânt nou, sau o îmbinare de cuvinte. După care, sunt îndemnați să repete în cor, împreună cu cadrul didactic fiecare cuvânt.

Elevii, văzând imaginile, își notează și-și traduc în limba sa nativă lexicul. După această repetă împreună cu cadrul didactic, în cor, fiecare în parte cuvintele noi și în următorul pas ei sunt provocați să își amintească lexicul nou. Acest lucru poate fi făcut, utilizând imaginile vizionate anterior (dar deja cuvintele nu sunt prezentate pe slide), sau pur și simplu prin interogare: ce cuvinte, din cele însușite astăzi, ați reținut?

b) Etapa de lectură – receptarea globală și detaliată

Etapa lecturii se realizează prin lucrul cu textul, pe baza lecturilor succesive ale acestuia.

„Prima lectură este un moment a cărui calitate determină fundamental înțelegerea, analiza și interpretarea întregului text. Acesta este motivul pentru care alegerea strategiei ce mediază prima întâlnire cu textul este extrem de importantă” [1, p. 280].

Prima lectură a textului se face de către cadrul didactic și vizează exprimarea unor reacții emoționale. În acest sens Constantin Șchiopu susține că „primul nivel este deci unul al receptării sentimentale” [3, p.17].

Modalitățile de verificare a receptării textului sunt diverse. Prin relectura textului vom urmări verificarea primului nivel al receptării. O modalitate eficientă de verificare a receptării textului sunt diferite exerciții. De exemplu exerciții de completare: În textul ”La bunici” de C. Dragomir întâmplările se petrec în.....; Eroii principali sunt.....; La bunici vin

Sau altă variantă, elevii trebuie să citească versurile care spun:

- unde pleacă nepoții;
- de ce nepoții se simt bine la bunici;
- că bunicii îi așteaptăcu mare drag;
- în ce cameră se adună oaspeții.

O altă modalitate didactică eficientă poate fi relectura individuală cu creionul în mână, marcând prin semne acele momente care nu sunt clare.

Exercițiu de completare a dialogului cu expresii potrivite:

-Bunicule, ce avem de făcut azi? Aș vrea

– Facem ordine în casă....

Exercițiu de completare a unei diagrame (Cine? Ce face? Unde? Când? De ce?).

Exercițiu de găsire a cuvintelor sinonime sau a expresiilor echivalente în limba maternă.

Această etapă îi ajută pe elevi să înțeleagă cum funcționează limba în context.

c) Etapa de postlectură – de la înțelegere la comunicare

Aceasta este etapa cea mai importantă, în care elevii trec de la receptare la producere, folosind limba în contexte comunicative reale. În acest sens pot fi folosite următoarele activități:

- **reformularea** textului în cuvintele proprii;

- **redactarea** unui mesaj, jurnal, scrisoare sau dialog inspirat din text (improvizarea unei conversații *bunic-nepot*);
- **jocuri de rol** („Ce ai face dacă ai fi personajul principal?”);
- **crearea unui final alternativ** al textului.

„Alegerea unei modalități sau alteia depinde de dificultatea textului” [4, p.158].

Prin aceste activități, limba devine mijloc de exprimare personală, iar învățarea – un proces natural.

Putem menționa că există întotdeauna mai multe căi de acces, opțiuni, modalități pe care le putem selecta pentru receptarea și producerea textului, dar cadrul didactic trebuie să le selecteze pe cele mai eficiente. Anume cadrele didactice trebuie să găsească de fiecare dată cele mai eficiente modalități didactice pentru înțelegerea elementară a textului nonliterar/literar.

De la text la comunicare – acesta este traseul firesc în predarea limbii române ca limbă a doua. Prin activități bine structurate, textul devine o resursă integrată, care stimulează creativitatea. Textul oferă elevului ocazia de a observa, analiza și, în final, a utiliza limba în mod activ și semnificativ.

Predarea prin text formează vorbitori conștienți și motivați, capabili să folosească limba română pentru a interacționa, a învăța și a se exprima.

Evident, că accentul principal se pune pe comunicare, deoarece obiectivul de bază constă în dezvoltarea unor competențe lingvistice suficient de solide, pentru a-i oferi persoanei posibilitatea de a trăi în mod autonom, atât pe plan personal, cât și social, în noul mediu lingvistic

Bibliografie:

1. PAMFIL, A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. București: Editura Art, 2016, 376 p. ISBN 978-606-710-419-6.
2. SÂMIHĂIAN, Fl. O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev. București: Editura Art, 2014, 405p. ISBN 978-606-710-005-1.
3. ȘCHIOPU, C. Metodica predării literaturii române. Chișinău, 2009, 332p. ISBN 978-9975- 901-91-8.
4. ȘERDEAN, I. Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Editura Corint, 2003, 316p. ISBN 973-653-208-9.
5. GAJDOS, E. Didactica limbii române ca limbă nematernă. Chișinău: Editura Cartier, 2018, 978-9975-0-0254-7.

CZU 37.091.26:811.135.1

<https://orcid.org/0000-0002-2606-8818>

STRATEGII ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE UTILIZATE ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Nedu Ludmila

asistent universitar, drd.

Universitatea de Stat din Comrat,
mun. Comrat, Republica Moldova

e-mail: nedu.liudmila@mail.ru

Abstract: this paper analyzes assessment strategies and tools used in teaching Romanian language and literature in contemporary educational contexts. The research focuses on formative and summative assessment, competence-based approaches and alternative evaluation tools. Practical examples of assessment items are provided to illustrate modern evaluation methods in higher and pre-university education, emphasizing their impact on the quality of learning outcomes.

Keywords: assessment strategies, Romanian language teaching, linguistic competences, formative assessment, evaluation tools

Evaluarea constituie o componentă fundamentală a procesului instructiv-educativ, având rolul de a aprecia nivelul de formare a competențelor și de a orienta demersul didactic. În predarea limbii și literaturii române, evaluarea urmărește nu doar acumularea de cunoștințe teoretice, ci și capacitatea elevilor și studenților de a utiliza limba în contexte reale de comunicare, de a interpreta texte literare și de a formula opinii argumentate.

În contextul actual al reformelor educaționale și al abordării centrate pe competențe, evaluarea devine un instrument de reglare a procesului de predare-învățare, contribuind la optimizarea strategiilor didactice și la creșterea calității educației.

Tipuri de evaluare în predarea limbii și literaturii române

Evaluarea inițială are rol diagnostic și se realizează la începutul unei etape de instruire. Aceasta permite identificarea nivelului de pregătire al studenților, a lacunelor și a achizițiilor anterioare.

Evaluarea formativă se desfășoară pe parcursul activităților didactice și oferă feedback permanent, contribuind la corectarea erorilor și la stimularea motivației pentru învățare. Prin intermediul acesteia, cadrul didactic monitorizează progresul și adaptează strategiile didactice.

Evaluarea sumativă se realizează la finalul unei unități de învățare și are rol certificativ, evidențiind nivelul de competență atins.

Strategii moderne de evaluare

În educația contemporană, evaluarea depășește funcția tradițională de verificare a cunoștințelor, devenind un instrument esențial de sprijin al învățării. Strategiile moderne de evaluare sunt centrate pe elev/student, pe progresul individual și pe formarea competențelor necesare integrării sociale și profesionale. Aceste strategii valorifică autonomia învățării, reflecția critică și aplicabilitatea practică a cunoștințelor.

Evaluarea centrată pe competențe urmărește capacitatea cursantului de a mobiliza cunoștințe, abilități și atitudini în situații reale de comunicare sau rezolvare de probleme.

Caracteristici:

- accent pe performanță și aplicare practică;
- evaluarea procesului și a rezultatului;
- raportare la descriptorii de competență.

Exemple de aplicații:

- redactarea unui text funcțional;
- analiza și interpretarea unui text;
- prezentarea orală a unui subiect.

Evaluarea formativă continuă

Evaluarea formativă reprezintă una dintre cele mai eficiente strategii moderne, fiind integrată permanent în procesul didactic.

Roluri principale:

- monitorizarea progresului;
- identificarea dificultăților;
- reglarea activităților de predare-învățare.

Metode utilizate:

- feedback imediat;
- exerciții aplicative;
- discuții dirijate;
- fișe de autoevaluare.

Evaluarea autentică presupune utilizarea unor sarcini relevante, apropiate de situațiile reale de viață și de comunicare.

Exemple:

- redactarea unui e-mail oficial;
- realizarea unui proiect;
- prezentarea unei cărți;
- analiza unui articol de presă.

Avantaje:

- crește motivația pentru învățare;
- dezvoltă gândirea critică;
- valorifică competențele funcționale.

Evaluarea prin proiect permite integrarea interdisciplinară a cunoștințelor și dezvoltarea competențelor transversale.

Etape:

1. stabilirea temei;
2. documentarea;
3. realizarea produsului;
4. prezentarea;
5. evaluarea pe bază de rubrici.

Portofoliul este un instrument modern de evaluare alternativă, care reflectă progresul și evoluția cursantului în timp.

Conține:

- lucrări scrise;
- fișe de lectură;
- reflecții personale;
- proiecte.

Aceste strategii contribuie la formarea autonomiei și responsabilității pentru propria învățare.

Beneficii:

- dezvoltarea spiritului critic;
- conștientizarea progresului;
- creșterea încrederii în sine.

Evaluarea diferențiată ține cont de:

- nivelul de competență;
- ritmul de învățare;
- stilurile de învățare;
- particularitățile individuale.

Este esențială în clase eterogene și în lucrul cu alolingvi.

Utilizarea tehnologiilor digitale permite:

- teste online;
- chestionare interactive;
- platforme educaționale;
- feedback rapid.

Rubricile oferă criterii clare și transparente de evaluare, contribuind la obiectivitatea procesului

Strategiile moderne de evaluare promovează o evaluare flexibilă, echitabilă și orientată spre dezvoltarea competențelor. Ele sprijină învățarea activă, autonomia și responsabilitatea cursantului, contribuind la creșterea calității actului educațional.

Evaluarea centrată pe competențe urmărește aplicarea cunoștințelor în situații autentice de comunicare. Accentul se pune pe capacitatea cursantului de a integra cunoștințele lingvistice și literare în contexte funcționale.

Evaluarea autentică presupune sarcini relevante, precum redactarea de texte funcționale, analiza unui text literar sau prezentarea orală a unei opere. Aceste sarcini contribuie la dezvoltarea gândirii critice.

Evaluarea diferențiată permite adaptarea cerințelor la nivelul și ritmul fiecărui student, fiind eficientă în contexte educaționale eterogene și multilingve.

Instrumente de evaluare

Instrumentele tradiționale includ testele scrise, probele orale, lucrările de control și exercițiile aplicative. Acestea sunt completate de instrumente alternative, precum portofoliul, proiectul didactic, jurnalul de lectură și fișele de evaluare.

Portofoliul reflectă progresul individual și oferă o perspectivă complexă asupra dezvoltării competențelor. Proiectul stimulează creativitatea și capacitatea de documentare, iar jurnalul de lectură dezvoltă reflecția personală asupra textului literar.

Exemple de itemi și teste de evaluare

Un exemplu de item obiectiv utilizat în evaluarea competenței de receptare este itemul cu alegere multiplă, care verifică înțelegerea mesajului scris. Itemii semiobiectivi, precum completarea spațiilor libere, permit evaluarea cunoștințelor lingvistice de bază.

Itemii subiectivi, cum ar fi eseul argumentativ sau compunerea, sunt utilizați pentru evaluarea capacității de analiză, interpretare și exprimare coerentă a ideilor. Aceste tipuri de itemi sunt relevante pentru aprecierea competențelor complexe.

Concluzii

Aplicarea strategiilor moderne și a instrumentelor variate de evaluare contribuie la îmbunătățirea calității procesului educațional și la formarea competențelor lingvistice și culturale. Evaluarea devine astfel un instrument de sprijin al învățării și de dezvoltare a autonomiei cursanților.

Bibliografie:

1. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2017.
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
3. ZIMNEAIA, I. A. Key competences in education. Moscow, 2004.

CZU: 37.016:811.111.1

<https://orcid.org/0000-0003-4505-2296>

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN CADRUL PREDĂRII LIMBAJULUI MEDICAL ÎN LIMBA ENGLEZĂ

Panciuc Liliana,

asistent universitar,

Universitatea de Medicină și Farmacie Nicolae Testemițanu,

Chișinău, Republica Moldova

e-mail: liliana.panciuc@usmf.md

Abstract: English for Specific Purposes is based on the needs of English learners in particular academic or professional fields contributing to the acquisition of specialized terms that are indispensable for effective communication in a specific context. However, purely specialized vocabulary confines learners to a narrowly focused terminology, replacing common vocabulary, which is sometimes viewed as a drawback to effective communication. Therefore, teachers of English for Specific Purposes should use various approaches and strategies to diversify their learners' vocabulary and encourage the use of phrasal verbs, idioms, collocations and other lexical combinations.

Keywords: English for Specific Purposes, medical terminology, idioms, approaches.

Competențele de comunicare sunt inerente actului medical per se. Atât comunicarea prevede existența a cel puțin doi participanți și implicarea lor activă în procesul de comunicare, precum și actul terapeutic implică doi actanți principali - doctorul și pacientul. În mod firesc, succesul unei conversații depinde de nivelul de dezvoltare a competențelor de comunicare a fiecărui participant. Imperativul orelor de limba engleză este să formeze la studenții medici competențe de comunicare activă-participativă în scopul asigurării succesului actului comunicativ dintre doctor și pacient. Comunicarea în domeniul medical se axează pe discursuri specializate.

În cadrul orelor de limbă engleză pentru scopuri specifice, și anume predarea limbajului medical, apar adeseori provocări care necesită o abordare corectă și eficientă pentru optimizarea procesului de predare-învățare a lexicului specializat, pe de o parte, iar pe de altă parte, aplicarea unor strategii care ar anima mediul și procesul de predare, astfel încât, acesta să devină productiv, creativ și atractiv pentru studenți.

Orientat pe nevoile studentului medicinist, limbajul medical se ancorează pe un vocabular de specialitate, oferindu-i posibilitatea de a-și dezvolta competențe de comunicare într-un context profesional medical. Imersiunea totală a studenților într-un mediu de terminologie specifică creează obstacole pentru continuarea traseului inițiat la etapa anterioară de dezvoltare a limbajului uzual la un nivel superior. Caracterul pur tehnic al limbajului specializat determină utilizatorii să se limiteze la discursuri specializate.

Discursurile specializate, adeseori mai mult formale, cu termeni specifici unui domeniu, sunt prea rigide și lipsite de interpretări multiple. Utilizatorii de limbaj specializat care este aplicat intens în discursuri specializate, de obicei, riscă să se limiteze la concizia și specificitatea limbajului tehnic. Avantajul asimilării limbajului specializat constă în oferirea accesului la cunoștințe specializate, adică într-un anumit domeniu, constituind o modalitate de comunicare în cadrul unui anumit domeniu (comunicare intra-domenială). Limbajul specializat include un lexic specializat concret, exact, non-ambiguu care are rolul de a colecta și transmite cunoștințe într-un anumit domeniu de activitate. La baza limbajului specializat stă un sistem de referință care se caracterizează prin precizie și exactitate [4, p. 45].

Limbajul comun este limbajul non-specializat, care se caracterizează printr-o varietate de valențe semantice, ambiguitate, caracter abstract, direct, indirect și figurat. O trăsătură caracteristică a limbajului comun este expresivitatea și plasticitatea lexicală. Lexicul este flexibil și adaptabil contextului. Limbajul comun abundă în expresii, locuțiuni verbale, expresii idiomatice, frazeologisme, etc. Acestea din urmă nuanțează semantic și stilistic comunicarea, oferindu-i expresivitate și flexibilitate.

Obiectivul cursului de limbă străină - engleza pentru scopuri specifice – terminologie medicală este să formeze la studenți competențe de utilizare activă a limbajului terminologic, precum și să îi învețe să combine elemente din limbajul comun și cel specializat. La realizarea acestui obiectiv contribuie o varietate mare de unități frazeologice, verbe frazale, expresii idiomatice, etc., care prin sensurile denotative și conotative dau expresie comunicării și anumite tonalități semantice [1, p.23].

În cadrul orelor de limba engleză pentru scopuri specifice - limbaj medical, sunt create premise pentru ca studenții să utilizeze unități frazeologice în mod fluent și spontan pentru a-și exprima opiniile și ideile, a descrie procese și concepte, adaptându-și tipul de comunicare la diferite contexte de comunicare, atât specializat – medical, cât și cel uzual. La nivelele superioare, utilizatorii trebuie să demonstreze cunoștințe ale semanticii frazeologice și competențe de comunicare activă, utilizând aceste elemente în mod natural și firesc și adaptându-le situațiilor și cazurilor concrete. Se optează pentru introducerea graduală a unităților lexicale care pot diversifica limbajul specializat. Studenții trebuie să “jongleze” cu aceste unități lexicale, integrându-le atât în discursuri specializate, cât și în contexte uzuale pentru a-și exprima ideile.

Unitățile frazeologice, verbele frazale și expresiile idiomatice conferă comunicării o intensă nuanță semantică și culoare, evidențiind substratul lingvistic, cultural, istorico-filosofic al unei limbi, amprentând sensuri specifice.

Expresiile idiomatice reprezintă un grup frazeologic care, în totalitatea sa, are un sens figurat. Ele se caracterizează prin fixitate semantică sau formulare fixă, caracter idiomatice sau intraductibilitate, precum și un grad înalt de expresivitate și unicitate de sens.

Verbele frazale sunt formate dintr-un verb și un adverb sau prepoziție. Ele exprimă o anumită acțiune și desemnează un sens non-literal. Utilizatorii avansați recunosc cu ușurință sensul non-literal care este indirect, figurat, metaforic și simbiotic. Acestea sunt unități lexicale autentice care pot fi utilizate în diferite scenarii de comunicare precum dialoguri, simulări de jocuri de rol, discuții bazate pe studii de caz, activități bazate pe video, etc. Expresiile medicale reprezintă termeni tehnici ce exprimă un sens specific literal în context medical.

În cadrul orelor de limbă engleză – limbaj medical, studenții sunt implicați în diverse activități, în care ei trebuie să inițieze un discurs, o conversație, un dialog, integrând expresii și locuțiuni frazeologice, verbe frazale, precum și expresii idiomatice cu tentă medicală, care au drept echivalente unități lexicale fixe, formale, cu caracter preponderent academic și științific. Ei trebuie să demonstreze competențe de comunicare activă și eficientă, nu doar prin a se limita la termeni specifici, structuri și unități fixe, dar și să recurgă la metode de parafrizare, substituie sau explicare a acestora, selectând și utilizând limbajul figurat corespunzător contextului.

Limbajul medical abundă în expresii, locuțiuni verbale, expresii idiomatice și frazeologice care exprimă sensuri ce se referă la anumite stări, procese, fenomene din domeniul medicinei. În era unui proces intens de globalizare, medicina este de asemenea supusă unui proces continuu de transformare.

Referințe bibliografice:

1. HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for Specific Purposes. A learning-centered approach. Cambridge University Press, 2010.
2. MCCARTHY, M.; O'DELL, F. English idioms in use. Cambridge University Press, 2010.
3. TALAVAN, N. A University Handbook on Terminology and Specialized Translation. Madrid: Netbiblo/UNED, 2011. p.115.
4. COANCĂ, M. Common Language versus Specialized Language. // Journal of Information Systems and operations management. Vol 5, nr.2, București: Editura http://jisom.rau.ro/ISOM_Nr9.html.
5. BORCHIN, M.-I.; BORCHIN, O. Raportul causal dintre limbajul comun și limbajul de specialitate. // Cultură și Comunicare, anul V, 2011. http://acad-tim.tm.edu.ro/socio_uman/?v=5

UDC 37.016:81'243:316.7

<https://orcid.org/0009-0007-9838-4397>

TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Sadiyeva Kernul

Baku Slavic University

PhD in Philology

Baku, Azerbaijan

e-mail: kernul@mail.ru

Abstract: This article examines the interrelation between language and culture, emphasizing their inherent interdependence. It argues that language cannot be fully understood or effectively taught without considering its cultural context.

Drawing on various studies and theoretical perspectives, the article highlights the importance of integrating intercultural competence into foreign language education. It posits that successful language teaching requires not only grammatical proficiency but also the development of cultural awareness and communicative competence.

Teaching linguistic competence as a macro skill is therefore essential for promoting successful language acquisition and intercultural understanding, enhancing learners' ability to navigate diverse linguistic and cultural contexts.

Key words: foreign language teaching, intercultural competence, education, communicative skills, cultural awareness

Main Text

One of the major issues in foreign language teaching is the development of intercultural competence. Studying its etymology, stages, and evolution helps to better understand its essence and

discover methods of integrating it into the process of language education.

The term “*culture*” was first used by the Romans as “*cultura*”. The orator and stylist Marcus Tullius Cicero (106–43 BC) first discussed this concept in his work “*Tusculan Disputations*”. In its initial usage, the term had a metaphorical meaning: Cicero associated “*cultura*” with the cultivation of the human mind. Just as farmers cultivate the land to produce crops, people, by activating their intellect, cultivate culture. Thus, Cicero viewed culture not only as material progress but also as the intellectual and moral development of humanity [4, p.8].

Both in the humanities and philosophy, culture is accepted as a socio-historical process. Therefore, there are hundreds of theoretical approaches and interpretations regarding this concept. The study of intercultural competence as a scientific problem began in the 1950s [8, p.17].

The anthropologist Kalervo Oberg (1901–1973) is considered one of the first scholars to study intercultural competence fundamentally. He introduced the term “*cultural shock*” into scientific discourse, describing it as the confusion, discomfort, and withdrawal experienced by individuals when immersed in a foreign cultural environment. Oberg identified four stages of cultural shock:

1. **Honeymoon stage** – the new culture appears exciting and fascinating; the individual reacts positively to everything new.
2. **Crisis stage** – adaptation becomes difficult, and differences in customs and traditions may cause frustration and disappointment.
3. **Recovery stage** – the person begins to understand and accept the new culture.
4. **Adjustment stage** – the individual feels comfortable in the new environment and accepts cultural differences.

Oberg first presented this concept in 1954 [8, p.18].

The formation of intercultural competence combines two broad areas — culture and foreign language — making it essential to teach both in an integrated way. Culture represents the sum of values and achievements of a society’s social and moral life. E. Sapir outlined the relationship between language and culture as follows:

- Culture is a system of practical skills and beliefs that define a people’s way of life.
- Culture is symbolic, while language is both a cultural product and a medium that precedes culture.
- Both culture and language require the selection of ideas; culture reflects *what* people think, while language shows *how* they express it.
- Language preserves and transmits culture across generations.
- Culture evolves more rapidly, whereas language develops more slowly.
- The lexical structure of a language reflects the cultural level of the community it belongs to [7].

In general, the formation of intercultural competence in foreign language learning serves five key purposes:

- acquiring knowledge about cultures;
- comparing different cultures;
- discovering new cultural patterns;
- identifying one’s position among cultures;
- developing social interaction skills [6, p.2].

To achieve these objectives, it is crucial to establish general principles for teaching culture in foreign language education. According to Robl de Melendez, five important features characterize intercultural competence: culture, ethnocentrism, cultural relativity, identity, and diversity [6, p.2].

The main goal of foreign language teaching is to develop **communicative competence**. However, communicative competence is not limited to mastering phonetics, vocabulary, and grammar—it is also inherently cultural [2, p.2]. Every communicative act occurs within a cultural context; therefore, learners cannot achieve effective communication without understanding cultural dimensions.

If a teacher is not familiar with the target culture or has not experienced living in that cultural environment, the development of learners’ intercultural competence may be limited. The goal is not

merely to transfer factual knowledge about another culture but to enable learners to understand the relationship between their own culture and the culture of the target language [3, p.6].

In English teaching, instructors often focus on the nominative or grammatical meanings of words, neglecting their cultural connotations. However, vocabulary and idiomatic expressions carry specific cultural meanings that learners must grasp [5]. The polysemantic nature of English vocabulary can cause confusion; therefore, teaching should also include explanations of cultural codes alongside semantic and grammatical meanings.

Phraseological units are another important aspect of intercultural competence because they often have figurative meanings. Memorizing them through active learning methods—rather than traditional rote learning—helps transfer information from short-term to long-term memory.

Another factor influencing intercultural competence is **mentality**. Every nation, including Azerbaijani learners, has its own national spirit and cultural identity. Mentality encompasses the set of moral values and cognitive patterns transmitted through generations. Strong attachment to one's mentality may sometimes hinder acceptance of foreign cultural norms. To overcome this, learners should develop:

- awareness of differences in values and behaviors,
- the ability to manage biases and stereotypes,
- empathy and tolerance.

Learning a foreign language and culture does not diminish one's native cultural competence; rather, it results in dual cultural awareness. Thus, learners become bilingual individuals with dual intercultural competence, which contributes to their complex personal development [3, p.23].

In the past, English language teaching focused mainly on grammar and vocabulary. Today, the communicative approach emphasizes understanding the culture of the target language. If learners cannot use the language for meaningful communication, learning becomes ineffective. Modern teaching technologies aim not only at linguistic proficiency but also at developing listening, reading, speaking, writing, and intercultural competence.

The communicative approach in language teaching includes:

- learning the culture and behavioral norms of the target language community;
- developing effective communicative skills to avoid cultural misunderstandings;
- understanding non-verbal communication such as gestures and body language;
- fostering empathy and tolerance;
- resolving misunderstandings arising from cultural differences.

The **intercultural training method**, introduced in the United States in the 1960s, was designed for foreigners [1, p.27]. A. Thomas described it as a set of tools for developing intercultural competence. He proposed the following main topics for intercultural training:

- components of culture (values, norms, beliefs, etc.);
- types of intercultural differences;
- stereotypes and prejudices;
- features of intercultural communication;
- non-verbal communication;
- causes and management of cultural conflicts;
- adaptation and adjustment skills [9].

Interactive teaching methods such as role-playing, cultural assimilation, case studies, and simulation help learners strengthen their knowledge and apply it practically. These activities develop observation, interpretation, and critical thinking skills, allowing learners to engage with cultural topics from multiple perspectives.

In conclusion, the formation of intercultural competence in English language teaching should not be limited to formal education. Learners must also be encouraged to develop their skills through non-formal and informal learning contexts.

References:

1. BARRETT, M., BYRAM, M., LAZAR, I. Developing intercultural competence through education. Council of Europe Publishing, 2014, 132 p.
2. GUDYKUNST, W. B. Intercultural Contact and Attitude Change. International and Intercultural Communication Annual, Arizona, 1977, Vol. 1, pp. 2–16.
3. LIDDICOAT, A. J. Teaching Culture as an Integrated Part of Language. Melbourne, 2000, 154 p.
4. МƏММƏDOVA, S.K. Mədəniyyətşünaslıq. Kooperasiya Publishing House, Baku, 2001, 202 p.
5. RATHJE, S. Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. Language and Intercultural Communication, 2007, Vol. 4, No. 4, pp. 254–266.
6. RICHARDS, J. C. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2001, 207 p.
7. SAPIR, E. Language: An Introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace, 1921, 125 p.
8. ЖЕЛТОВА Е. П. Развитие межкультурной компетенции студентов технических университетов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005, 200 с.
9. Developing intercultural competence through education [Electronic resource]. Available at: <https://library.oapen.org/bitstream/id/b4cc2a3d-sfa5-4529-2d0424d0c46f6ae/1000245.pdf>

UDC 37.018.43:004:811.111

<https://orcid.org/0000-0001-8035-1473>

<https://orcid.org/0000-0002-7449-4870>

SOME LATEST TECHNOLOGY INNOVATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Sandu Tatiana

PhD, Associate Professor
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova
e-mail: s.sandu9@gmail.com

Sciuchina Olga

PhD, University Lecturer
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova
e-mail: o.shchukina@gmail.com

Abstract: The integration of digital technologies into English language teaching (ELT) has revolutionised pedagogical possibilities. This article investigates leading innovations, including digital platforms, online corpora, mobile learning (BYOD), artificial intelligence (AI), immersive technologies, and student-centred approaches, with a focus on developments in Europe and the USA. Findings indicate significant gains in learner engagement, autonomy, and actual language use when these tools are professionally applied.

Keywords: English language teaching, digital platforms, mobile learning, artificial intelligence, immersive technologies, student-centred learning.

It is widely accepted that the landscape of English language teaching has undergone a profound transformation with the development of digital technologies. From conventional classrooms to blended and fully online environments, teachers now leverage innovative tools that facilitate access to authentic materials, foster learner autonomy, and enable data-driven instruction [2, p.45]. In Europe

and the United States, institutional emphasis on digital literacy and global communication has accelerated the adoption of technology-enhanced pedagogical practices.

Digital platforms, including learning management systems, cloud-based collaboration tools (e.g., Google Docs), and social learning interfaces such as Edmodo, have redefined teacher-student-parent interactions. In Europe, Edmodo and similar platforms provide safe, asynchronous spaces for feedback, peer collaboration, and resource sharing [3, p.8]. In the United States, systems such as Canvas and Blackboard facilitate structured course delivery in higher education, enhancing blended and online ELT programs [4, p.23]. Online communities for professional development further enable educators to exchange practices, resources, and innovative strategies globally [1, p.14]. More and more educators all over the world choose any of the abovementioned platforms, and many others to match modern trends in language teaching. There might be different opinions about feedback and outcomes of digital platforms implementation in teaching-learning process. One thing is evident - most modern ESL lessons deal with at least one digital means.

The ubiquity of smartphones and tablets has transformed English learning into an anytime, anywhere endeavour. Meta-analytic evidence indicates that mobile learning yields substantial gains in EFL learner performance, particularly in collaborative and semi-formal contexts [5, p.3]. European institutions increasingly adopt BYOD policies, encouraging learners to utilise personal devices, thus promoting ownership of learning and reducing infrastructure costs [6, p.19]. BYOD is known as a policy or practice that allows employees, students, or participants to use their personal electronic devices - such as smartphones, laptops, or tablets for work or study purposes instead of using organization-provided equipment. The phrase Bring Your Own Device emerged in the early 2010s, as mobile technology became widespread and people preferred using their own smartphones and laptops for both personal and professional use. In schools or universities, BYOD means students can bring their own devices to access educational materials, take notes, or participate in online activities. It encourages digital literacy and flexibility.

In the USA, applications such as Duolingo and Babbel integrate gamification and adaptive algorithms to support autonomous vocabulary and grammar practice [7, p.30]. Effective pedagogical integration remains essential to realise these benefits. In Duolingo learning process built on gamification. Completing tasks brings users crystals that can be exchanged for life and additional time. Each player is regularly enrolled in a new league and receives new quests, for the completion of which he receives badges.

Artificial intelligence (AI) is progressively embedded in ELT through chatbots, adaptive learning platforms, automated feedback, and language-learning applications. Bibliometric analyses identify clusters in AI-based ELT research, including machine learning, natural language processing, autonomous learner systems, and big-data analytics [8, p.2]. In the United States, AI platforms provide personalised learning trajectories, automate assessments, and generate adaptive content, allowing teachers to prioritise higher-order skills [9, p.17]. European pilots demonstrate improved engagement and faster error correction, while highlighting data privacy and training challenges [10, p.25].

Immersive technologies, including virtual reality (VR) and augmented reality (AR), offer novel avenues for ELT. In European contexts, VR simulations enable practice in authentic scenarios such as marketplaces or travel settings, enhancing communicative competence and retention. In the USA, AR applications overlay English exercises into real-world contexts, supporting situational learning. Successful implementation requires pedagogical alignment, structured scaffolding, and post-activity reflection.

Technological innovations have accelerated the shift from teacher-centred to student-centred learning paradigms. European policies increasingly emphasise learner autonomy, digital literacy, and self-regulation, empowering students to determine what, how, and when they learn [11, p.242]. In the USA, technology-enhanced project-based tasks and peer collaboration foster higher-order skills, including critical thinking and intercultural communication. Teachers function as facilitators, coaches, and designers of digital learning experiences.

Empirical studies reveal nuanced impacts of technology in ELT. The OECD Digital Education Outlook (2023) notes that European nations are investing in digital ecosystems integrating AI, analytics, and assessment tools, while facing challenges of equity and teacher readiness [12, p.54]. In the USA, reports highlight effective AI integration contingent upon pedagogical alignment and infrastructure support. Mobile learning studies demonstrate measurable gains in vocabulary retention and speaking fluency [5, p.4], whereas AI writing tutors in European pilots reduced global errors and saved teacher time by ~30% [10, p.26]. Equity and access remain critical determinants of success.

Technological innovations are reshaping English language teaching, offering enhanced interactivity, personalised learning, and access to authentic materials. Developments in digital platforms, mobile learning, AI, immersive technologies, and student-centred pedagogy are transforming ELT in Europe and the USA. Optimal outcomes require teacher expertise, equitable access, and coherent pedagogical integration. Educators must continuously engage in professional development, critically evaluate tools, and design learning environments that harmonise human interaction with technological affordances.

Summing up, it is important to mention, that the integration of modern technologies into ELT has transformed traditional approaches to instruction and learning. Tools such as artificial intelligence, virtual classrooms, mobile learning applications, and online collaboration platforms have made the process of language acquisition more interactive, personalized, and accessible. These innovations not only motivate learners and enhance engagement but also enable teachers to apply more effective teaching strategies. However, the appropriate use of technology requires continuous professional development, reliable digital infrastructure, and careful pedagogical planning. Therefore, it is evident, that the future of ELT lies in a balanced combination of innovative technologies and human-centered teaching, ensuring both efficiency and meaningful communication in the learning process.

References:

1. SHARADGAH, T. A.; SA'DI, R. A. A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015-2021). *Journal of Information Technology Education – Research*, 21, 2022, p. 337-377.
2. TURLUBAY, M.; ARUZHAN, S. The impact of technology on English language learning: Innovations for effective learning. *Research Retrieval and Academic Letters*, (4), 2023.
3. ISGENDEROVA, Y. K. Innovations in English language teaching as an important factor of modernization and improvement. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2(1), 12-20, 2024.
4. MEREY, T.; ARUZHAN, S. The impact of technology on English language learning: Innovations for effective learning. *Research Retrieval and Academic Letters*, 2023.
5. AL-QAHTANI, M.; HIGGINS, S. Effects of mobile learning in English language learning: A meta-analysis and research synthesis. *Electronics*, 12(7), 2013, 1595 p.
6. RAFIQA, K. M.; HASHIM, H.; YUNUS, M. M. Sustaining education with mobile learning for English for specific purposes (ESP): A systematic review (2012-2021). *Sustainability*, 13(17), 9768, 2021.
7. TANG, Z. Using artificial intelligence in English language teaching: Benefits and challenges. *Journal of Education and Educational Research*, 12(2), 2025.
8. SENEL, M. English language teaching (ELT) in the digital age: A meta-thematic analysis of artificial intelligence research. *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 20(3), 2025, p. 22-39.
10. OECD. *Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing, 2023.

11. GIDEON, L. A. The role of AI in English education: Opportunities, challenges, and future directions. *International Journal of Law, Politics and Humanities Research*, 9(6), 2025.
12. RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press, 2014.

CZU: 821.135.09-91

<https://orcid.org/0000-0003-2640-9237>

VALENȚELE FORMATIVE ALE FOLCLORULUI ROMÂNESC

Smolnițchi Dumitrița,

conferențiar universitar, doctor în filologie,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

Chișinău, Republica Moldova

e-mail: sdumitritza@yahoo.com

Abstract: Romanian folklore is a living synthesis of art, morality, and life experience, playing a decisive formative role. Through its variety of genres, folklore educates, sensitizes, and shapes characters. Doinas express authentic feelings of longing, love, and suffering, cultivating empathy and sensitivity; ballads convey models of courage, sacrifice, and dignity, becoming proper lessons in heroism and morality; fairy tales stimulate imagination and symbolic thinking, providing clear guidelines on justice, solidarity, and the struggle between good and evil. Proverbs and sayings synthesize collective wisdom, guiding behaviour through concise and memorable expressions. At the same time, children's folklore, through games, riddles, and counting rhymes, contributes to the development of language, creativity, and team spirit. Through these forms, folklore becomes a complex tool for moral, aesthetic, and identity education, a space where beauty intertwines with utility, and tradition remains a living source of formation for contemporary man.

Folclorul românesc nu este doar o moștenire culturală, ci o veritabilă școală a spiritului, o formă prin care poporul și-a exprimat, de-a lungul timpului, înțelepciunea, sensibilitatea și valorile morale. El îmbină dimensiunea artistică cu cea educativă, transformându-se într-un mijloc de formare a omului din punct de vedere moral, estetic și identitar. Prin diversitatea speciilor sale, folclorul reflectă întreaga paletă a trăirilor și gândirii colective. El se adresează sufletului, dar și minții, îmbinând emoția cu educația, sensibilitatea cu rațiunea. Observația Claudiei Cornea este elocventă în acest sens: „Un copac fără rădăcini își pierde calitatea de copac, nu mai aparține unei păduri și este bătut de orice pală de vânt” [2], iar folclorul reprezintă, în mod evident, sistemul de „rădăcini” simbolice ale comunității. În acest articol ne propunem să analizăm valențele formative ale folclorului românesc în funcție de principalele sale specii, insistând asupra modului în care acestea contribuie la educația morală, estetică, cognitivă și identitară a individului.

În definițiile sale clasice, folclorul literar este ansamblul creațiilor artistice ale colectivității – basme, legende, snoave, balade, doine, cântece, proverbe, ghicitori etc. – transmise pe cale orală, cu autori necunoscuți și supuse unei continue remodelări în actul interpretării. Cursurile de etnografie și folclor subliniază constant că aceste creații nu sunt doar „texte vechi”, ci documente vii ale unei mentalități. C. Costin, citându-l pe Al. Odobescu, observă că acesta „a considerat cântecele populare drept cele mai importante mijloace pentru cunoașterea limbii și a mentalității unei națiuni” [3, p. 18]. Privit din perspectivă formativă, folclorul literar funcționează ca un veritabil „curriculum” informal: el modelează valori morale, atitudini și comportamente, dezvoltă sensibilitatea estetică, stimulează imaginația și capacitatea de comunicare, contribuind decisiv la configurarea identității individuale și colective.

Trăsăturile esențiale ale folclorului – oralitatea, anonimatul și caracterul colectiv, tradiționalitatea și sincretismul – se traduc direct în efecte formative. Oralitatea se vede în modul firesc în care copilul preia formulele basmului sau urăturile și colindele, ascultându-le și repetându-

le, ceea ce antrenează memoria verbală, atenția la ritm și intonație, dar și simțul structurii textului [3]. Anonimatul și caracterul colectiv – vizibile în multiplele variante ale textelor folclorice sau în proverbe de tipul „*Omul cât trăiește învață*”, „*Cine se scoală de dimineață departe ajunge*”, „*Paza bună trece primejdia rea*” etc. – deplasează accentul de pe individ pe „glasul comunității”, iar normele apar ca rezultat al unei experiențe colective cristalizate în timp, nu ca impuneri arbitrare [2]. Tradiționalitatea, ilustrată de basme, balade, proverbe, asigură continuitatea unor valori stabile (cinste, hărnicie, solidaritate), aceleași formule fiind reluate de bunici, părinți și profesori, căpătând astfel pondere educativă [1]. În fine, sincretismul – îmbinarea textului cu muzica, dansul, gestul și costumele în jocurile cu măști, în dansuri precum „Călușarii” sau în ritualul colindatului – formează o sensibilitate integrală: copiii își dezvoltă concomitent memoria verbală, simțul muzical și ritmic, coordonarea motrică și sentimentul apartenenței la o tradiție comună [4, p. 89]. Pe acest fundal teoretic, analiza pe specii permite identificarea concretă a funcțiilor formative specifice fiecăreia.

Doinele și cântecele lirice populare exprimă cu o intensitate deosebită trăiri fundamentale – dorul, iubirea, suferința, nostalgia, revolta, resemnarea – și, tocmai de aceea, au un rol formativ complex în dezvoltarea persoanei. Ele deschid, mai întâi, un spațiu privilegiat pentru cultivarea empatiei și a sensibilității. Prin identificarea afectivă cu eul liric, ascultătorul învață să recunoască și să înțeleagă trăirile altuia: dorul de părinți, de locurile natale, de ființa iubită, neputința în fața unei nedreptăți, durerea despărțirii. Pentru copil și adolescent, contactul repetat cu acest tip de lirism devine o veritabilă „alfabetizare emoțională”: el învață să-și numească propriile stări interioare și să le perceapă ca fiind firești, împărtășite de alți oameni, nu semne de slăbiciune individuală. Dincolo de recunoașterea emoțiilor, doinele modelează modul de exprimare a sentimentelor. Ele nu încurajează descărcarea brutală, necontrolată, ci sublimarea lor în artă. Durerea se „cântă”, dorul se „plânge” în versuri, tristețea se organizează într-o structură muzicală și textuală coerentă. Individul învață, astfel, o modalitate de reglare afectivă: nu neagă trăirea, dar o trece prin filtrul expresiei, găsindu-i o formă care o face suportabilă și comunicabilă. Se conturează un cod cultural al exprimării emoțiilor, care fixează un echilibru între intensitate și măsură. În studiile consacrate folclorului se subliniază această dimensiune formativă, menționându-se „posibilități educaționale” importante pentru dezvoltarea sensibilității și a gustului estetic.

Nu în ultimul rând, doinele și cântecele lirice populare contribuie la formarea gustului estetic și a sensibilității lingvistice. Structurile poetice specifice – paralelismul, repetiția, metafora simplă, dar sugestivă, epitelele frecvente – alcătuiesc un prim orizont al „frumosului” pentru copil și adolescent. Ei învață să recunoască nu doar **ce** se spune, ci și **cum** se spune, prin frumusețea imaginii, echilibrul versului și melodia interioară a rostirii. Această familiarizare timpurie cu limbajul figurat și cu structura expresivă a textului liric pregătește întâlnirea cu literatura cultă, dezvoltând o sensibilitate receptivă la nuanțe, ritm, imagine și ton. Prin lirica populară, individul își formează simultan codul afectiv și pe cel estetic. Doinele și cântecele lirice nu sunt doar confesiuni colective ale suferinței sau dorului, ci și școli discrete de simțire și expresie: ele oferă un limbaj interior pentru trăiri, arătând că emoția poate fi, în același timp, intensă și frumos articulată.

Baladele populare au și ele o funcție formativă deosebită, întrucât propun modele comportamentale și scenarii existențiale cu intensă încărcătură morală. În centrul lor se află, de regulă, un personaj exemplar – haiducul justițiar, eroul legendar, omul simplu pus în situații limită – care întrușchipează valori precum curajul, spiritul de sacrificiu, loialitatea, demnitatea în fața nedreptății. Acest erou nu apare idealizat în mod abstract, ci se confruntă cu dileme, fiind pus să aleagă între siguranța proprie și apărarea unei valori, între interesul individual și binele comunității. Decizia finală se înscrie însă, de fiecare dată, în logica unei etici colective: înștiințarea trebuie denunțată, abuzul confruntat, iar dreptatea merită prețul sacrificiului. Pentru elev, aceste modele îl ajută să-și contureze un ideal de comportament, nu prin definiții teoretice, ci prin situații narative în care poate proiecta propriile aspirații și frământări.

Structura baladelor pune în evidență un raport clar între faptă și consecințele ei, ceea ce favorizează interiorizarea ideii de responsabilitate morală. Trădarea se soldează, aproape invariabil, cu pedeapsa sau cu excluderea simbolică din comunitate; compromisul rușinos nu rămâne nepedepsit, chiar dacă, pe termen scurt, pare avantajos. În schimb, onoarea respectată până la capăt conferă sens

chiar și morții: eroul care cade apărând un principiu sau un om drag nu este perceput ca un învins, ci ca o figură luminoasă, demnă de admirație și de memorie. Din perspectivă formativă, mesajul este limpede: libertatea personală nu înseamnă absența consecințelor, ci presupune asumarea răspunderii pentru alegerile făcute.

Baladele educă și o anumită atitudine față de destin și comunitate, arătând că parcursul individual nu poate fi disociat de destinul celorlalți. Eroul nu acționează doar pentru sine, ci în numele unui „noi” mai larg – familie, sat, neam –, iar gesturile lui au rezonanță colectivă. Suferința, jertfa, victoria sau eșecul lui se răsfrâng asupra comunității, care îl judecă, îl plânge, îl admiră sau îl respinge. Astfel, balada devine o veritabilă „dramă pedagogică”, întrucât prin tensiunea ei narativă se formează simțul onoarei, al dreptății și al solidarității, iar prin forța exemplului eroic, conștiința civică și morală capătă contur și profunzime [2].

Basmul popular este, poate, genul cel mai complex din punct de vedere formativ. Lumea lui, populată de zmei, balauri, ființe magice și obiecte cu puteri supranaturale, funcționează ca un spațiu privilegiat de exercițiu pentru imaginație. Copilul este invitat să lucreze cu simboluri, chiar dacă nu le numește astfel: balaurul devine figura concentrată a răului, a fricii sau a opresiunii; drumul lung, plin de încercări, se transformă într-o metaforă a procesului de maturizare; ajutoarele magice pot fi citite ca întruchipări ale resurselor interioare sau ale sprijinului oferit de familie și comunitate. Literatura pedagogică insistă pe această dimensiune: „Valoarea instructiv-educativă a basmelor este remarcabilă” [5], tocmai prin capacitatea lor de a traduce într-un limbaj accesibil probleme existențiale majore.

În același timp, basmul îl învață pe copil să recunoască și să rețină anumite tipare narrative și evoluția conflictului. Structura repetitivă – plecarea eroului de acasă, întâlnirea cu primele obstacole, apariția ajutoarelor, confruntarea decisivă, reușita finală – se fixează ca o schemă a unei acțiuni pline de sens. Copilul ajunge să înțeleagă, într-o formă narativă, că viața presupune inevitabil obstacole, că nu toate dorințele se împlinesc imediat, că soluțiile cer perseverență, inteligență și, adesea, colaborare.

Pe plan axiologic, basmul contribuie decisiv la construirea unui orizont moral coerent. El propune o etică în care binele și răul sunt clar delimitate, iar justiția este fermă și vizibilă: personajul cinstit, harnic, curajos, generos este răsplătit, în timp ce cel lacom, mincinos, trădător este sancționat. Basmul este valoros „atât pentru educarea artistică a copiilor, cât și pentru dezvoltarea limbajului” [5] și contribuie la formarea simultană a gustului estetic, a limbii și a conștiinței morale.

Nu în ultimul rând, basmul încurajează speranța și reziliența. Victoria finală a eroului, chiar după o succesiune de încercări dure, transmite un mesaj formativ esențial: dificultățile pot fi depășite, suferința are un sens, efortul și curajul nu sunt zadarnice. Basmul nu doar distrează sau „adoarme” copilul, ci structurează modul în care acesta începe să înțeleagă conflictul, dreptatea, responsabilitatea și propria devenire, transformând ficțiunea într-un instrument subtil de formare a personalității.

Valoare formativă complexă au și **legende populare**, întrucât îmbină dimensiunea explicativă (originea unor locuri, fenomene, obiceiuri) cu una etico-religioasă, oferind repere despre justiție, sacrul cotidian și raportul omului cu lumea. „Legenda este o narațiune scurtă în proză care explică proveniența unui fenomen, însușirile distincte și comportarea unor ființe miraculoase, unor personaje și personalități notorii” [6]. Această dublă funcție – explicativă și axiologică – îi conferă un loc aparte în formarea gândirii și a conștiinței.

Multe legende explică apariția unui munte, a unui râu, a unei plante sau a unui toponim, propunând o narațiune simbolică în locul unei simple constatări. Copilul află, de pildă, că un anumit lac „a apărut” din lacrimile cuiva sau că o stâncă este, de fapt, un personaj împietrit pentru o greșeală ori un jurământ încălcat. Chiar dacă aceste explicații nu sunt științifice, ele îl obișnuiesc pe tânăr să caute legături și cauze în spatele realului, să nu se mulțumească doar cu faptul că „așa este”, ci să se întrebe „de ce este așa”. Se formează, astfel, o atitudine activă față de lume, în care realitatea nu este un decor inert, ci un spațiu plin de sensuri ce pot fi descoperite.

În același timp, legendele modelează conștiința morală prin exemplu și sancțiune simbolică. Încălcarea unei porunci, trădarea, mândria exagerată sau lipsa de milă atrag deseori pedepse exemplare (transformarea în piatră, dispariția, blestemul transmis peste generații), în timp ce credința, sacrificiul, bunătatea, solidaritatea sunt recompensate prin salvare, ocrotire sau prin transformarea

personajului într-un reper pozitiv pentru comunitate – sfânt, martir, erou. Legenda nu predică direct, ci arată, prin destinul personajelor, că fiecare alegere lasă o urmă.

O altă dimensiune esențială este formarea respectului față de sacru și natură. Legendele aduc adesea în prim-plan locuri sacralizate printr-un eveniment miraculos și o natură „însuflețită”, cu care omul intră într-un raport etic. Din perspectivă formativă, aceasta cultivă respectul față de spațiul în care trăim, atenția față de tradiția locului și o sensibilitate față de dimensiunea spirituală a existenței.

Snoavele populare au o valoare formativă aparte, întrucât folosesc comicul și ironia pentru a sancționa defecte de caracter și comportamente inadecvate, transformând râsul într-un instrument de educație morală și socială. „Snoava este o specie a povestirii populare, ce reprezintă comic, preponderent realist și epic detaliat, un subiect sau o înlănțuire de motive” [7]. Definiția subliniază caracterul ei critic și satiric. Personajele snoavelor – prostul, leneșul, lăudărosul, zgârcitul, fățarnicul – sunt plasate în situații ridicole, în care trăsăturile negative sunt „amplificate” până la caricatură. Tocmai prin această exagerare, eșecurile lor devin comice, dar și transparente din punct de vedere moral: elevul interiorizează un „așa nu” comportamental, înțelegând că prostia fudulă, minciuna, prefăcătoria sau comoditatea excesivă nu aduc admirația celorlalți, ci batjocura și respingerea comunității. Comicul devine o formă blândă, dar eficientă de sancțiune: nu se moralizează direct, ci se râde, iar râsul pune în mișcare un proces de distanțare critică față de comportamentele reprobabile.

În plus, snoava contribuie la dezvoltarea spiritului critic și al discernământului social. Ea nu ridiculizează doar „prostul individual”, ci vizează adesea tipuri sociale recunoscutibile: funcționarul corupt, negustorul escroc, pseudo-înțeleptul care pozează în autoritate fără a avea competență reală. Prin contactul cu aceste texte, tânărul învață să nu ia de bun orice discurs solemn, să distingă între aparență și esență, să privească lucid conduita celor din jur. Snoava devine, în acest sens, un exercițiu de „igienă mentală”: îl învață pe receptor să pună întrebări, să nu se lase sedus de masca respectabilității atunci când faptele o contrazic.

Deosebit de importantă este și modalitatea specifică prin care snoava transmite mesajul moral: el nu este rostit solemn, ci se degajă din situația narată, iar receptorul ajunge singur la concluzia că nu e bine să te porți în acel fel. Această mediere prin râs reduce rezistența la mesajul normativ și face mai ușor de acceptat criticile implicite la adresa propriilor slăbiciuni.

Basmele, legendele și snoavele conțin adesea **proverbe și zicalele** care reprezintă forme condensate de înțelepciune populară, cristalizând în enunțuri scurte experiențe și observații de viață acumulate de-a lungul generațiilor. Departe de a fi doar „formule gata făcute”, ele solicită din partea copilului și a tânărului un efort de interpretare și raportare la propria existență. Un proverb precum „*De șapte ori măsoară și o dată taie*” sau „*Nu lăsa pe mâine ce poți face azi*” îl obligă pe elev să treacă de la enunț la situații concrete de aplicare: când, în ce împrejurări, cum se verifică aceste maxime? Se formează, astfel, o capacitate de gândire sintetică și critică.

În același timp, proverbele funcționează ca mijloace discrete de ghidare a comportamentului. Ele propun, într-o formă concentrată și memorabilă, norme de conduită precum prudența, hărnicia, modestia, solidaritatea, onestitatea. Faptul că sunt percepute ca „proprietate” a comunității – nu „spune profesorul” sau „zice mama”, ci „așa se zice” – le conferă o autoritate specială. Studiul Auricăi Buzenco [1] insistă tocmai asupra acestui potențial de modelare axiologică, relevând modul în care paremiologia poate fi utilizată în formarea judecății morale.

O dimensiune formativă subtilă derivă din existența unor proverbe aparent contradictorii („*Graba strică treaba*” vs. „*Cine ezită pierde*” etc.). Aceste tensiuni interne îl învață pe elev că viața nu poate fi redusă la formule rigide și că aplicabilitatea unei maxime depinde întotdeauna de context. În loc să ofere rețete desăvârșite, folclorul deschide, de fapt, un exercițiu de gândire nuanțată. Zicalele completează această funcție formativă prin dimensiunea lor mai expresivă, adesea ironică; ele comentează, glumeț sau mușcător, situații și tipuri umane și contribuie la formarea simțului limbii și a spiritului critic.

Folclorul copiilor – numărători, formule de intrare în joc, rime jucăușe, ghicitori, strigături, frământări de limbă – reprezintă segmentul cel mai vizibil și mai „activ” al folclorului în spațiul educațional. Este, de regulă, primul contact al copilului cu universul creației populare: nu prin lectură, ci prin joc, mișcare, voce, interacțiune directă cu ceilalți. În aceste forme scurte, aparent modeste, se

ascunde un potențial formativ considerabil: ele organizează jocul, structurează relațiile din grup, dezvoltă limbajul, stimulează gândirea analogică și flexibilitatea intelectuală, construind, în același timp, o raportare relaxată, dar atentă, la regulă și la cuvânt [3].

Numărătoarele organizează jocul copiilor și funcționează ca un mic ritual social prin care se învață reguli, fair-play și apartenența la grup. Formule precum „*Iene, mene, muca-fene...*”, „*Unu, doi, trei, ieși din joc și nu mai stai*” sunt folosite pentru a decide cine începe, cine „se pune la mijloc”, cine iese din joc. Copilul descoperă că existența unei proceduri acceptate de toți face decizia legitimă: nu se câștigă sau se pierde „pe pile”, ci „așa a picat la numărătoare” [2]. Se formează, în acest fel, respectul pentru reguli impersonale și ideea de justiție procedurală – un început de raport sănătos cu noțiunea de lege și regulă socială. În același timp, numărătoarele solicită memoria verbală și simțul ritmului, devenind un prim exercițiu de vorbire în grup, de coordonare verbală și corporală.

Frământările de limbă concentrează formarea asupra dimensiunii lingvistice: rafinează dicția, sporesc controlul asupra vorbirii și transformă expresia orală într-un spațiu de joc și creativitate. Formule precum „*Șase sași în șase saci*”, „*Capra sare piatra, piatra crapă-n patru*” sunt construite deliberat din succesiuni de sunete greu de rostit rapid. Repetându-le, copilul exersează articulația clară, coordonarea buzelor și a limbii, controlul respirației și al ritmului, fără să simtă că „face exerciții de dicție”. Faptul că provocarea este ambalată ludic („cine o spune mai repede, fără să se încurce?”) transformă activitatea într-un joc atractiv, iar reușita sporește încrederea în propria voce.

Ghicitorile populare transformă jocul verbal într-un exercițiu de gândire. Ele propun descrieri metaforice sau paradoxale ale unor obiecte și fenomene familiare – „*Albă-i turma lui Bucur / Și pășune n-are-n jur*” (caietul), „*Zi și noapte tot lucrează, / dar niciodată nu obosește*” (ceasul), „*Măr frumos și aurit, chiar din cer a răsărit. Ziua întreagă strălucește și pământul încălzește*” (soarele) – obligând copilul să stabilească legături între imagine și realitatea concretă, să caute asemănări neașteptate, să treacă dincolo de sensul literal al cuvintelor. În acest demers se activează gândirea analogică și se antrenează capacitatea de abstractizare. Rezolvarea ghicitorilor antrenează, totodată, atenția, răbdarea intelectuală și toleranța la frustrare: copilul învață să „stea” cu problema, să încerce variante, să accepte eșecul temporar și să se bucure de momentul descoperirii.

Privit în ansamblu, folclorul copiilor constituie un laborator discret, dar esențial, al formării personalității. Aici se învață, simultan, să gândească și să simtă, să respecte reguli și să se bucure de libertatea jocului, să folosească limba cu precizie, dar și cu imaginație.

Așadar, folclorul românesc se dovedește a fi un instrument formativ polifonic, în care componenta morală, estetică și identitară se împletesc indisolubil. Valorificat în mod conștient și creativ în spațiul educațional, el poate contribui decisiv la formarea unor personalități ancorate în propriile rădăcini culturale, dar capabile să dialogheze cu lumea contemporană.

Referințe bibliografice:

1. BUZENCO, A., Proverbele și zicătorile – modele de cercetare pentru educația morală a generației tinere, în *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, vol. 4, Chișinău, 2021, pp. 76-85. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/76-85_8.pdf (Vizitat: 03.11.25)
2. CORNEA, C. Folclorul și educația, în: Asociația Profesorilor din România, 2014. Disponibil la: <https://www.asociatia-profesorilor.ro/folclorul-si-educatia.html> (Vizitat: 02.11.25)
3. COSTIN, C. Curs de Etnografie și folclor. Pentru învățământul la distanță (ID), Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, 2018. Disponibil la: <https://ro.scribd.com/doc/206373895/Etnografie-Si-Folclor-Curs-Pentru-Invatamantul-La-Distanta> (Vizitat: 30.10.25)
4. GHERASIM, C. Managementul patrimoniului imaterial. Note de curs, Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 62-92 Disponibil la: https://cercetare.usm.md/wp-content/uploads/Gherasim_MPImat.pdf <https://cercetare.usm.md+2msuir.usm.md+2> (Vizitat: 30.10.25)
5. GROSARU, M.-D., Basmul – izvor nesecat cu valențe morale, în *EDICT – Revista profesorului modern*, 2018. Disponibil la: <https://edict.ro/basmul-izvor-nesecat-cu-valente-morale/> (Vizitat: 03.11.25)

6. Legenda, fișă în: Registrul național al patrimoniului cultural imaterial, Republica Moldova. Disponibil la: <https://www.patrimoniuiaterial.md/ro/pagini/registrul-fi%C8%99elementelor-de-patrimoniu-cultural-imaterial-tradi%C8%9Bii-%C8%99i-expresii-culturale-ale/legenda> (Vizitat: 01.11.25)
7. Snoava, fișă în: Registrul național al patrimoniului cultural imaterial, Republica Moldova. Disponibil la: <https://www.patrimoniuiaterial.md/ro/pagini/registrul-fi%C8%99elementelor-de-patrimoniu-cultural-imaterial-tradi%C8%9Bii-%C8%99i-expresii-culturale-ale/snoava> (Vizitat: 01.11.25)

УДК: 1751

<https://orcid.org/0009 0008 6655 3966>

МОРАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ОБЩЕСТВА В РОМАНАХ О. ДЕ БАЛЬЗАКА «БЛЕСК И НИЩЕТА КУРТИЗАНОВ» И Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»

Аббасова Халида

доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: abbasova_xalida@mail.ru

Abstract: The article presents a comparative analysis of Honoré de Balzac's "The Splendors and Miseries of Courtesans" and Fyodor M. Dostoevsky's "The Idiot", focusing on the moral, philosophical, and social dimensions of the two works. Special attention is given to the depiction of women – Esther Gobseck and Nastasya Filippovna – whose lives reflect the tensions between virtue and corruption, love and destruction. The study explores the role of money, love, and faith as central categories shaping human destiny. Through concrete examples from the texts, the article highlights the authors' contrasting approaches: Balzac emphasizes social determinism and the corrupting power of material wealth, while Dostoevsky focuses on the spiritual struggle of the individual and the possibility of redemption through suffering and compassion.

Keywords: Balzac, Dostoevsky, realism, morality, spirituality, women's roles, social critique, human philosophy.

О. де Бальзак и Ф. М. Достоевский принадлежат к числу писателей, для которых литература стала формой философского осмысления жизни.

Бальзак в «Человеческой комедии» создал панораму буржуазного общества XIX века, основанного на культе денег и власти. Достоевский в «Идиоте» обратился к внутреннему миру человека, противопоставив духовные идеалы корысти и ложным ценностям современности.

Оба автора, хотя и принадлежат к разным культурам, сходятся в одном – в осознании того, что трагедия человека коренится не только в социальных, но и в духовных противоречиях эпохи.

Обратим внимание на социальную и философскую основу произведений.

Бальзак в романе «Блеск и нищета куртизанок» изображает Париж как символ общества, где царит «закон денег». Герои, будь то Люсьен де Рюампре, Эстер Гобсек или аббат Карлос Эррера (Вотрен), живут в мире, где мораль подменена интересом.

Люсьен стремится к блеску и признанию, но становится игрушкой в руках порока. Его жизненный путь – это путь падения человека, пожертвовавшего совестью ради успеха. «Он хотел быть великим, но позволил себе стать ничтожным» – пишет Бальзак, осуждая героя, который «продал душу за место в свете» [1].

У Достоевского изображена совсем иная картина. В «Идиоте» общество также больно, но болезнь эта духовная. Князь Мышкин, «положительно прекрасный человек», сталкивается с миром, где добро воспринимается как слабость.

Его идеал чистоты, сострадания и прощения вызывает у окружающих недоумение и презрение. «Вы хотите спасти меня, князь, – говорит Настасья Филипповна, – но я слишком грязна для вашего света» [3]. Эта фраза выражает суть драмы Достоевского: человек осознаёт собственное падение, но не может поверить в возможность спасения.

Женский образ в произведениях является своего рода отражением духовного конфликта. Женщина в обоих произведениях является центральной фигурой, олицетворяющей моральное состояние общества.

Эстер Гобсек у Бальзака – это куртизанка, вынужденная продавать себя, чтобы выжить. Её жизнь своеобразная метафора Парижа, где красота и порок неразделимы.

Под влиянием любви к Люсьену Эстер проходит путь нравственного очищения. Бальзак пишет: «Она поняла, что любовь – это не наслаждение, а жертва» [1]. Её самоубийство – не только трагический финал, но и акт искупления. Эстер умирает, сохранив внутреннюю чистоту, тогда как Люсьен погибает духовно ещё при жизни.

Настасья Филипповна у Достоевского также жертва – не общества, а внутреннего раздвоения. Её душа колеблется между верой и самоуничтожением. Она осознаёт собственную греховность, но не принимает прощение. «Я себя погубила, и никому не позволю меня спасти», – говорит она князю Мышкину [3]. Как отмечают правильно исследователи М.Х.Нальгиева и А.А.Хадзиева «Настасья Филипповна – девушка с трагической судьбой, она много страдала в своей жизни. В юности она пережила «девичий позор», совращение со стороны графа Тоцкого, который был ее опекуном. Афанасий Иванович вступил в преступную связь с 16-летней Настасьей Филипповной. Это событие навсегда поломало жизнь бедной девушки» [4, 23].

Если Эстер стремится к покаянию, то Настасья – к самоуничтожению. Её гибель в руках Рогожина – символ торжества страсти над светом. Достоевский показывает, что духовная гибель не всегда видна внешне – она совершается в сердце человека.

Для Бальзака деньги являются мерилем всех человеческих отношений. В сцене, где аббат Эррера раскрывает перед Люсьеном свои планы, Бальзак прямо говорит: «Золото – вот современный бог, и все ему поклоняются» [1]. Эта фраза становится лейтмотивом романа: мораль разрушена, а духовные ценности обесценены.

Люсьен и Эстер становятся жертвами общества, где душа имеет цену.

У Достоевского же деньги – символ соблазна и духовного рабства. Когда Настасья Филипповна бросает пачку денег в камин, крича: «Вот мои грехи! Горите вместе со мной!» [3], она как бы отказывается от мира, где человек измеряется богатством. Но этот жест – не освобождение, а отчаянный вызов. Если у Бальзака деньги убивают любовь, то у Достоевского они убивают веру.

Оба писателя изображают невозможность существования идеала в реальном мире. Бальзак видит причину трагедии в социальном устройстве: чистая душа гибнет под давлением корысти. Достоевский переносит проблему в сферу духовную: идеальный человек не может выжить среди порочных. Сцена гибели князя Мышкина – это не смерть тела, а смерть сознания, столкнувшегося с бездной зла. Он становится безумным, потому что мир не способен принять абсолютное добро.

Так же и Эстер гибнет, потому что мир не способен принять любовь, не основанную на выгоде.

Бальзак строит повествование по законам реализма – через точные детали, социальные типы, диалог классов. Его Париж – это огромный организм, где каждый герой – клетка общества.

Достоевский использует психологический реализм и философский символизм. Его герои живут не в физическом, а в духовном пространстве.

Если Бальзак исследует общество «извне», то Достоевский – «изнутри». Бальзак фиксирует закономерность: общество рождает падение. Достоевский утверждает парадокс: только в падении человек может найти путь к Богу.

О. де Бальзак и Ф. М. Достоевский – два художника, два мыслителя, чьё творчество стало зеркалом духовного кризиса XIX века. Бальзак показывает разрушение морали в обществе, где господствует капитал; Достоевский – разрушение души в мире без Бога. Однако

оба верят в возможность возрождения – через любовь, страдание и осознание духовной истины.

Эстер ван Гобсек и Настасья Филипповна – две стороны одной медали: они страдают от мира, где человек утратил веру в добро. Их смерть – не поражение, а утверждение духовного достоинства. Если Бальзак изображает в произведении гибель тела, то Достоевский показывает нам гибель души. Но оба открывают путь к очищению через страдание.

Сравнительное исследование романов О. де Бальзака «Блеск и нищета куртизанок» и Ф.М.Достоевского «Идиот» позволяет выявить глубокие морально-философские противоречия общества XIX века, отражённые в творчестве двух великих писателей. Оба автора, принадлежащие к разным национальным и культурным традициям, сходятся в стремлении показать кризис духовных ценностей в эпоху господства материальных интересов и социального неравенства.

У Бальзака противоречия общества проявляются через разрушительное влияние денег, власти и тщеславия, подчиняющих себе человеческие судьбы. Его Париж – это микрокосм буржуазного мира, где мораль подменяется выгодой, а духовность уступает место расчету. В этом контексте фигуры куртизанок становятся символами не только падения, но и внутренней трагедии личности, лишённой нравственных ориентиров.

Достоевский, напротив, переносит внимание с социальной на духовную сферу, раскрывая противоречия человеческой души. В образе князя Мышкина он воплощает идеал христианской любви, чистоты и сострадания, которые оказываются несовместимы с эгоистичным и лживым обществом. Русский писатель показывает, что истинная катастрофа заключается не во внешнем неравенстве, а во внутреннем разладе между добром и злом, между верой и бездуховностью.

Таким образом, Бальзак и Достоевский, каждый по-своему, вскрывают морально-философские язвы своего времени. Если Бальзак выступает с позиций социального реализма, то достоевский преподносит сюжет с высоты религиозно-этического идеализма. Но оба писателя приходят к общему выводу: общество, утратившее духовные ориентиры и подменившее мораль материальным благополучием, обречено на нравственное разложение. Их произведения не теряют своей актуальности сегодня и звучат как предостережение человечеству, напоминая о необходимости гармонии между материальным прогрессом и духовной сущностью человека.

Библиография:

1. БАЛЬЗАК, О. Блеск и нищета куртизанок. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010, 608 с.
2. БЕРДЯЕВ, Н.А. Миросозерцание Достоевского. Париж: YMCA-Press, 1923.
3. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М. Идиот. М.: Академия, 1989.
4. ЖИЛИНА, У.В. Диалектика смирения и протеста. Дис. на соиск.ученой степени кандидата философских наук. Омск, 2017.
5. НАЛЬГИЕВА, М.Х.; ХАДЗИЕВА, А.А. Образ Настасьи Филипповны в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» // Вестник науки №7 (40) том 3, С. 22 - 25, 2021 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: <https://www.вестник-науки.пф/article/4739>.
6. МОЧУЛЬСКИЙ, К. Достоевский. Жизнь и творчество. Париж: YMCA-Press, 1947. 564 с.

УДК: 1751

<https://orcid.org/0009 0006 1949 1550>

ХУДОЖЕСТВЕННО-ФИЛОСОФСКАЯ МОДЕЛЬ МИРА В ПОЭМЕ «БОЖЕСТВЕННАЯ КОМЕДИЯ» ДАНТЕ

Абдурахманова Кенуль

доктор философии по филологии, доцент
Бакинский славянский университет

Abstract: The article examines The Divine Comedy by Dante Alighieri as one of the greatest works of European literature, combining theology, philosophy, poetry, and early humanist ideas of the transition from the Middle Ages to the Renaissance. The study explores the structure and symbolic meaning of the poem, its philosophical and moral concepts, and the role of Dante as a thinker and poet who revealed the spiritual essence of human existence. Special attention is given to the poet's contribution to the development of the Italian literary language and to his influence on European culture. The article emphasizes the universal and timeless character of Dante's vision, which unites religion, philosophy, and art into a single harmonious worldview.

Keywords: Dante Alighieri, «The Divine Comedy», philosophy, humanism, symbolism, Italian literature, Renaissance.

«Божественная комедия» Данте Алигьери как величайшее произведение европейской литературы, вобравшее в себя философию, богословие, поэзию и гуманистические идеи эпохи перехода от Средневековья к Возрождению. Данте Алигьери (1265–1321) – выдающийся поэт, мыслитель и политический деятель, стоящий у истоков новой европейской культуры. Его «Божественная комедия» является не только вершиной итальянской поэзии, но и энциклопедией духовной жизни человечества.

Поэма Данте Алигьери «Божественная комедия» занимает особое место не только в истории итальянской литературы, но и в духовной культуре человечества. Это произведение представляет собой синтез поэзии, философии, теологии и символизма, в котором отражается мировоззрение эпохи Средневековья. Данте создает грандиозную художественно-философскую модель мироздания, где земная жизнь человека рассматривается как путь души к Богу, а каждый этап – от ада до рая – символизирует ступени нравственного и духовного очищения.

В основе поэмы лежит идея гармонии между верой и разумом, между божественным порядком и человеческим предназначением. Автор объединяет античные и христианские представления о мироздании, создавая сложную систему образов, в которой каждое место, событие и персонаж несут аллегорическое значение. «Божественная комедия» становится своеобразной энциклопедией духовной жизни человека и отражением философских исканий эпохи перехода от Средневековья к Ренессансу.

Произведение создавалось в переломную эпоху – время, когда рушились средневековые мировоззренческие устои и зарождались гуманистические идеи. Данте сумел соединить в своём творении богословие, философию, античную культуру и личный духовный опыт.

Цель настоящей статьи – раскрыть философско-художественное содержание «Божественной комедии», показать её универсальный характер, а также обозначить влияние Данте на развитие гуманистической мысли и литературного языка Европы.

По словам М.Л.Андрева: «В поэме нарисована всеобъемлющая и вместе с тем чрезвычайно подробная картина мироздания. Она хорошо известна. Воронкообразный провал в Северном полушарии – это ад с его девятью кругами. Гигантская гора в центре пустынного, покрытого океаном Южного полушария – чистилище, на вершине его – Эдем. Восемь опоясывающих неподвижную землю небес, семь планетных, восьмое – звездное, девятое, кристальное небо – Перводвигатель и над ним – Эмпирей, обитель Бога и блаженных душ. И это не фон, более или менее абстрактный, это – место действия, которое всегда перед глазами, ибо читатель поэмы вынужден вместе с ее героем спускаться по кругам Ада к центру Земли, к вечному узилищу Люцифера, подниматься по уступам Чистилища к Земному Раю, перелетать от одной планеты к другой» [1].

Мир, изображённый Данте, представляет собой строго упорядоченную вселенную, где царит божественная справедливость. Поэма делится на три части – «Ад», «Чистилище» и

«Рай», – каждая из которых имеет чёткую символическую и философскую систему. Одновременно каждая из частей символизирует определённый этап духовного пути человека.

Ад – это образ мира, лишённого божественного света, символ духовной тьмы и греха. «Ад» также отражение человеческих страстей, безысходности и наказания. Здесь поэт осуждает не только грех, но и потерю человеческого достоинства. В этой части поэмы Данте показывает последствия человеческих пороков, воплощая идею возмездия. В структуре «Ад» а соблюден принцип воздаяния: наказание соответствует греху, что отражает средневековую концепцию справедливости.

Чистилище – переходное состояние между грехом и спасением, где душа проходит испытание через страдание, осознание и покаяние. «Чистилище» характеризует также путь очищения, символ духовного труда, надежды и раскаяния. Этот этап символизирует надежду, возможность нравственного очищения и духовного возрождения.

Рай – вершина духовного пути. Здесь человек достигает истины, единения с Богом, и гармония становится высшей формой бытия. Таким образом, движение поэта и его спутников – от тьмы к свету, от греха к совершенству – представляет собой аллегорию внутреннего пути человеческой души. Также «Рай» символизирует воплощение гармонии и любви, где душа достигает единения с божественным началом. Путешествие Данте по загробным мирам под руководством Вергилия и Беатриче представляет собой аллегорию внутреннего пути человека – от заблуждения и отчаяния к познанию истины и божественной любви.

Времена Данте были полны политических и духовных противоречий. Италия была раздроблена, а борьба между гвельфами и гибеллинами отражала более глубокий конфликт – между религиозной властью и светской, между верой и разумом. Данте, изгнанный из родной Флоренции, пережил личную трагедию, но именно изгнание стало источником его духовного прозрения.

В «Божественной комедии» он создает грандиозную модель мироздания, в которой каждый поступок человека имеет метафизическое значение. Мир Данте – это Вселенная, где божественная справедливость царит над хаосом, а истина открывается через страдание и познание.

Обратим внимание на образную систему поэмы и философскую концепцию произведения. Каждый образ поэмы имеет многослойное значение. Вергилий является символом человеческого разума и античного знания, образ Беатриче – символ духовной любви, веры и божественной мудрости.

Хотелось бы отметить, что любовь в понимании Данте – это универсальная сила, соединяющая человека с Богом и природой. Именно она является «движущей силой солнца и звёзд» – так формулирует поэт высшую истину в финале «Рая». Данте соединяет философию Аристотеля, богословие Фомы Аквинского и собственное поэтическое мировосприятие, создавая синтез христианской веры и рационального мышления.

Одним из величайших достижений Данте также стало использование народного итальянского языка вместо латыни. Он писал на тосканском диалекте, который благодаря «Божественной комедии» стал литературной нормой для всей Италии. Поэт не только возвысил родной язык до уровня философского и поэтического выражения, но и заложил основы новой культуры, где слово стало орудием духовного обновления.

Стиль поэмы отличается необычайной точностью, музыкальностью и выразительностью. Данте соединяет реализм и аллегоризм, земное и небесное, личное и универсальное.

Влияние «Божественной комедии» выходит далеко за пределы Италии. Она вдохновляла Петрарку, Боккаччо, Чосера, Мильтона, Гёте и многих других писателей. Для художников и музыкантов Данте стал символом поэта-пророка: его образы воплощались в живописи Боттичелли и Доре, в симфониях Листа и Чайковского.

В XIX–XX веках интерес к Данте усилился благодаря философам и теологам, которые видели в его поэме мост между верой и разумом, религией и искусством. «Божественная комедия» – это не просто литературный памятник, а духовная карта человечества. В ней Данте

создал универсальный образ пути человека от греха к спасению, от тьмы к свету, от ограниченности к вечности. Как отмечает И. П. Пукшанская: «Человек рожден для счастья, и от него зависит, добьется ли он этого в земной жизни. Пути к небесному Раю непостижимы для разума, зато человек в силах удобно устроиться на земле. Для Данте это возможно благодаря лучшему общественному устройству, которым является всемирная монархия. Земной рай – это империя с Италией во главе. Однако в дантовской империи можно увидеть и социальную утопию. Важно отметить, что, начиная с эпохи Возрождения, происходит утверждение человека как только земного существа и расцвет утопического мышления, а истоки этого можно усмотреть уже в пророчески-утопических мечтах Данте» [5, с.124].

Поэма объединила религию и философию, лирику и этику, национальную культуру и общечеловеческие ценности. Данте Алигьери стал первым поэтом, который осознал значение личности и человеческого разума в Божественном замысле, тем самым предвосхитив идеи Возрождения и гуманизма. Его слово стало мостом между небом и землёй, верой и мыслью, искусством и жизнью. Несмотря на глубокую религиозность, Данте выдвигает человека в центр философской системы мира. Его поэма утверждает ценность личности, её духовное достоинство и способность к познанию истины. Герой проходит путь самопознания: осознавая свои грехи, он очищается и становится достойным божественной благодати.

Это отражает своеобразный переход от «теоцентрического мировоззрения Средневековья» к «гуманистическому взгляду Возрождения». В этом смысле Данте предвосхищает гуманистическую философию, утверждая, что человек способен совершенствоваться, если руководствуется любовью и разумом. Божественная любовь, по мысли поэта, является высшей движущей силой Вселенной. Она соединяет всё существующее, наполняя мир смыслом. Так в последней песне «Рая» Данте говорит о Боге как о «Любви, что движет солнце и светила», подчеркивая вечное единство космоса и духа.

Таким образом, «Божественная комедия» Данте Алигьери представляет собой не просто поэтическое произведение, а целостную философскую систему, в которой человек рассматривается как центр мироздания, способный к духовному возрождению через познание, страдание и веру. Художественно-философская модель мира, созданная Данте, соединяет земное и небесное, материальное и духовное, временное и вечное.

Поэт утвердил мысль о нравственном совершенствовании личности как главной цели человеческого существования. В этом заключается вечная ценность поэмы: она обращена не только к эпохе Средневековья, но и ко всем временам, ибо вопрос о месте человека во Вселенной и пути его к истине остается неизменным.

Библиография:

1. АНДРЕЕВ, М. Л. Данте Алигьери «Божественная комедия». М.: Наука, 1977.
2. БАХТИН, М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
3. ДАНТЕ, А. Божественная комедия. Перевод М. Лозинского. – М.: Вита Нова, 2002.
4. ЛОСЕВ, А. Ф. Эстетика Возрождения. М.: Искусство, 1978.
5. ПУКШАНСКАЯ, И.П. «Божественная комедия» Данте Алигьери как начало ренессансного самосозидания человеческой души // Вестник Санкт-Петербургского университета. Вып.2, Сер. 6. 2009. 120-127.

УДК 37.016:811.161.1'243

<https://orcid.org/0009-0001-5587-1909>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПРАВИЛ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Алиева Усния

доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: husniyye2008@mail.ru

Abstract: The role of grammatical rules in teaching Russian (native) language and Russian as a foreign language is compared. In the article, grammatical rules in teaching Russian as a foreign language are divided into two groups. The study of these rules, the correct use of case suffixes of nouns and different tenses of verbs ensure the development and improvement of students' speech in Russian. When necessary, comparing the grammatical rules of the Russian language with the grammatical rules of the Azerbaijani language gives a special effect.

Key words: Russian as a foreign language, grammatical rules, lexical unit, phrase, sentence

Как известно, знание грамматических правил является гарантией овладения языком. Грамматические правила являются результатом абстрагирующей работы человеческого мышления. Применение этих правил в проведении занятий следует рассматривать прежде всего с точки зрения методики обучения языку [1, с. 3].

При обучении родному (русскому) языку преподаватель, исходя из конкретных слов и предложений, которыми учащиеся безошибочно или с незначительными ошибками пользуются в своей речи, путем индукции берет то общее, что лежит в основе изменений этих слов и сочетаний слов в предложениях, и формулирует правило. Таким образом, учащиеся разбираются в особенностях тех форм, которые они употребляют в своей речи, осмысливают их, формулируют правило. Поэтому к грамматическому правилу можно дать лишь несколько конкретных слов и предложений как иллюстративный материал.

При обучении русскому языку иностранному правило должно помочь учащимся в правильном построении предложения. Так как учащиеся не владеют этим языком и их словарный запас беден, то необходимо дать им по возможности больше конкретного материала (слов, предложений, грамматических форм), на базе которого создано правило. Без этого материала грамматическое правило не поможет учащимся в говорении на иностранном (русском) языке.

Недостаток обучения русскому языку как иностранному состоит в том, что в большинстве случаев преподаватели дают правила в такой же формулировке, в какой они даются при обучении родному языку, и лишают учащихся тех слов, словосочетаний и предложений, которые являются в действительности реальным содержанием правил: например, «родительный цели обозначает предмет желания, ожидания, достижения».

В зависимости от входящих в правило лексических единиц правила можно разделить на две группы. Есть правила, которым подчинено много слов и словосочетаний, их сфера действия велика, и знание этих правил действительно помогает учащимся в построении предложений. Но есть правила, которые охватывают мало слов и словосочетаний и, следовательно, без знания этих слов они лишены содержания [2, с. 3].

К первой группе правил относятся правила об употреблении именительного падежа в роли подлежащего, сказуемого и обращения, родительного принадлежности, отношения части целого, определительного, родительного прямого объекта при отрицательных переходных глаголах, винительного прямого объекта при переходных глаголах, творительного орудия, производителя действия в страдательных оборотах, творительного способа и образа действий, творительного признака, предложного падежа с предлогами *в* и *на* и в известной степени с предлогом *о*; правила об образовании настоящего времени всех продуктивных классов глагола; необходимо знание пространственных значений предлогов и некоторых других их значений (например, значения предлога *в*, предлога *из* в значении материала, из которого сделан предмет) и т. д.

Ко второй группе относятся правила, которые включают в себя небольшое количество слов, и поэтому нет необходимости знать правило, а нужно знать конкретные слова. Это значит, что следует заучивать слова с их управлением или данными грамматических форм. Таким образом, нужно выучить и знать: 1) употребление родительного падежа при глаголах *хотеть, желать, ждать, требовать, просить, бояться, пугаться, лишаться* и т. д., 2) употребление дательного падежа при глаголах *грозить, советовать, следовать* и др., 3) употребление творительного падежа при глаголах *руководить, владеть* и т. д., 4)

употребление винительного падежа при глаголе *благодарить*, 5) употребление творительного предикативного и т. д.

При употреблении винительного меры, времени, расстояния, стоимости и творительного времени нужно запомнить словосочетания: *весь день, всю ночь, каждый день, целый месяц, ранним утром* и т. д., а также и наречия *осенью, зимой, летом, весной, днем, ночью* и т. д.

Необходимо выучить наизусть глаголы так называемого сильного управления и глаголы, употребляющиеся с предлогами *в* и *на*, для которых нет признака, указывающего на необходимость употребления винительного или предложного падежа, как это бывает при глаголах, обозначающих направление действия или место действия. Например, нужно запомнить управление глаголов с предлогом *в* (вин. п.): *верить, включаться, превращаться* и др.; *на* (вин. п.): *влиять, обижаться, опираться, смотреть* и др.; *в* (предл. п.): *появиться, разочароваться, убедиться, сомневаться* и др.; *на* (предл. п.): *базироваться, основываться, настаивать* и др.

При обучении языку большое значение имеет формулировка правил. В зависимости от того, дает ли грамматическое правило точные указания учащимся об употреблении данной грамматической категории и существуют ли в азербайджанском языке учащихся подобные грамматические категории (падежная система, вид глагола и т. д.), можно формулировать правила тремя способами: 1) дать вполне научную формулировку, 2) дать практическое правило, 3) дать правило в сопоставлении с грамматическими формами родного (азербайджанского) языка учащихся.

Соотношение между научным и практическим правилом покажем на следующем примере. Прилагательные с основой на мягкий согласный относятся ко второму склонению. Учащиеся-азербайджанцы не смогут выяснить, почему в одних случаях *и* мягкий согласный (*летний*), а в других твердый (*умный*). Поэтому лучше дать учащимся практическое правило, а именно: обычно к прилагательным с мягкой основой относятся прилагательные, обозначающие время или место: *летний, вечерний, зимний, здешний, вчерашний, соседний, ближний, домашний* и т. д.

В целях понимания русских грамматических явлений, их запоминания и правильного употребления, необходимо давать и правила в сопоставлении с грамматическими формами азербайджанского языка учащихся. Эти правила являются разновидностью практических правил. Не следует во всех случаях сопоставлять грамматические явления в обоих языках, а лишь в тех случаях, когда сопоставление помогает запоминанию и правильному употреблению данной грамматической формы учащимися.

Библиография:

1. ВИНОГРАДОВ, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове)/ Под. ред. Г. А. Золотовой, 4-е изд. Москва: Русский язык, 2001.
2. ГИЯСБЕЙЛИ, М.А.; МАГЕРРАМОВА Т.Д.; ШАХБАЗОВА А.Э. Учимся говорить по-русски. Русский язык как иностранный. В 2-х частях. Подготовительная часть. Баку, 2008.
3. ЧЕСНОКОВА, М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного. 2 изд., перераб. Москва: МАДИ, 2015.

УДК 82

<https://orcid.org/0000-0002-6878-6148>

РЕЛИГИОЗНО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЦИКЛА Б.АКУНИНА «ПРИКЛЮЧЕНИЯ СЕСТРЫ ПЕЛАГИИ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ И ФИЛОСОФСКОМ АСПЕКТАХ

Алиева Севиндж
доктор философии по филологии
старший преподаватель
Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан
e-mail: sevinj230623@gmail.com

Abstract: The article examines the symbolic structure of Boris Akunin's cycle The Adventures of Sister Pelagia as an artistic means of revealing religious and moral ideas. Special attention is paid to the image of the nun Pelagia, whose dual nature combines faith and reason. The study analyzes how symbolism, color semiotics, and transformation motifs contribute to the creation of a multidimensional heroine and to the philosophical depth of the detective narrative. The research highlights Akunin's dialogue with classical detective traditions and explores the spiritual dimension of his prose.

Keywords: Boris Akunin, Sister Pelagia, symbolism, detective fiction, color semiotics, religious and moral ideas, literary analysis.

Современная литература всё чаще обращается к синтезу жанровых форм, в том числе к соединению детектива и философского, психологического или символического повествования. Одним из ярких примеров подобного жанрового синтеза является цикл Бориса Акунина «Приключения сестры Пелагии», в котором традиционные элементы классического детектива соединяются с глубокими нравственно-философскими и символическими смыслами.

Особый интерес вызывает образ главной героини — монахини Пелагии, представляющей собой уникальный тип персонажа в русской литературе. Акунин вводит в повествование необычный для жанра детектива образ женщины-служительницы церкви, наделённой не только религиозной верой, но и выдающимися интеллектуальными способностями. В её образе прослеживаются параллели с героями классических детективов Артура Конан Дойля, Агаты Кристи и Гилберта К. Честертона, что позволяет рассматривать персонаж Пелагии в контексте мировой традиции интеллектуального романа и детектива.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью осмысления символической системы произведений Акунина, которая не только выполняет художественно-эстетическую функцию, но и раскрывает внутренний мир героини, особенности её восприятия добра и зла, веры и разума. Цель работы — проанализировать особенности использования символики в цикле «Приключения сестры Пелагии», выявить её роль в построении сюжета и создании художественного образа главной героини.

Объект исследования — цикл романов Б. Акунина о сестре Пелагии, предмет — символика и приёмы её художественного функционирования в тексте. В ходе анализа предполагается рассмотреть, как через систему символов автор раскрывает духовную природу героини, её внутренние противоречия, а также соотнесённость с классической детективной традицией.

Представляется немаловажным проанализировать способы использования символики в цикле «Приключения сестры Пелагии». Автор наделяет её способностью к методам дедукции. Пелагия способна к глубоким логическим размышлениям. Метод дедукции помогает Пелагии снять подозрение в убийстве с невиновного человека, а виновного предать правосудию «Пелагия внимательно осмотрела комнату, заметила каждый мелкий предмет и сразу поняла, что здесь произошло. Её острый ум и внимательность к деталям помогли распутать ещё одно преступление, где логика и наблюдательность оказались важнее силы и власти» [2, с.117].

Язык цветовой семиотики («Пелагия и белый бульдог») как современной реалии, привнесённый в этот цикл, выявляется в том, что Пелагия, как и Фандорин, выполняя функции сыщика, восстанавливает картины с выставки художника Поджио по мельчайшим обрывкам. В одной из этих картин — «Дождливое утро», где серые краски берут верх и как бы предупреждают о готовящемся преступлении. «Ближняя половина высокого свода сделалась лилово-черной, но не того глухого, мрачного цвета, какой бывает в беспросветно пасмурные дни, а с маслянистым отливом, будто некий небесный гимназист из озорства опрокинул на голубую скатерть фиолетовые чернила» [1, с.221]. Здесь и ключ к раскрытию убийства. Цвет картины сыграл немалую роль. Отсутствие же самой картины заставляет Пелагию отправиться

ночью в особняк к Наине Телиановой и обнаружить ее при смерти. Владение искусством перевоплощения – ещё один символический прием, который помогает сыщикам в их расследованиях. Оба в одинаковой степени владеют искусством дедукции. Развитию их дедуктивного метода способствует активная мыслительная деятельность, к реализации которой они по-разному подходят. Фандорин медитирует, а Пелагия вяжет.

Примечательно, что оба героя часто «выходят сухими из воды» в опасных ситуациях благодаря особенным символическим атрибутам. Нефритовые четки для Фандорина, равно как и вязальные спицы для Пелагии, – своего рода талисман, помогающий им. Все эти черты в своей совокупности, безусловно, сближают таких разных героев, но в то же время есть и разница. С помощью литературного «досье» мы выяснили, что Фандорин, скорее, романтический герой, характер которого меняется под влиянием жизненных обстоятельств. Читатель впервые знакомится с ним в 1876 г., когда молодому чиновнику всего лишь 19 лет, а события последнего на сегодняшний день романа «Весь мир театр» происходят уже в начале XX века. Точнее, в 1911 г., когда Фандорину соответственно 55 лет.

За этот романтический промежуток времени перед читателем представлена вся жизнь сыщика. Он знакомится со всеми взлетами и падениями, любовными историями, приключениями и утратами. Чего не скажешь о Пелагее. Это героиня классического детектива, где характер героев неизменен от романа к роману, от преступления к преступлению. Что было с героиней до того момента, как она предстала перед читателем, автор говорит об этом вскользь. Перед читателем так и стоят вопросы: кто были ее родители? Откуда она родом? И что за «большое горе» заставило ее принять монашеский обет? Вопросы эти остаются без ответа.

Подводя итоги проведенного анализа, можно отметить, что символическая система цикла «Приключения сестры Пелагии» служит важнейшим инструментом раскрытия идейного и философского содержания произведений Б. Акунина. Символика не только усиливает художественное впечатление, но и помогает автору выстроить многоплановое повествование, где внешне детективная интрига сочетается с религиозно-нравственными и культурно-историческими смыслами.

Образ Пелагии представляет собой сложное единство противоположностей: смирения и активности, веры и рационализма, духовного подвижничества и острого ума. Через символические приёмы — перевоплощение, цветовую семиотику, систему предметных деталей — писатель раскрывает внутренний мир героини, её путь к истине и гармонии между верой и разумом. Каждый элемент художественного мира цикла (от цвета и жеста до облика персонажей) несёт в себе скрытое значение, формируя пространство интеллектуального романа, где детективное расследование превращается в метафору духовного поиска.

Таким образом, символика в цикле о сестре Пелагии выполняет двойную функцию: с одной стороны, она обеспечивает жанровое своеобразие произведений, сближая их с классическим интеллектуальным детективом; с другой – становится средством философского осмысления человеческой природы и нравственного выбора. Через систему символов Акунин не только создаёт оригинальную литературную героиню, но и предлагает читателю размышление о соотношении веры, морали и познания в современном мире.

Характерно, что знаковые свойства напрямую связываются у писателя с мастерски закрученным сюжетом. Если оставить в стороне развлекательную сторону, на которую обращали внимание отдельные критики, то, на наш взгляд, целесообразнее всего выделить напряжённый драматический сюжет. Причём, от одного произведения к другому, как правило, изменялся и психологический рисунок изображаемого. Он становился проникновенно целеустремлённым. А эти свойства, в свою очередь, проистекают от острой наблюдательности автора, пытающегося беспристрастно взглянуть на роль человека, по возможности, с лучшей стороны, утверждая в современной русской детективной литературе принцип разумного гуманизма.

Чем же примечательны его произведения в плане использования в них символики? Отметим, что в ряде романов отсутствуют подлинные встречи с реальностью, так как

объективно перед читателем не столько сама реальность, сколько её «подводное течение». Под ним стоит своего рода «символические кадры», которыми активно оперирует писатель. С их помощью художественный мир его романов нередко строится на искусном пародировании уже написанных им же самим произведений.

Б.Акунин намеренно стилизует свои повести и романы в духе современных течений и направлений, с одной стороны, и классиков – с другой. Произведения, поданные в развлекательно-занимательном ракурсе, являются лишь интригующим читателей началом. При всех случаях центр тяжести падает на проблематику, в которой оживают принципы подлинно высокой нравственности и манифестируется возврат к лучшим эстетическим ценностям классической литературы.

При этом, о чём и как бы ни писал Б.Акунин, сюжетная канва его произведений осложнена многочисленными символами и соответствующими им приёмами. Важная миссия романов Акунина состоит в возвращении читателя к классике именно посредством использования богатой символики. Писатель мастерски оперирует древними ритуалами, символическими аллюзиями и реминисценциями. В сакральные знаки превращаются письма, тайной окутаны действия центрального героя, но в конце романов туман рассеивается, и загадочное предстаёт как явь, как живая реальность.

Библиография:

1. АКУНИН, Б. Пелагия и белый бульдог/ Б.Акунин. Издательство АСТ, 2022. 288 с.
2. АКУНИН, Б. Пелагия и красный петух/ Б.Акунин. Москва: Захаров, 2002, 291 с.
3. ЛОТМАН, Ю.М. Символ в системе культуры/ Ю.М.Лотман. Таллинн: ТГУ, 1992, 389 с.
4. Энциклопедия: символы, знаки, эмблемы/ Под ред. В.Л. Телицына. Москва: Локид-Пресс, 2005, 198 с.

УДК 372.881.161.1

<https://orcid.org/0000-0002-4038-7946>

<https://orcid.org/0000-0002-4901-4927>

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА МУРМАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Бакула Виктория

доктор филологических наук, доцент,
Мурманский арктический университет,
г. Мурманск, Россия

e-mail: museum-vs@yandex.ru

Коренева Анастасия

доктор педагогических наук, доцент,
Мурманский арктический университет,
г. Мурманск, Россия,

e-mail: korenevaanast@mail.ru

Abstract: The article substantiates the need for the regionalization of literary education. The possibilities of studying the works of the Murmansk writer V.L. Timofeev in schools of the Kola Subarctic are considered. The program of work is described, which is based on the comparison of his works with the works of Russian classical literature.

Keywords: literary local history, regionalization of literary education, regional text, artistic space of the Kola North, regional literature.

Acknowledgments: The study was supported by the grant of the Russian Science Foundation No. 25-28-20241 “Murmansk as a historical and literary phenomenon of the Arctic”, <https://rscf.ru/project/25-28-20241/>

На современном этапе развития российского образования крайне значима его регионализация, позволяющая «изучать особенности родного края, его историю и культуру, литературное наследие и языковую специфику, обычаи и традиции жителей» [1, с. 7]. Региональный подход к обучению способствует воспитанию выпускника, «любящего свой край и свое Отечество, знающего русский и родной язык, уважающего свой народ» [6]. На уроках литературы самым эффективным способом реализации данного подхода является изучение творчества местных прозаиков и поэтов, создающих в своих текстах яркие художественные образы, помогающие раскрыть различные стороны «регионального культурного ландшафта» [3, с. 126]. В данной статье опишем возможности изучения в школах Кольского Заполярья творчества мурманского писателя В.Л. Тимофеева.

При разработке методики обучения мы опирались на точку зрения известного в Мурманской области ученого Л.Т. Пантелеевой, которая считала, что занятия литературным краеведением будут наиболее эффективны, если выстраивать учебный процесс «на проблемно-тематической, жанровой перекличке краеведческого материала и школьного курса литературы» [5, с. 18]. В соответствии с этим тезисом мы включили в программу по литературе для 5-9 классов (авторы – Г.С. Меркин, С.А. Зинин, В.А. Чалмаев [4]) уроки, в рамках которых школьники на основе сопоставительного анализа с поэтами русской классической литературы получают знания о творчестве своего земляка В.Л. Тимофеева, выявляют темы и мотивы его произведений, получают дополнительные сведения о своей малой родине.

По нашему мнению, большими возможностями для этого обладают «морские стихи» Тимофеева – самые частотные в его творчестве (около 200 произведений). Образ моря представлен в лирике поэта полисемантическим. Такой подход сближает стихи Тимофеева с произведениями русских поэтов 19 века, что позволяет сопоставить их творчество на занятиях по литературе.

Так, при изучении стихотворения М.Ю. Лермонтова «Парус», в котором показаны одиночество и «мятеж внутреннего мира творческого человека», целесообразно познакомить школьников с одноименным стихотворением В. Тимофеева, где присутствуют похожие мотивы: парус *«скользит, как воспоминание юности туманной»*.

Изучение стихотворения В. Жуковского «К морю» тоже можно связать с «морскими» произведениями Тимофеева. Общим выразительным приемом для обоих поэтов является аллитерация. В. Жуковский использует ее при изображении бури, шторма, а паузы, разделяющие стопы, помогают читателю представить удары волн:

*«Ты бьёшься, ты воешь, ты волны подьмешь,
Ты рвёшь, ты терзаешь враждебную мглу...»*

Мурманский поэт тоже применяет аллитерацию, чтобы показать состояние моря, например, при описании шторма в стихотворении «Ритм моря» активно используются глаголы, и почти в каждом глаголе (*«бросило», «врезалось», «рванул», «грохнул»*) есть звук «р», который у читателя ассоциируется со звуком громовых раскатов. Ритм моря у В. Тимофеева передает пульсацию жизни: то напряженно пугающей, то умиротворяющей, поэтому стоит говорить о том, что поэт проецирует образ моря на мир человеческой жизни, рисуя тем самым своеобразный психологический пейзаж.

Существуют и другие темы, при изучении которых возможен сравнительный анализ стихотворений В. Тимофеева и поэтических произведений представителей русской классической литературы. Некоторые аспекты сопоставления (на примере программы для 5-7 класса) представлены ниже.

5 класс

1. Образы моря и ветра в произведении А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» и в стихотворении В. Тимофеева «Ритм моря».

2. Красота родной земли в стихотворениях А. Блока «Полный месяц встал над лугом» и В. Тимофеева «Опускайте, тучи, штормы / Запевайте, затевайте...».

3. Образ сестры в стихотворении С. Есенина «Ты запой мне ту песню, что прежде...» и в стихотворении В. Тимофеева «Белые птицы».

6 класс

1. Лирика природы в творчестве А.С. Пушкина (стихотворение «Деревня») и в творчестве В. Тимофеева (стихотворение «Среди деревьев»).

2. Близость мироощущений поэтов XIX и XX веков. Сравнение стихотворения М.Ю. Лермонтова «Парус» с одноименным стихотворением В. Тимофеева.

3. Отношение к Родине в стихотворении А. Ахматовой «Мужество» и в стихотворении В. Тимофеева «Нелепы родине упреки».

4. Поэзия о Великой отечественной войне. Стихотворение В. Тимофеева «Реквием».

7 класс

1. Творчество Ломоносова и его осмысление в стихотворении В. Тимофеева «Михаил Ломоносов».

2. Отражение исторических событий в поэме С.А. Пушкина «Полтава» и в поэме В. Тимофеева «Куликово поле».

3. Влияние Маяковского на творчество В. Тимофеева. Изучение способа стихосложения «лесенка» на примере сопоставления произведений В. Маяковского и стихотворения В. Тимофеева «Ритм моря».

4. Образ Родины, родного дома в поэзии С. Есенина и в стихотворении В. Тимофеева «Есть родина с большой и малой буквы».

Отметим, что программа по изучению творчества В.Л. Тимофеева разработана нами с учетом дидактических и методических принципов, направленных на реализацию требований ФГОС. Итогом подобной литературно-краеведческой работы являются:

Личностные результаты:

- 1) приобщение к ценностям региональной культуры;
- 2) совершенствование нравственных и духовных качеств.

Метапредметные результаты:

- 1) развитие у обучающихся способности мыслить самостоятельно, вдумчиво относиться к материалу по литературному краеведению;
- 2) умение формулировать и аргументировать свое мнение.

Предметные результаты:

- 1) знание основных сведений по литературному краеведению Мурманской области;
- 2) умение сопоставлять произведения русской классической и региональной литературы, видеть сходство и отличия, обусловленные спецификой края.

Практика показывает, что реализация описанного в статье сравнительно-сопоставительного подхода не только будет способствовать формированию у обучающихся знаний о творчестве региональных писателей, об образе Мурманска в художественном тексте, но и позволит более эффективно постигать темы и идеи классической литературы. «Общечеловеческие проблемы всегда легче воспринимать через национальное и региональное. Через постижение малой Родины, ее истории, культуры формируется отношение к себе, к другим, к стране и миру в целом... Использование материалов региональной литературы создает благоприятные условия для изучения и усвоения обучающимися отечественной и других национальных культур» [2, с. 79].

Библиография:

1. АЛЕКСЕЕНКО, В.Н; БАКУЛА, В.Б.; БЕЗЗУБИКОВА, М.В. и др. Филология и филологическое образование в региональном аспекте: монография / Москва: ООО "Русайнс", 2025, 320 с.
2. БЕЛОКОНЬ-ПОЖАРИЦКАЯ, Н.А. Региональная литература как средство формирования межкультурной компетенции // Восточнославянская филология. Серия «Литературоведение». Вып. 19(43). ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

- педагогический университет им. В. Шаталова». Редкол. С.А. Кочетова и др. Горловка: Издательство ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2025, с. 76-85.
3. ГАЛЯН, С.В. Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста: учеб.-метод. пособие. Тюмень: Аксиома, 2017, 168 с.
 4. МЕРКИН, Г.С.; ЗИНИН, С.А.; ЧАЛМАЕВ, В.А. Рабочая программа по литературе// Инфоурок. Режим доступа: <https://infourok.ru/rabochaya-programma-po-literature-5-9-klassy-g-s-merkin-s-a-zinin-v-a-chalmaev-5546394.html?ysclid=mhz7rf0db562370943> (дата обращения: 10.11.2025).
 5. ПАНТЕЛЕЕВА, Л.Т. Литературное краеведение в теории и практике школ Мурманской области // Наука и образование, 2001, №2, с. 17-25.
 6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования". Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 10.11.2025).

УДК: 81-139 - Другие методы

<https://orcid.org/0000-0003-2190-3359>

ОПЫТ РАБОТЫ С АДАПТИРОВАННЫМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Балаева Разия

доктор философии по педагогике, и/о доцента

Бакинский Славянский Университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: raziyakbarova73@gmail.com

Annotation: The article presents the author's experience in using adapted works of fiction in teaching Russian as a foreign language. It examines the methodological principles, structure, and stages of working with adapted literary texts that contribute to the development of linguistic, speech, and cultural competences. Drawing on the author's textbook "Adapted Texts in Teaching Russian as a Foreign Language", the study demonstrates how literary adaptation enhances comprehension, communicative activity, and students' motivation. The practical results confirm the effectiveness of integrating adapted fiction into the system of teaching Russian to international learners.

Keywords: Russian as a foreign language, adapted literary text, teaching methodology, communicative competence, intercultural communication, linguistic and cultural development.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного всё настойчивее обращается к художественной литературе как к универсальному средству воспитания, развития и обучения. Художественный текст помогает не только усвоить грамматические структуры, но и постичь национальные особенности культуры, систему ценностей, эмоциональные и нравственные основы народного сознания. Через литературу иностранный обучающийся приобщается к образу мира, отражённому в языке, и тем самым осваивает русский язык в контексте русской культуры [2, с. 11].

Однако при работе с иностранными студентами возникает объективная трудность: тексты классиков нередко сложны для восприятия из-за громоздкого синтаксиса, устаревшей лексики, идиоматических выражений и культурных реалий. Поэтому в методике РКИ всё чаще используется адаптированный художественный текст-переработанный с учётом уровня владения языком, но сохраняющий идейно-художественную ценность оригинала.

Проблема доступности литературного произведения для иностранных учащихся решается посредством создания текстов, где сохранены сюжет, стилистика и интонация автора, но упрощены сложные конструкции и культурные отсылки. Опыт такой работы

отражён в моём учебном пособии «Адаптированные тексты в обучении РКИ» [1, с. 12], предназначенном для уровней А1-В1. Основной целью пособия является соединение языкового и культурного обучения, а также формирование у обучающихся речевых умений через художественное слово.

В основу пособия вошли адаптированные рассказы А. П. Чехова, Ги де Мопассана, О. Генри, А. Мамедханлы, А. Несина и других авторов. Каждый текст рассматривается не как иллюстрация к грамматике, а как центр коммуникативной деятельности, где обучение строится на основе анализа и осмысления поступков героев, обсуждения нравственных проблем, выражения личного отношения. Такой подход полностью соответствует принципам коммуникативно-деятельностного обучения, которое рассматривает язык как средство общения и познания [3, с. 28].

При создании пособия особое внимание уделялось системности и последовательности заданий. Структура каждого урока включает три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На первом этапе студенты знакомятся с новой лексикой, прогнозируют содержание, формируют эмоциональный настрой. Например, перед чтением рассказа «Золотые бутоны» обучающимся предлагается соединить ключевые слова в логическую цепочку (старик - внучка - ковёр - работа - деньги - голод) и предположить, о чём будет рассказ. Такая работа активизирует словарный запас и побуждает к аналитическому восприятию текста [1, с. 25].

На втором этапе происходит чтение и анализ произведения. Здесь используются упражнения на понимание, определение грамматических форм, поиск нужных конструкций, выделение речевых клише. Студенты учатся использовать в речи новые слова, выражения и грамматические модели, усвоенные в контексте. Например, при изучении рассказа «Золотые бутоны» выполняются задания на употребление видов глаголов и преобразование прямой речи в косвенную. Такой подход позволяет усваивать грамматику в естественной речевой среде, а не изолированно [3, с. 46].

Послетекстовый этап направлен на развитие монологической и диалогической речи. Студенты выражают мнение, дают оценку поступкам героев, пересказывают эпизоды, пишут письма от имени персонажей, предлагают собственные варианты финала. В рассказе «Идеальная женщина» обучающиеся обсуждают понятие идеала, рассуждают о современных гендерных стереотипах и сравнивают представления разных народов о красоте и нравственности [1, с. 39]. Таким образом, художественный текст становится основой формирования критического мышления, речевой самостоятельности и эмоционального интеллекта.

Важное место в пособии занимают визуальные и билингвальные элементы. Иллюстрации, мини-комиксы, задания «История в картинках» помогают лучше понять сюжет и вызывают эмоциональный отклик. Лексический словарь с переводом на азербайджанский язык облегчает запоминание новых слов и способствует переходу от пассивного восприятия к активному использованию лексики [4, с. 62]. Такой билингвальный подход особенно эффективен в условиях поликультурной аудитории, где обучение строится на взаимопонимании и сопоставлении языковых систем.

Результаты многолетней практики показывают, что систематическая работа с адаптированными текстами повышает мотивацию к изучению русского языка и способствует устойчивому развитию речевой компетенции. Студенты не только быстрее запоминают лексику, но и учатся выражать свои мысли на русском языке, участвуют в обсуждениях, проявляют инициативу. По данным педагогических наблюдений, при использовании адаптированных текстов количество спонтанных речевых высказываний увеличивается на 30-40 % по сравнению с традиционными учебными текстами [5, с. 17].

Пособие «Адаптированные тексты в обучении РКИ» применяется на кафедре русского языка Бакинского Славянского Университета при обучении иностранных студентов подготовительных факультетов и будущих учителей РКИ. Оно доказало свою эффективность и в дистанционном формате занятий, так как тексты легко интегрируются в электронные

образовательные платформы и сопровождаются мультимедийными заданиями. В перспективе планируется создание аудиоверсий текстов для развития навыков аудирования и фонетической компетенции [6, с. 20].

Таким образом, адаптированные художественные тексты являются важнейшим инструментом формирования языковой, речевой и культурной компетенций. Они соединяют обучение и воспитание, создают эмоциональную вовлечённость, стимулируют интерес к мировой литературе и культуре России. Литературное слово, даже после методической переработки, сохраняет способность воздействовать на личность, формировать нравственные ориентиры, развивать воображение и речь. Опыт показывает, что адаптация произведений классиков делает процесс изучения русского языка не только доступным, но и глубоким, эстетически осмысленным и духовно обогащающим [2, с. 56].

Библиография:

1. БАЛАЕВА, Р. Г. Адаптированные тексты в обучении РКИ. Баку: Бакинский Славянский Университет, 2025.
2. САФОНОВА, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 2018.
3. ГУСЕЙНОВ, Ш. А. Методика преподавания русского языка как иностранного. Баку: Адильоглу, 2019.
4. ВЕРЕЩАГИН, Е. М.; КОСТОМАРОВ, В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2020.
5. АЗИМОВ, Э. Г.; ЩУКИН, А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий (в области преподавания языков). М.: ИКАР, 2021.
6. БАЛАЕВА, Р. Г. Формирование речевой компетенции в процессе обучения РКИ. Вестник БСУ, 2023, № 2. с. 15–22.

УДК 821.133.1

<https://orcid.org/0009-0007-1596-5955>

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дадашева Ирада

кандидат филологических наук, доцент

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: iraxanim12@gmail.com

Abstract: this article reveals the problem of using new information technologies in foreign language lessons. Information technologies make it possible to significantly change the forms and methods of educational work. The inquiry approach is a learning strategy in an innovative society. The article will be useful for pedagogical specialists.

Keywords: information technologies, training, modern lesson, use of information technologies, foreign language.

В современном обществе изучение иностранных языков приобретает всё большую актуальность. Важно использовать соответствующие методы для повышения качества языковых навыков в профессиональной подготовке специалистов различных направлений. Правильно организованные методы обучения помогают студентам достичь цели понимания иностранного языка. Начнём с традиционного метода (*méthode traditionnelle*), цель которого – предоставить студентам готовые знания для запоминания.

Традиционный метод был принят на рубеже XVIII и XIX веков. Он называется методом грамматического перевода. Многие исследователи отмечают, что широкое распространение этого метода привело к появлению новых современных методов.

Этот метод был основан на чтении и переводе художественных текстов. Французский язык представлялся как совокупность грамматических правил и исключений, сопоставимых с родным языком. Основное внимание уделялось пониманию смысла текстов. Традиционный метод предполагал систематический перевод тем в качестве упражнений и заучивание предложений как способ изучения языка, в то время как грамматика преподавалась дедуктивно – посредством изложения правил.

В XIX веке мы можем наблюдать эволюцию, вызванную использованием грамматического перевода. При этом методе текст на иностранном языке делился на части и дословно переводился на родной язык. Этот перевод стал отправной точкой для теоретического изучения грамматики, которое не играло ключевой роли в образовании. На уроках использовался родной язык, а взаимодействие между учителем и учеником было односторонним. Учитель полностью контролировал процесс в классе, обладал знаниями и авторитетом. Он отбирал тексты, готовил задания, задавал вопросы и корректировал ответы. Лексика преподавалась в виде списков из сотен слов, представленных вне текста и предназначенных для запоминания учениками. Значение слов узнавалось путём перевода их на родной язык. (Гез Н.И., 2008)

Рассмотрим Коммуникативный подход (*L'approche communicative*) и Деятельностный подход (*L'approche actionnelle*)

L'approche communicative Коммуникативный подход развивается в 1980-х годах имеющий целью овладение коммуникативной компетенцией и учитывая потребности учащегося предлагает дедуктивное изучение грамматики (или грамматическую концептуализацию)

Коммуникативный подход включает 4 ключевых компонента:

1. Социолингвистический компонент, который отвечает за знание норм общения в различных социальных и культурных контекстах.
2. Дискурсивный компонент позволяет строить связные высказывания и участвовать в диалоге.
3. Стратегическая компетенция выявляет умение использовать стратегии для преодоления языковых трудностей и эффективного общения.
4. Лингвистический компонент включает знание грамматики, лексики, фонетики и других языковых структур.

Основные принципы коммуникативного подхода это - Важность устной речи, то есть уделяется особое внимание развитию навыков устного общения.

- Работа с аутентичными материалами - Используются реальные документы (статьи, видео, объявления и т. д.) для обучения.

- Культурные элементы: особенно повседневная жизнь - Изучение языка сопровождается знакомством с культурой, обычаями и бытом носителей языка.

L'approche actionnelle Деятельностный подход появился в начале XXI века, как развитие современных взглядов на обучение языкам.

Деятельностный подход направлен на обогащение коммуникативного подхода, опираясь на исследования, проведённые за последние три десятилетия экспертами в области преподавания и изучения второго или иностранного языка.

Принципы деятельностного подхода:

1. «Деятельностный» — значит действие

В центре внимания — выполнение конкретных действий, а не просто изучение языка.

2. Действие и язык

Язык служит инструментом для выполнения задач и достижения целей.

3. Действие и обучение

Учимся, чтобы действовать, и действуем, чтобы учиться — обучение происходит через активное участие.

4. Проектная педагогика, обучение через задания.

В рамках деятельностного подхода коммуникация рассматривается как социальная активность, позволяющая выполнять конкретные задачи. Активное использование языка приводит к овладению пятью языковыми компетенциями:

Говорение, взаимодействие, аудирование, чтение и письмо.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос использования новых информационных технологий в школах. Ведь основная цель обучения иностранным языкам – формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому владению иностранным языком, а использование компьютерных технологий и интернет-ресурсов – наилучший подход к обучению. (Э.Берар)

Информационные технологии в современном образовании включают в себя такие инструменты, как онлайн-платформы обучения, интерактивные доски и дополненная реальность, которые преобразуют процесс обучения, делая его более интерактивным, гибким и персонализированным. Они также облегчают доступ к ресурсам, коммуникацию между учениками и учителями и внедрение новых методов оценки.

Прошло всего несколько лет с тех пор, как компьютер вошёл в нашу жизнь, и мы уже не представляем современный урок без использования информационных технологий. ИКТ становятся незаменимым помощником в повышении интереса учащихся к изучаемым проблемам и развитию их наглядно-образного мышления. Информационные технологии позволяют существенно изменить формы и методы учебной работы. Средства ИКТ, используемые в системе образования, можно разделить на два типа: аппаратные (компьютер, принтер, сканер, фотоаппарат, видеокамера, аудио- и видеомаягнитофон и т. д.) и программные (электронные учебники, симуляторы, тестовые среды, информационные сайты, поисковые системы в Интернете и т. д.). (А. Буайе «Nouvelle introduction»)

Использование презентаций позволяет интенсифицировать усвоение учебного материала учащимися и вывести уроки на качественно новый уровень, используя проекцию слайд-фильмов с экрана компьютера на большой настенный экран или на персональный компьютер (ноутбук) для каждого учащегося вместо обычной школьной доски. Например, если раньше приходилось вырезать картинки и наклеивать их на доску, то теперь с помощью Интернета можно найти нужные картинки и рисунки и сразу разместить их на слайде. Теперь перейдём к такому вопросу, как использование интернета в обучении английскому языку. Сегодня новые методы с использованием интернет-ресурсов противостоят традиционному обучению иностранным языкам. Теперь все понимают, что интернет обладает огромными информационными возможностями и не менее впечатляющими сервисами. Независимо от нашего отношения к интернету, нельзя не признать, что всемирная паутина стала неотъемлемой частью современной реальности. Многие студенты давно оценили все преимущества интерреальности.

Таким образом, учащиеся давно оценили все преимущества Интернета и активно используют его возможности в образовательной деятельности, в то время как для некоторых учителей это пространство всемирной паутины остаётся во многом неизведанным, незнакомым и в какой-то степени пугающим. Помощь, которую может оказать Интернет, зависит от того, для каких дидактических задач он используется. Готовя сообщения, учащиеся «фильтруют» большой объём информации, при необходимости слушают музыку и часто просматривают фотографии. Подобные задания для учащихся могут быть использованы на этапе подготовки к уроку, например, в сочетании с проектным методом, который позволяет учащимся практически применять полученные знания, умения и навыки. Это одна из форм организации исследовательской и познавательной деятельности, при которой успешно реализуется групповая деятельность, что позволяет повысить мотивацию к изучению иностранного языка. В центре внимания такого рабочего процесса находится сам учащийся, который имеет возможность свободно высказывать своё мнение и практически применять знания в иноязычной речи (И. Тарзуманова).

Таким образом, современные уроки английского языка сложно представить без использования ИКТ в учебном процессе. Их использование расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность. Использование ИКТ и интернет-ресурсов на уроках английского языка позволяет учащимся полнее реализовать все методические, педагогические и психологические принципы. В XXI веке общество предъявляет повышенные требования к практическому владению английским языком как в повседневном общении, так и в профессиональной сфере. Объем информации растёт, и зачастую привычные способы её передачи, хранения и обработки становятся неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромный потенциал компьютера как средства обучения. Объем информации увеличивается, и зачастую привычные способы ее передачи, хранения и обработки становятся неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромный потенциал компьютера как средства обучения. Однако не следует забывать, что использование мультимедийных технологий не может дать существенного педагогического эффекта без участия учителя, поскольку эти технологии являются лишь методами обучения. В процессе обучения компьютер не является механическим инструментом учителя, а расширяет и усиливает возможности его педагогической деятельности. Интернет-ресурсы на уроках английского языка актуальны сегодня, поскольку учитель должен быть интересным для своих учеников, идти в ногу со временем, повышать свое педагогическое мастерство и уровень интеллекта.

Педагогические инновации в образовании являются ключевым компонентом современного образовательного процесса, направленного на повышение качества образования, адаптацию к быстро меняющемуся миру и улучшение условий жизни обучающихся.

Что такое инновационные технологии в образовании? (И. Тарзуманова)

Современные педагогические технологии включают в себя:

1. Технология проблемного обучения — это образовательная система, основанная на получении обучающимися новых знаний посредством решения проблемных ситуаций как практического, так и теоретического характера. Она направлена на развитие творческого мышления и навыков командной работы.

2. Технология критического мышления. В педагогике технология критического мышления — это система методов, приёмов и стратегий, направленных на развитие у учащихся способности анализировать информацию, оценивать её достоверность, формировать обоснованные суждения и принимать обоснованные решения.

3. Игровые технологии — В чём суть игровых технологий?

Игровые технологии – это методы и средства, используемые на уроках и во внеурочной деятельности, имеющие чёткую цель и результат (педагогические и игровые), выполняющие ряд дидактических функций, направленных на развитие образовательных компетенций обучающихся. Главным компонентом игровых технологий является непосредственное и систематическое общение учителя с детьми. Исполняемые учащимися роли способствуют развитию их творческого потенциала, развитию и самовыражению их личности. Игровая деятельность повышает эмоциональность процесса обучения. В результате уроки становятся живыми, интересными и привлекательными для обучающихся.

4. Информационно-коммуникационные технологии. (Ефременко В.А.)

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании – это использование компьютерной техники, программного обеспечения, мультимедийных ресурсов и интернет-платформ для совершенствования образовательного процесса, развития навыков, а также обеспечения дистанционного обучения и автоматизации управленческих задач. ИКТ обогащают учебный материал, позволяют адаптировать обучение к потребностям каждого учащегося, развивают критическое мышление и цифровые навыки, необходимые в современном мире. (Л. Владимирова)

Примеры технологий в образовании:

Электронные учебники. Доступ к учебным материалам через устройства, делающие обучение мобильным и удобным.

Онлайн-курсы и платформы. ...

Системы управления обучением (LMS). ...

Интерактивные доски и мультимедийные презентации. ...

Дистанционное образование.

5. Проектная технология

Что может служить примером проектного обучения?

Учащиеся могут использовать результаты своих исследований для написания статьи, создания презентации или даже создания видеоролика в стиле экстренного выпуска новостей. Такие исследовательские проекты — отличный способ для учащихся изучить сложную тему, особенно актуальную для их жизни.

6. Технология «Творческая мастерская»

Технология «Творческая мастерская» — это альтернатива классной системе. Образовательная организация, основанная на реляционной педагогике, стремится содействовать всестороннему развитию, самосовершенствованию учащихся, развитию их интеллектуальных, эмоциональных и нравственных качеств, создавая при этом благоприятную среду для самовыражения и самостоятельного исследования.

Можно привести примеры с проводимых нами уроков, например «Преподавание методики». Студенты с удовольствием готовят презентации по различным темам. Это грамматика, лексика, фонетика, страноведение и многие другие. Таким образом повышается активность, интерес, мотивация, самостоятельность, уверенность.

Проблема выбора между традиционным уроком и уроком с привлечением компьютера остается актуальной, так как использование компьютерных технологий в процессе обучения имеет как очевидные преимущества, так и недостатки. Но согласны мы с тем, что ИКТ заняли прочное место в процессе обучения иностранным языкам.

Библиография:

1. ГЕЗ, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб, пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб, заведений. 2008.
2. ВЛАДИМИРОВА, Л.П. Интернет на занятиях иностранным языком. ИЯШ. № 3.
3. ЕФРЕМЕНКО, В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка ИЯШ, 2007, №8, с.18-21.
4. КАЩУК, С.М. Методика преподавания французского языка как иностранного, разработанная во Франции, Москва, 2009.
5. BÉRARD, E. L'approche communicative. Théorie et pratique. Paris: Clé International, 1991, p.128.
6. BOYER, H. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris: Clé International, 2001.
7. СЕВЕРОВА, Н.Ю. Суггестопедия и ее влияние на развитие методики преподавания иностранных языков, 2022.
8. ТАРЗУМАНОВА, И. Методология преподавания французского языка FLE. Учебник. Баку. Переводчик, 2017.

UDC 81`38

<https://orcid.org/0000-0002-4993-917X>

ҚҰДАЙБЕРГЕН ЖҰБАНОВ ДӘРІСТЕРІНІҢ ДИСКУРСТЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ

Қожахмет Айгерім,

PhD,

Ш. Шаяхметов атындағы «Тіл - Қазына» ҰҒПО,

Астана, Қазақстан Республикасы

e-mail: a_kozhakhmet@mail.ru

Abstract: The article comprehensively examines the place and features of the lecture genre in scientific discourse. Based on the structural-communicative model of the lecture system «addressee - scientific text – addressee», the discourse features of K. Zhubanov's lectures are identified, and the use of terms, leading questions, quotations and scientific research methods in them is illustrated with specific examples. As a result of the study, the genre, stylistic and communicative features of the lecture characteristic of scientific discourse were identified.

Keywords: lecture, scientific text, scientific discourse, addressee, addressee, term, quotation.

Дәріс – ғылыми мәтін жанрларының ішінде жазбаша да, ауызша да түзілетін мәтін түрі. Дәріс оқыту әдісі ретінде б.з.б. IV ғасырда Афинада пайда болды. Б.з.б. 386 жылы Платон Философиялық Академия деп аталатын әлемдегі алғашқы университетті құрды. Онда атақты философтар акылы түрде шешендік өнер, логика және философия тарихы бойынша дәріс оқыды. Дәрістер оқу орындарынан тыс жерлерде де кең таралған: софистер, кезбе философтар немесе Иония мен Оңтүстік Италиядан келген қарапайым білімді адамдар білім алғысы келген адамдарға өз білгендерін жеткізуге тырысқан. Кейінірек Платонның шәкірті Аристотель Ликейде өз мектебін ашып, сол жерде көпшілікке дәріс оқып отырған. Содан кейін ежелгі Грекияда дәрістердің академиялық және қоғамдық деген түрлері қалыптаса бастады. Ал XVI ғасырда «дәріс» сөзі білім беру мақсатында аудитория алдында белгілі бір тақырып бойынша ауызша талқылауды білдіретін термин ретінде қолданылды. Бұл кезде университеттің дебат (пікірталас), тест (емтихан), практикум (практикалық сабақ) сияқты басқа классикалық оқыту әдістері бар еді. Ғалым А. Таланина «Жанр лекции в учебно-научном дискурсе» атты диссертациясында дәрістің шығу тарихын зерттей келе, оның ғылыми дискурстағы орны жайында мынадай пікір айтады: «Дәріс оқытудың ең көне түрлерінің бірі бола отырып, жаңа материалды баяндаудың жанды, үнемі өзгеріп отыратын түрі, ол дүние жүзіндегі жоғары оқу орындарында жалпы сабақ түрі болып қала береді, осыған байланысты оны сабақ формасы ретінде және ғылыми-танымдық дискурстың өнімі ретінде зерттеу қажет болып көрінеді. Қазіргі кезде бұл жанр белгілі бір мағынада өзінің бастауына қайта оралды деуге болады» [1, с. 20]. Зерттеуші дәрістің білім алушылар үшін маңызын ашып көрсеткен әрі әр кезде де дәріс көпшілік үшін қажет болғанын айтқан.

Дәріс мәтінін құрастыруда ғылыми мәтінге тән талаптар сақталады. Ғылыми мәтіннің грамматикалық, лексикалық, құрылымдық-семантикалық және логика-композициялық ерекшеліктері бар. Ол әрқашан әдеби тілде жазылған. Ғылыми мәтінді қабылдау ғылыми мәтінге тән белгілерді меңгеру арқылы жүзеге асады. Ғылыми мәтін ғылыми стильде жазылатындықтан, оған нақтылық, ақпараттылық, объективтілік, логикалық тән. Ғалым А. Адилованың пікірінше, ғылыми мәтінге мынадай белгілер тән: «сөйлемдер толық құрылымды, жалпы мағыналы сөздер, бір мағыналы сөздер, қатаң логика, терминология, эмоционалды бояудың жоқтығы, күрделі сөздер, қысқарған сөздер, символдық белгілер, неологизмдер, сілтемелер, нақтылау, түсіндіру мақсатындағы қыстырынды құрылымдар, концептуалды метафоралар» [2, б. 11]. Осы талаптар сақталып жазылған мәтін ғана адресатқа ұсынылады. Ә. Мұханбетжанова «Педагогиканы оқыту әдістемесі» еңбегінде ЖОО-да дәріс оқудың маңызын қарастыра келе, дәріске қойылатын талаптарды көрсетеді: дәрістің ғылымилығы; дәрістегі ақпараттың дәлелді болуы; мысалдардың, ғылыми дәлелдердің жеткілікті мөлшерде шынайы болуы; баяндау формасының эмоционалдығы; ой толғаныс үшін тыңдарманға сұрақтар қою; жаңа терминдерді және атауларды түсіндіру [3, б. 144]. Жіктемеге назар аударсақ, дәріс ғылыми стильде жазылады. Дәріс мәтіні негізінен ғылыми стиль талаптарына сәйкес түзіледі.

Дәріс – ғылыми дискурстың жанры. Мәтін авторы дәрісті білім алушыларға арнап оқиды. Ғалым Н. Дьяченко «Лекция сегодня: традиция или инновация» атты мақаласында дәріске мынадай анықтама берген: «Дәріс – жұмыс бағдарламасы мен пәндік жоспарында міндетті түрде көрсетілген, оқу үдерісінің белгілі бір буыны болып табылатын оқытушының монолог арқылы оқу материалын бір сабақта баяндауының ерекше формасы». Ал Н. Жуковский дәріс туралы былайша пікір білдірген: «Әсер ету күші жағынан дәріс әдісі барлық

басқа оқыту әдістерінен жоғары тұрады және оны ештеңемен алмастыруға болмайды. Әрі бұл уақыт жағынан да ең үнемді» [4, с. 1]. Дәріс – педагог пен аудитория арасындағы коммуникация. Дәріс кезінде педагог пен білім алушы арасында ғылыми-шығармашылық қатынас орнайды.

Қ. Жұбановтың дәрістер желісін талдауда **«адресант – ғылыми мәтін – адресат»** жүйесі негізге алынды. Ғалым Е.А. Баженова «Научный текст в аспекте политекстуальности» [5, с. 11] атты еңбегінде коммуникативтік акт «автор – мәтін – реципиент» тізбегі арқылы ғана жасала алады деген тұжырым жасайды. Сол сияқты біз де «адресант – ғылыми мәтін – адресат» жүйесінің коммуникативтік-прагматикалық байланысы арқылы дәрістің дискурстық сипатын анықтауды мақсат еттік. **Адресант** ғылыми мәтіннің авторы / баяндамашы, білім беруші болса, **адресат** ғылыми мәтінді қабылдаушы оқырман / білім алушы, ғылыми орта және т.б. Ал **ғылыми мәтін** – автор мен оқырманды байланыстырушы құрал. Ғылыми мәтін арқылы адресант пен адресат арасында ғылыми коммуникация орнайды. Ғылыми мәтінді де сөйлететін, жаңа ғылыми деректермен толықтыратын, оқырман қабылдауын ескере отырып білім жинақталған ақпаратты ұсынатын – автор. Ғылыми мәтіннің авторы өзге мәтіндердің авторына қарағанда ғылыми білімі мол, түрлі әдіс-тәсілдерді меңгерген болмаса, ғылыми мәтін қажетті деңгейде құрылмайды, ғылыми коммуникация орнамайды. Ғалым Н. Уәли айтқандай, «ғылыми стильде адресат факторы «маман» – «маман» деген формулаға сай қолданылады, адресаттың білім деңгейлері шамалас болады, екеуіне де ортақ білім қоры болады». Ғылыми мәтін адресаты мен оқырманы арасында таным, білім деңгейі бірдей болмаса, ғылыми мәтін қажетті дәрежеде қабылданбайды. Бұл жөнінде ғалымның мына пікірін келтіреміз: «Сөйлеушінің интонациясын, пресупозициялық, аялық білімін, уақиғаны, т.б. салыстыра отырып, коммуникатордың коммуникативтік діттемін зерделеуі (интерпретациялауы) коммуникативтік құзіреттілікке жатады. Адресант өз сөзінің тигізер ықпалын болжай отырып, өзінің түпкі мақсатына жету үшін тыңдарман/оқырманның қабылдауына тиімді баяндау стратегиясын ойластырады және адресаттың білім дүниелерімен санасады» [6, б. 13]. Ғылыми мәтіннің авторы мен оқырманы арасында ғылыми үндесім болмаса, ғылыми коммуникация сәтсіз болады. **Адресант, ғылыми мәтін, адресат** ұғымдары қай кезде бір-бірімен байланысады деген сұрақ туындауы мүмкін. Байланыс қашанда үдеріс кезінде болатыны белгілі. Сол себепті бұл жүйедегі қозғалыс, байланыс ғылыми коммуникация кезінде орнайды. Соның ішінде дәріс кезінде адресант пен адресаттың арасындағы байланыс мәтін арқылы жүзеге асады.

Дәріс те ғылыми стильде жазылғандықтан, онда да ғылыми мәтінге тән ерекшеліктер бар. Дәрістің ғылыми стильде жазылғаны терминдермен анықталады. Ғылыми ақпаратты меңгерген әрбір адресант ғылыми коммуникацияда ғылыми терминдерді еркін әрі орынды қолданады. Қ. Жұбановтың дәрістерімен таныса отырып, ғылыми стильде жазылғанын бірден аңғарамыз. Себебі мәтінде ғылыми терминдер өте көп кездеседі. Ғалымның дәрістер желісінде тіл білімі саласына тән төл, кірме және аралас терминдер бар. Төл терминдер: *қатаң дыбыс, дыбыс, дауысты дыбыс, дауыссыз дыбыс, жалаң дыбыс, күрделі дыбыс, шала дыбыс, жұрнақ, жалғау, ым тілі, буын, сөз*, т.б. Кірме терминдер: *фонетика, морфология, синтаксис, грамматика, фонема, дифтонг, трифтонг, фальцет, резонанс, палатилизация, детерминатив*, т.б. Аралас терминдер: *африкат дыбыс, ауыз жолды сонор, мұрын жолды сонор, гармониялы дыбыс, гармониясыз дыбыс, сонор дыбыс, дыбыс физиологиясы*, т.б. Дәрістің ғылыми коммуникациядағы орнын танытатын бірлік термин болғандықтан, ғылыми дискурс кезінде ғалымның қолданысындағы терминдер бірінші кезекте қарастырылады.

Дәрістің бір ерекшелігі ретінде терминдерге берілген **анықтамаларды** айтуға болады. Ғалым білім алушыларға түсінікті болу мақсатында әрбір терминге анықтама беріп отырған. Мысалы: *«Фонетика грамматиканың бір бөлімі – тілдің дыбыс жағын тексеретін бөлім болып шығады»; «Африкат дегеніміз диффуздың әлжуазданған түрі»; «Буындық дауысты мен буындық емес дауыстының қосындысы дифтонг құрайды. Екі дауысты қатар келіп бір буын жасайды»*. Бұл жерде терминнің сөйлемдегі орын тәртібі маңызды емес, анықтамасы мен дефинициясының терминге сәйкестігі маңызды.

Дәрісті басқа ғылыми мәтін түрлерінен ерекшелейтін бір белгі – ондағы **жетелеуші сұрақтар**. Жетелеуші сұрақтар арқылы оқырманды тақырыпқа назар аудартуға, тақырыпты ашуға болады. Бұндай амалдарды автордың қолданған тактикалары деп айта аламыз. Бүгінде әдістеме саласында жетелеуші сұрақтар түрлі әдіс-тәсілдерге айналып, сабақ барысында «Миға шабуыл», «Аквариум», «Бес сұрақ», «А, В, С», «Айналмалы бекеттер», «Атаулар туралы үш сұрақ» және т.б. түрлерде қолданылады. Қ.Жұбанов әр сұраққа жауапты көрсетуді де ескерген. Жетелеуші сұрақтарды автор көбіне білім алушылардың тақырыпқа енуі үшін қолданады. Нақтырақ айтсақ: *«Фонетика біздіңше нендей ғылым? Фонетика сөзінің түбірі – алдыңғы үш дыбыс – «фон» сөзін біз басқа жерлерде де ұшыратамыз, мәселен, граммофон, телефон, фонограф сөздерінде. Мұның бәрінде де «фон» дыбыс деген мағына беріп тұрғанын білеміз. Енді фонетика сөзінің аяққы екі буыны болған – тика жалғауын грамматика, косметика сөздерінде де кездестіреміз. Мұның бәрінде де – тика жалғауы «жүйе», «ғылым» мағынасында екенін аңғарамыз», т.б.* Жетелеуші сұрақты орынды қолдану педагогтің, дәріс оқушы ғалымның не оқытушының педагогикалық шеберлігін, академиялық мәдениетін көрсетеді. Тіл мәдениеті саласында оны автордың стратегиясы мен тактикасы деп атайды. Ғалым Е. Грушевская «Адресант и адресат в педагогическом дискурсе: концепция взаимодействия» зерттеу жұмысында педагогтің білім алушылармен қарым-қатынасының бірнеше стратегиясын жіктеп көрсетеді: түсіндірушілік стратегия, бағалау стратегиясы, бақылау стратегиясы, серіктес стратегия, ұйымдастыру стратегиясы [7, с. 58]. Адресанттың ақпаратты игерту үшін жасайтын стратегиялары ішінара ұсақ тактикалардан құралады. Тактикалардың орынды қолданылуы педагогтің шеберлігіне байланысты. Педагогикалық шеберлік – оқыту мен тәрбиелеу өнері. Бұл – білім алушының дүниетанымы мен қабілетін жан-жақты дамытуға оқу-тәрбие жұмысының барлық түрін бағыттап алатын кәсіби қабілеттілік.

Дәріске тән ерекшеліктердің тағы бірі – автордың тақырыпты түсіндіру мақсатында ғалымдардың тұжырымдарын (**дәйексөздерді**) жұмыстың теориялық қырын ашу үшін қолдануы. Ғалымдардың пікірлерін қолдану мәтіннің ғылыми тұрғыда объективтілігін арттырады. Қ. Жұбанов та дәрістер желісінде тілтанымның түрлі салалары бойынша зерттеулер жүргізген ғалымдардың пікірлерін дәйексөз түрінде қолданған: *«Фердинанд де Соссюрдің (Швейцария французы, атақты білімпаз) айтуынша грамматика тілдің бір дәуірдегі қалпын бейнелейді, екінші сөзбен айтқанда Ф. де Соссюрдің статика лингвистика дейтіні осы грамматика»*; *«Акад. Самойлович түрік грамматикасын формал жолға салды (танымы формаға негізделді)»*; *«А.В. Богородицкий (логик) фонетика, морфология, синтаксис үшеуі грамматикаға кіреді деген, бірақ неге олай екендігін түсіндірмеген»*. Дәйексөздің ғылыми стильде алатын орны ерекше. Академик М. Серғалиев оның функционалды стильдегі маңызы жайында былай дейді: *«Функционалдық стильдің түрлеріне қарай дәйексөздің қолданылу түрлері түрліше болып отырады. Ғылыми әдебиетте дәйексөздің қайдан келтіріліп отырғаны толық көрсетілуі керек... Стильдің басқа түрлерінде мұндай нақтылық пен дәлдік талап етіле бермейді»*. Бұл ғылыми мәтінде қолданылатын дәйексөздерге қойылатын талаптардың ең негізгісі болып саналады. Ал С. Әлісжан дәйексөздердің танымдық сипатын зерттей келе, оны бірнеше топқа бөліп қарастырған: 1) Шолу қызметіндегі дәйексөздер; 2) Мәселені қалыптастыру қызметіндегі дәйексөздер; 3) Құралдық немесе бағдарлық қызметіндегі дәйексөздер; 4) Ғылыми ұғымдарды нақтылау қызметіндегі дәйексөздер; 5) Дәйектеу қызметіндегі дәйексөздер; 6) Болжау қызметіндегі дәйексөздер [8, б. 35]. Ғылыми мәтінді дәйексөзсіз қарастыруға болмайды. Ғылыми мәтінде дәйексөздерді қолданудың бірнеше себебі бар: зерттеліп отырған мәселенің теориялық мәнін таныту, ғылыми ұғымдарды нақтылау, тұжырымды дәйектеу және т.б. Сонымен қатар дәйексөз «ескі білім мен жаңа білімнің арасындағы қатынасты тудырады және ғылымдағы сабақтастық ұғымын жалғастырады» [9, б. 34]. Демек, дәйексөздерді қолдану мәтіннің ғылымилығын арттырады, автордың идеясын дәйектей түседі.

Дәрістің ғылымилығын көрсететін тағы бір белгі – **ғылыми-зерттеу әдіс-тәсілдерін қолдану**. Адресант дәріс дайындағанда білім алушылардың мамандығы мен жас ерекшелігіне

қарай ғылыми-зерттеу әдіс-тәсілдерін пайдаланады. А. Таланина осы мәселе туралы былай дейді: «Оқу-ғылыми дискурстың жанрлары – бұл тек ғылыми білім беріліп қана қоймай, білім беру мәселелері де шешілетін тілдік жағдаяттар. Онда адресаттың академиялық құзыреттілігі ескеріледі» [1, с. 39]. Қ. Жұбановтың дәрістер желісінде көбіне салыстырмалы-тарихи, салғастырмалы-тарихи әдістер қолданылған. Салыстырмалы-тарихи әдістің мақсаты – туыс тілдердің арасындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтарды көрсету. Тілдерді салыстыру арқылы олардың бір-біріне жақындығын, даму заңдылықтарын, өзгеруін, ататілге жақындығын т.с.с. айқындауға болады. Бұл әдіс тілдердің генетикалық туыстығына негізделеді. Ал салғастырмалы-тарихи әдістің негізгі мақсаты – әлемнің әр түрлі тілдеріндегі айырмашылықтарды, ерекшеліктерді зерттеу. Бұл әдіс туыс және туыс емес тілдерді (ана тілі мен шетел тілін) синхрониялық зерттеулерде қолданылады, салғастырылатын тілдердің тарихы мен шығу тегіне көңіл бөлінбейді. Тек қана екі тіл салғастырылатын контрастивті әдістің бұл түрін дәстүрлі неміс лингвистикасында конфронтативті әдіс деп атайды. Ойымызды Қ. Жұбановтың дәрісінен алынған үзіндімен дәйектесек: **«Грузин «мама» дегенді «әке» деп түсінеді. Қар монғолиша қол деген сөз... Шағаламақ=балаламақ (бала-шаға), демек, татарша (қырым татары тілінде) семантика жағынан бір сөз... Парсыша: мән=«мен»; қарлұқша: мен; орысша: меня. Түріктердің «ер ұғлан», «қыз ұғлан» деуіне қарағанда «ұғлан» деген сөз бұрын бала мағынасында болуы керек... Ал Орта Азия арқылы алған қазақ елі бәсі дейді... Қол – су – әйел – бір нәрсенің бір беті. й=г; Шүй (татарша) = шеге (қазақша)»**. Қ. Жұбанов тілді зерттеуде алыс, жақын, туыс, туыс емес тілдерді салыстыра, салғастыра отырып қарастырған. Нақтырақ айтсақ, *түрік, татар, қырғыз, түрікмен*, т.б. түркі тілдерінің сөздерін салыстырып, тілдік дерек ретінде қолданған. Оған қоса, *орыс, араб, парсы* және т.б. туыс емес тілдерді де салғастыра зерттеген. Бұндай талдаулар мәтіннің ғылыми сипатын арттыра түседі әрі білім алушының тақырыпқа қатысты жинақтаған ақпаратын кеңейтеді.

Сонымен дәрістің ғылыми дискурс үшін маңызды құрылым екені жоғарыда келтірілген мысалдар мен талдаулардан анық көрінеді. Дәрістің дискурстық ерекшеліктерін көрсету үшін Қ. Жұбановтың дәрістер желісі стильдік, мазмұндық және коммуникативтік тұрғыда талданып, дәрістің дискурстық сипатындағы ерекшеліктері анықталды. Талдау нәтижесі бойынша Қ. Жұбанов дәрістеріндегі терминдердің, жетелеуші сұрақтардың, дәйексөздердің, ғылыми-зерттеу әдіс-тәсілдерінің қолданысы дәрістің ғылыми дискурстағы орнын айқын көрсетеді. Демек, дәрістің коммуникациялық қыры басым болғанымен, ондағы тілдік бірліктер ғылыми мәтіннің де сипаттарына сай.

Әдебиеттер:

1. ТАЛАНИНА, А.А. Жанр лекции в учебно-научном дискурсе: автореф. ... канд. фил. наук. Архангельск, 2021, 21 с.
2. АДИЛОВА, А.С. Қабылдау стилистикасы. Оқу құралы. Алматы: Эверо, 2016, 100 б.
3. МҰХАНБЕТЖАНОВА, Ә. Педагогиканы оқыту әдістемесі. Алматы: Дәуір, 2011, 368 б.
4. ДЬЯЧЕНКО, Н. В. Лекция сегодня: традиция или инновация // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2019, №2, с.1-7.
5. БАЖЕНОВА, А.А. Научный текст в аспекте политекстуальности. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2001, 269 с.
6. УӘЛИ, Н. Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері: фил. ғыл. док. ... автореф.. Алматы, 2007, 60 б.
7. ГРУШЕВСКАЯ, Е.С. Адресант и адресат в педагогическом дискурсе: концепция взаимодействия // научный журнал «Вестник АГУ», 2018, №1 (212), с. 55-59.
8. ӘЛІСЖАН, С. Дәйексөз және оның танымдық сипаты // Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы, 2016, № 1 (110), б. 11-22.
9. КУЗЕМА, Т.Б. Роль научного исследования в системе высшего образования // E-SCIO, 2019, № 12 (39), 326-331.

УДК 8144

<https://orcid.org/0000-0002-5156-8101>

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОППОЗИЦИИ «ГОРОД/ ДЕРЕВНЯ» В БАКИНСКОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Магеррамова-Агаева Гюней

доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: guney_m@mail.ru

Abstract: This article examines the linguocultural content of the "city/village" opposition in the Russian and Azerbaijani speech of Baku residents. The study is based on survey data conducted among Baku residents of various ages, genders, ethnicities, and educational levels. An analysis of the associative fields of the words "city" and "village" revealed the specific perceptions of these concepts in a bilingual urban environment, reflecting Baku's multilayered cultural identity.

Key words: linguoculturology, Baku, city, village, bilingualism, associative experiment, speech picture of the world

Введение. Оппозиция «город/деревня» является одной из базовых универсалий человеческого сознания, отражающей социальные, культурные и ценностные различия между традиционным и урбанистическими типами жизни. В лингвокультурологическом плане эта дихотомия представляет интерес тем, что через язык фиксирует не только географическое различие, но и особую систему представлений о современности, традиции, развитии и идентичности: «в общении людей объективируется некая совокупность знаний, норм, ценностей, речеповеденческих реакций, отличающихся национальным/ социальным своеобразием» [8, с. 41].

Для Баку – города, в котором исторически переплелись азербайджанская, русская и кавказская культурные традиции, – данная оппозиция имеет особое значение. Перефразируя Ю.М. Лотмана [4, с. 6], можно сказать, что Баку стал тем географическим пространством, где в течение полутора века сформировалась культура как единая форма общения между людьми, живущих и одновременно связанных определенной социальной организацией [Об этом более подробно см.: 5]. В речи бакинцев город и деревня нередко становятся не просто пространственными категориями, но символами различных мировоззрений, форм общения и жизненных ценностей.

Цель настоящего исследования – выявить особенности лингвокультурного восприятия понятий *город* и *деревня* в русской и азербайджанской речи жителей Баку.

1. Теоретические основы исследования. Лингвокультурология рассматривает язык как хранителя и выразителя культурных смыслов, а лексические единицы – как репрезенты национально-культурного опыта. Категории город и деревня принадлежат к числу базовых культурных констант, выражающих разные модели человеческого бытия: коллективную и индивидуальную, традиционную и современную, локальную и глобальную. В этом смысле интересны работы Н.Б. Лебина [3], Н.А. Прокуровской [6], Т.А. Бурмистровой [1], С.А. Голевой [2], Е.А. Сертаковой [7] и др. ученых, рассматривающих оппозицию «города/ деревни» с разных аспектов – лексикографическом, лингвокультурологическом, когнитивном и социолингвистическом. Обобщив основные выводы упомянутых работ, можем утверждать, что в русской культуре слово *деревня* традиционно связано с идеей корней, простоты, духовной чистоты, тогда как *город* ассоциируется с прогрессом, движением, нередко – с отчуждением. В азербайджанской лингвокультуре противопоставление *şəhər/ kənd* также

содержит аксиологическую окраску: *şəhər* воспринимается как центр образования и статуса, а *kənd* – как пространство традиции, семейности, самобытности.

2. Материал и методика исследования. Материалом исследования послужил социальный опрос, в котором приняло участие 50 респондентов, представляющих широкий спектр социально-демографических характеристик: различный возраст (от 18 до 70 лет), гендерная принадлежность, этническое происхождение, а также различные языковые статусы. В выборку были включены как билингвы (владеющие одинаково русским и азербайджанским языками), так и моновязычные информанты – владеющие исключительно русским либо азербайджанским языком. Такое распределение участников позволило получить более объективную и репрезентативную картину лингвокультурных представлений, связанных с указанными лексемами.

Опросный лист был составлен в двуязычном формате: каждый вопрос был представлен параллельно на азербайджанском и русском языках. Такая структура позволила респондентам свободно выбирать язык, на котором они предпочитают выражать свои мысли, что обеспечило большую достоверность и спонтанность ответов, а также способствовало выявлению языковых приоритетов при интерпретации конкретных понятий.

Анкета включала ассоциативный эксперимент: респондентам предлагалось написать 5 слов, возникающих при упоминании стимулов *город* / *şəhər* и *деревня* / *kənd*.

Для анализа применялись методы: 1) частотный и семантический анализ ассоциаций; 2) сопоставительный анализ русскоязычных и азербайджаноязычных ответов; 3) интерпретация данных в рамках лингвокультурного подхода.

3. Ассоциативное поле слова «город» / “*şəhər*” в русской и азербайджанской речи бакинцев. Результаты анкетного опроса показали, что наиболее частотными ассоциациями у русскоязычных бакинцев были слова *суэта*, *пробки*, *люди*, *шум*, *культура*, *толпа*, *машины*, *карьер*, *мышление*, *административный*, *комфорт*, *быстрый ритм жизни*, *динамика*; у азербайджаноязычных респондентов – *səs-küy* (шум), *inkişaf* (развитие), *basabas* (толчая), *parklar* (парки), *supermarket* (супермаркеты), *hündür binalar* (высотные здания), *mədəniyyət* (культура), *iş* (работа), *metro* (метро), *tıxac* (пробки), *rəqəbatlı* (конкурирующий), *tələsən* (спешащий), *müasirlik* (современность), *24 saat hərəkət* (круглосуточное движение).

Синонимами слова *город* выступали в ответах респондентов такие слова, как *мегаполис*, *населенный пункт*, *культурный центр*. У азербайджаноязычных респондентов – слова *yaşayış məntəqəsi* (населенный пункт), *mərkəzləşdirilmiş ərazi* (централизованная территория).

Таким образом, ядро ассоциативного поля «город» формируют слова, которые передают семантику динамики и занятости (*культура*, *работа*, *карьер*, *развитие*), что отражает ценности современного бакинского общества.

Периферийные зоны включают эмоционально-оценочные слова: *суэта*, *толпа*, *стресс*, *комфортный*, *уютный*, *активный*, *беготня*, показывающие двойственность отношения к городской жизни.

При сопоставительном анализе употребления слова *город* в русской речи и слова *şəhər* в азербайджанской речи бакинцев выявляются следующие моменты:

1) В русскоязычной речи бакинцев слово *город* является многозначным. Под городом понимается:

1. ‘крупный населенный пункт, административный, торговый и промышленный центр’;
2. ‘центр города Баку’;
3. ‘историческая часть Баку’ - старый город, или Ичери Шехер.

В азербайджаноязычной речи бакинцев слово *şəhər* употребляется в своем прямом значении и в составе урбаонима *İçəri Şəhər*.

Следовательно, в русской речи бакинцев слово *город* является многозначным, тогда как в азербайджанской речи оно – однозначное.

2) В азербайджанской речи бакинцев употребляется слово *qıjı* (гыжы). С азербайджанского языка слово *qıjı* переводится, как папоротник. Однако в азербайджанской речи бакинцев слово *qıjı* в основном употребляется в значении ‘невежа’, ‘деревенщина’.

Считается, что оно возникло из сочетания *qorodskoy jitel* (городской житель). Слово является разговорным со сниженной коннотацией. Так называют человека, который не знает правил этикета, поведения в городе; человека с узким и ограниченным мировоззрением с определенным стилем одежды и жизни [9]. В русской речи данное слово почти не встречается.

4. Ассоциативное поле «деревня» / “kənd” в русской и азербайджанской речи бакинцев. Слово-стимул *деревня* в русскоязычной речи бакинцев вызывало ассоциации, наиболее частотными из которых были: *тишина, спокойствие, воздух, природа, умиротворение, продукты, бабушка, земля*. У азербайджаноязычных респондентов слово *kənd* ассоциировалось более всего со словами *təmiz hava* (чистый воздух), *yaşıllıq* (растительность), *mal-qara* (скотина), *çaylar* (реки), *təmiz qida* (еда из натуральных продуктов), *həyat evləri* (дома с земельными участками), *sakitlik* (спокойствие).

Общее для обеих групп – восприятие деревни как пространства уюта, корней и традиций. Однако заметим, что употребление этих слов в русском и азербайджанском языках разнится.

Во-первых, в русскоязычной речи бакинцев слово *деревня* в основном употребляется в значении ‘отсталый’ (Какая ты деревня!). В значении ‘сельская местность’ в русской речи бакинцев употребляется слово *район*. Также в разговорной речи русскоязычных бакинцев может употребляться слово *кяндовской*, произошедшее от азербайджанского слова *kənd*, в значении ‘деревенский’.

В азербайджанской речи бакинцев слово *kənd* выступает элементом социальной дистанции. Например, словосочетания *kənd adamı* (деревенский житель), *kənd havası* (деревенский воздух), *kənd toyuğu* (деревенская курица), *kənd yumurtası* (деревенские яйца), *kənd yolları* (деревенские дороги), *kənd dükanı* (деревенский магазин) противопоставляются выражениям *şəhər adamı* (городской житель), *şəhər havası* (городской воздух), *broyler toyuqları* (бройлерные куры), *mağaza yumurtası* (магазинные яйца), *şəhər yolları* (городские дороги), *supermarket*. В представленных выражениях слово *kənd* может выступать в положительной коннотации, как например в выражении *kənd havası* – ‘чистый, свежий деревенский воздух’, который противопоставляется загрязненному городскому воздуху. В положительном значении слово *kənd* также употребляется в сочетаниях *kənd toyuğu*, *kənd yumurtası*. Отрицательную коннотацию слово *kənd* передает, например, в выражении *kənd yolları* – сельские дороги, которые размыты, не асфальтированы и с колдобинами. Им противопоставляются проспекты и асфальтированные улицы городов.

Таким образом, в русской речи бакинцев лексема *деревня* передается словом *район*, а слово *kənd* в азербайджанской речи бакинцев может нести как положительную, так и отрицательную коннотацию.

5. Лингвокультурная интерпретация оппозиции. Сопоставление ассоциативных полей показывает, что в бакинском языковом сознании оппозиция «город/ деревня» перестает быть только пространственной. Она становится символом культурного выбора: между традиционным укладом и урбанистической мобильностью.

Для русскоязычных бакинцев город – место культурной самореализации, для азербайджаноязычных – социального роста. Деревня в обоих случаях остается носителем ценностей стабильности, семейности и «чистоты», но одновременно противопоставляется «современности» и «успеху». Эта двойственность отражает гибридную идентичность бакинца, соединяющего традиционные и современные коды.

Заключение. Проведенное исследование показало, что в бакинском языковом пространстве оппозиция «город/ деревня» сохраняет культурную значимость, но претерпевает семантические изменения под влиянием урбанизации и билингвизма. Понятия *город* и *деревня* объединяют не только географические, но и аксиологические смыслы, через которые проявляется отношение бакинцев к прошлому, настоящему и будущему.

Библиография:

1. БУРМИСТРОВА, Т.А. Лексическая оппозиция «город-деревня»: лексикографический аспект // Мир русского слова, № 4, 2013, с. 37-40.

2. ГОЛЕВА, С.А. Лингвокультурный и ономастический компонента концепта «город» в русском и английском языках. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 2006, 26 с.
3. ЛЕБИНА, Н.Б. Повседневная жизнь современного города: нормы и аномалии. 1920-1930 гг. СПб., 1999.
4. ЛОТМАН, Ю.М. Беседы о русской культуре. СПб., 1997.
5. МАГЕРРАМОВА-АГАЕВА, Г.А. Русский язык в Азербайджане: *lingva-franca* или часть культуры? // *Təkrarlanan mədəniyyətlərdə prototiplər və mədəniyyət genomları. Beynəlxalq elmi konfrans, 20-21 aprel 2017. Bakı.* URL: www.academia.edu/33997243/Conferencebook_Baku_2017.
6. ПРОКУРОВСКАЯ, Н.А. Город в зеркале своего языка: на языковом материале г. Ижевска. Ижевск, 1996.
7. СЕРТАКОВА, Е.А. Концепт «город» в русской культуре // *Человек и культура*, 2014, № 2, с. 97-126.
8. ШАЛИНА, И.В. Лингвокультурологическая оппозиция деревня-город и ее реализация в речи горожан-уральцев (на материале общения носителей просторечной речевой культуры) // *Социокультурное развитие города: история и современность*, с. 40-57 URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/54595/1/5-7186-0174-7-2006_05.pdf.
9. *Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. 4 cildə. III Cild. Bakı: Şərq-Qərb, 672 səh.*

УДК: 1751

<https://orcid.org/000000023070520X>

МЕЖДУ РАЗУМОМ И СТРАСТЬЮ: ВОСТОЧНАЯ И ЗАПАДНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛЮБВИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НИЗАМИ И ШЕКСПИРА («ЛЕЙЛИ И МЕДЖНУН» «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА»: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

Мамедханова Наида

доктор филологических наук, профессор

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: nanasaf@gmail.ru

Annotation: The article presents a comparative analysis of the concept of love in Nizami Ganjavi's "*Layla and Majnun*" and William Shakespeare's "*Romeo and Juliet*." The study explores how Eastern and Western cultural and philosophical traditions shaped the authors' perceptions of love, reason, and passion. Nizami's portrayal of love is examined as a mystical and spiritual path leading to divine union, while Shakespeare's interpretation emphasizes human emotion, individual will, and the tragic conflict between love and social order. The paper highlights the universality of love as a transformative force, while revealing its distinct manifestations in the Eastern and Western literary contexts.

Keywords: Nizami Ganjavi, William Shakespeare, love, reason, passion, East and West, comparative analysis, mysticism, tragedy, culture.

Тема любви как высшей человеческой ценности занимает одно из центральных мест в мировой литературе. С древнейших времён поэты и драматурги обращались к истории юных влюблённых, чья страсть сталкивалась с враждебными обстоятельствами и приводила к трагическому исходу. В этом ряду особое место занимают два произведения, ставшие символами восточной и западной традиции: поэма Низами Гянджеви «Лейли и Меджнун» (1188) и трагедия Уильяма Шекспира «Ромео и Джульетта» (1595–1596). Несмотря на различие культурных контекстов – исламский Восток XII века и христианская Европа эпохи

Возрождения, – оба автора создают универсальные образы любви, не подчиняющейся ни социальным нормам, ни земной логике.

Прежде всего, оба произведения строятся вокруг темы юной и чистой любви, которая оказывается невозможной из-за внешних преград. Лейли и Меджнун встречаются ещё детьми, и их чувство развивается естественно, без расчёта. Однако родители Лейли не соглашаются на их соединение. В их глазах Меджнун – безумец, позорящий семью. Подобным образом Ромео и Джульетта принадлежат к враждующим родам Монтекки и Капулетти, и сама возможность их брака изначально исключена.

В обоих текстах присутствует мотив фатальной обречённости. Герои словно предчувствуют трагический конец: Лейли осознаёт, что её счастье невозможно, а Ромео говорит о звёздах, «ведущих его к гибели». Судьба здесь выступает высшей силой, которая неумолимо разрушает личное счастье.

Трагический финал также роднит эти произведения. И у Низами, и у Шекспира смерть становится последним союзом героев, утверждающим вечность их чувства.

Однако глубинный смысл произведений различен. Восточный поэт Низами помещает историю Лейли и Меджнуна в контекст суфийской философии. Для него любовь – это не только земное чувство, но и путь к постижению Бога. Меджнун, отвергнутый обществом, уходит в пустыню, становится аскетом и поэтом. Его любовь к Лейли постепенно очищается от земных страстей и превращается в символ стремления души к Абсолюту. Таким образом, трагедия героев получает мистическое измерение.

Шекспир же мыслит в категориях гуманизма эпохи Возрождения. Его герои – обычные юноша и девушка, влюблённые в условиях социального конфликта. Их любовь – протест против вражды и жестоких обычаев, но трагедия носит в первую очередь социально-человеческий характер. Здесь нет мистической аллегии: Шекспира волнует не столько связь человека с Божественным, сколько судьба личности в обществе.

Меджнун в поэме Низами – это «безумец любви». Его имя стало нарицательным: «меджнун» по-арабски означает «сумасшедший». Но его безумие – это форма духовного озарения, знак того, что земная любовь переросла в божественную страсть. Он отрекается от мира, его путь – одиночество и поэзия.

Ромео, напротив, – живой, страстный, порывистый юноша. Его чувство к Джульетте земное, человеческое. Он не уходит от мира, а стремится преобразить его своей любовью. Его трагедия в том, что общество оказывается сильнее его порыва.

Лейли у Низами – символ духовной чистоты и недостижимого совершенства. Она не принадлежит Меджнуру ни в жизни, ни в смерти. Джульетта же у Шекспира – вполне земная девушка, смелая и решительная. Она готова нарушить волю родителей и бежать с возлюбленным. Если Лейли – «вечная идея», то Джульетта – живой характер.

Поэма Низами написана в традициях восточной поэтики: аллегорические притчи, философские отступления, символика природы. Пустыня, дикие звери, образы ночи и зари – всё это отражает внутренний мир Меджнуна. Сюжет разветвлён и насыщен поэтическими вставками.

Шекспировская трагедия – драматический текст, рассчитанный на сценическое воплощение. Она построена на диалогах, динамике действия, контрастах. Здесь нет пространственных рассуждений, но есть напряжённый ритм сцен, где любовь и ненависть сталкиваются лицом к лицу.

Таким образом, «Лейли и Меджнун» – это поэтический дастан-аллегория, а «Ромео и Джульетта» – драма, где главное внимание уделено действию и характерам.

Сравнение «Лейли и Меджнуна» и «Ромео и Джульетты» показывает, что тема трагической любви является универсальной для всех культур. Оба произведения изображают юных влюблённых, погибших из-за непримиримости общества и вражды их окружения. Но при сходстве сюжетных линий смысл и художественная форма различаются.

Восточный поэт Низами превращает историю любви в мистический символ, где страсть становится путём к Богу. Шекспир, напротив, показывает любовь как человеческое чувство,

обречённое на гибель в условиях социальной вражды. У Низами любовь вечна и метафизична, у Шекспира – трагически земна.

Таким образом, «Лейли и Меджнун» и «Ромео и Джульетта» – это два полюса одной темы: Восток и Запад, мистицизм и гуманизм, аллегория и драма. Но в обоих случаях звучит один и тот же вывод: любовь сильнее смерти и потому вечна.

Сопоставительный анализ поэмы Низами Гянджеви «Лейли и Меджнун» и трагедии Уильяма Шекспира «Ромео и Джульетта» показывает, что несмотря на различие культурных традиций Востока и Запада, оба автора поднимают универсальную проблему любви как высшего проявления человеческой души. Для Низами любовь выступает как путь духовного очищения и самопожертвования, в котором разум и страсть сливаются во имя божественной истины. В поэме Меджнун проходит путь от земного чувства к мистическому просветлению, где любовь становится формой поклонения Всевышнему.

У Шекспира же любовь – это земная, человеческая сила, неотделимая от страсти и бунта против внешних ограничений. Ромео и Джульетта воплощают трагедию столкновения личного чувства с общественными предрассудками. Если в восточной традиции любовь направлена вверх – к Богу, то в западной – она обращена к человеку, к индивидуальному выбору и свободе.

Таким образом, обе концепции любви – восточная и западная – отражают разные пути постижения истины: духовный и гуманистический. Однако в основе их лежит единое понимание любви как силы, преодолевающей границы времени, разума и судьбы. В этом сходстве проявляется общечеловеческая природа чувства, которое, вне зависимости от культурных и философских различий, остаётся вечным источником вдохновения и трагической красоты.

Библиография:

1. ABDULHAKIMOVA Y. Layli i Majnun v tureckoy literature: sravnenie kompozitsii// Tadqiqot.uz: Ilmiy maqolalar to'plami, 2024. tadqiqot.uz/index.php/navoi/article/view/4793
2. IBROKHIMOVA, M. A. Идеино-художественные особенности поэм «Лейли и Меджнун» Низами Гянджеви и «Ромео и Джульетта» Уильяма Шекспира.// Академические исследования в современной науке, №2, 2023. apni.ru/article/11592
3. UMARLIYEVA, M.; OBIDOVA, S. Analysis of William Shakespeare's «Romeo and Juliet» and Ganjavi's «Layla and Majnun». // International Journal of Innovative Analyses and Emerging Technology (IJAET), Vol. 3, No. 11, 2023, pp. 144–150. web-journal.ru/journal/article/view/6997

УДК-378

<https://orcid.org/0009-0008-7583-4102>

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МЕЖДУ ИННОВАЦИЕЙ И ПОТЕРЕЙ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Машьянова Елизавета

преподаватель,

Рязанский государственный медицинский университет

им. академика И.П. Павлова,

г. Рязань, Россия

e-mail: elizaveta.mashianova@yandex.ru

Abstract: In contrast to the studies on the advantages of digital technologies in education, we describe the negative impact of technology on education. Students might depend too much on Artificial Intelligence for answers or essay writing, reducing opportunities to think independently or solve problems creatively. This article talks about negative aspects of technology in education.

Keywords: artificial intelligence, AI, ChatGPT, technology in education, learning difficulties.

Цифровые технологии уже давно стали частью нашей жизни. С каждым годом, мы всё активнее включаем новые достижения науки и техники в нашу жизнь и, непосредственно, в сферу образования. Сейчас невозможно удивить людей наличием компьютеров и интерактивных досок в аудиториях для занятий. Наиболее обсуждаемая тема сегодня – искусственный интеллект (ИИ). Согласно правовым документам, под искусственным интеллектом понимается «совокупность технологических решений, способных имитировать когнитивные функции человека и достигать результатов, как минимум сопоставимых с человеческим интеллектом, что также включает в себя способность к самообучению и поиску решений без заранее заданных алгоритмов» [5]. На сегодняшний день, мы всё чаще видим вокруг себя продукты деятельности искусственного интеллекта. С помощью него создают изображения, тексты, алгоритмы, задание и многое другое. Это всё присутствует в рекламе, статьях, книгах и везде, где оно может быть использовано.

Мы сейчас говорим об искусственном интеллекте и о его различных ответвлениях, таких как нейросеть. Нейросеть или нейронная сеть представляет собой один из инструментов внутри ИИ. Она представляет собой математическую модель, вдохновлённую работой мозга: множество «нейронов», соединённых между собой, которые обучаются на данных [1]. На данный момент, существует множество апробированных и стабильно работающих сервисов, некоторые из них это – ChatGPT, Gemini, DeepSeek и т.д.

Уже написано множество научных работ по использованию искусственного интеллекта и прочих инновационных технологий в образовании. Н.Е. Есенина в своей работе подчеркивает, что появление новых технологий поменяло вектор развития коммуникации и образования. Появились новые коммуникативные ситуации, практика которых помогает в изучении иностранного языка [3, с.92].

Такое включение ИИ в обучение имеет множество позитивных аспектов, педагоги получают больше возможностей для разнообразного осуществления образовательного процесса. Становится доступным быстрое создание материалов индивидуальным и личностным подходом к учащимся. Легким становится создание интерактивных занятий и игровых учебных технологий. На создание материалов для отработки теоретического материала на практике уходит меньше времени и сил.

Искусственный интеллект стал благом для быстрой организации образовательного процесса (для педагогов), но также его можно считать проклятием для усвоения новой информации (для учащихся). Когда мы высказываемся подобным образом, мы подразумеваем использование ИИ обучающимися в личных целях. Мы не имеем в виду использование ИИ в целях самостоятельного обучения, в котором нейросеть выступает в качестве наставника, который может исправить или указать на ошибки, объяснив их. К сожалению, ИИ может являться средством злостного списывания (домашнего задания и, в крайних случаях, даже проверочных работ). Это сильно отличается от проблемы списывания в прошлом. Раньше, если педагог подозревал учащихся в списывании, он мог дать другой тип задания (ответов на который не может быть в открытом доступе) или составить задания самостоятельно. Теперь же, какой угодно тип задания может быть расшифрован и выполнен нейросетью. Если в прошлом году работу компьютера было видно по определенному стилю написания или даже по характерным ошибкам, то теперь выявить такое становится всё тяжелее. Чем же грозит злоупотребление такой технологией сегодняшними обучающимися?

Было установлено, что выработать условные рефлексы (а значит, и произвести научение) можно только, если происходит регулярное воздействие, то есть раздражитель. Эту систему выявил И.П. Павлов. В области педагогики идею о необходимости регулярного повторения и систематического воздействия сформулировал К.Д. Ушинский. В таком случае, в качестве раздражителя выступает домашнее задание и классные занятия. Он подчёркивал, что систематическое и постоянное упражнение – это необходимое условие для усвоения знаний и формирования навыков [6]. Эта система ломается, студенты не усваивают новый материал, т.к. машина делает всё за них. Даже самые трудоемкие и творческие задания теперь могут быть выполнены нейросетью. В своих работах Е. В. Воевода и А. И. Шпынова

справедливо замечают, что «использование нейросетей и замещение ими тех действий, которые обучающийся должен выполнять самостоятельно (поиск информации, ее анализ и синтез нового текста, на основе изученного), препятствуют формированию компетенций, на приобретение которых нацелен образовательный процесс» [2].

Уже были написаны работы с изучением достоверности ответов различных нейросетей. Б. Л. Фрай занимался этим вопросом и тестировал ИИ. Ученый пришел к выводу, что, если студенты могут дать удовлетворительные ответы на ваши вопросы с помощью генератора текста с ИИ, значит, были заданы поверхностные вопросы [4]. К сожалению, не всегда можно спросить с студентов более глубокие или развернутые ответы. Некоторые предметы состоят преимущественно из практики. К примеру, курс латинского языка в медицинском ВУЗе, раздел: анатомическая терминология. Новые термины появляются в анатомической терминологии с большой редкостью. Выдумать задание, ответ на которое не сможет сгенерировать машина – довольно проблематично.

С точки зрения научения, списывания, которые происходили до пика технологизации образования, с помощью шпаргалок (маленьких бумажек с важной информацией по изучаемому предмету), были эффективны как процесс обучения. Так как, для создания такой шпаргалки требовалось хорошо изучить и систематизировать материал, затем самостоятельно записать его (что мотивировало механическую память).

Дальнейшие перспективы изучения данной области могут быть направлены на создание методик обучения, исключая использование ИИ студентами. Заглядывая вперед, это может быть сокращением тестирования, увеличение устных опросов.

Библиография:

1. IBM. AI vs. Machine Learning vs. Deep Learning vs. Neural Networks. Режим доступа: <https://www.ibm.com/think/topics/ai-vs-machine-learning-vs-deep-learning-vs-neural-networks> (дата обращения: 19.10.2025).
2. ВОЕВОДА, Е. В.; ШПЫНОВА, А. И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий). Мир науки, культуры, образования, 2023. № 5(102).
3. ЕЛЬЦОВ, А. В.; ЕЛЬЦОВА Л. Ф.; КОСТИКОВА, Л. П. [и др.]. Профессиональная языковая подготовка студентов в условиях трансформации высшего образования. Москва : ООО «Издательско-торговый Дом „ПЕРСПЕКТИВА“», 2024.
4. КОСТИКОВА, Л. П.; ЕСЕНИНА, Н. Е.; ОЛЬКОВ, А. С. Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета: результаты опроса студентов. Концепт. 2025. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovatelnom-protsesse-sovremennogo-universiteta-rezultaty-oprosa-studentov> (дата обращения: 18.10.2025).
5. Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»). «Собрание законодательства Российской Федерации», 2019, № 41, с. 5700.
6. УШИНСКИЙ, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2014. Режим доступа: <https://repo.nspu.ru/handle/nspu/3862> (дата обращения: 19.10.2025).

УДК – 821.512.162

<https://orcid.org/0009-0001-0331-4449>

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ АНАРА «ШЕСТОЙ ЭТАЖ ПЯТИЭТАЖНОГО ДОМА»

Мурсалиева Хураман

К.ф.н., доцент,

Бакинский славянский университет,

г. Баку, Азербайджан

e-mail: Xuraman.Mursaliyeva@mail.ru

Abstract: The article is devoted to the problem of artistic space and time in the novel The Sixth Floor of a Five-Storey Building by the talented Azerbaijani writer Anar. The study attempts to identify the ideological and artistic functions of these categories, to determine the role of the spatial-temporal structure in revealing the philosophical meaning of the work, as well as to outline the symbolic aspects of the chronotope in the novel.

Keywords: artistic space, time, house, staircase, ascent, soul.

Вторая половина XX века в истории азербайджанской литературы отмечена активным поиском новых форм художественного выражения, обращением к внутреннему миру личности, философской рефлексией над судьбой человека в быстро меняющемся мире. Одним из наиболее ярких представителей этого периода является талантливый писатель Анар Рзаев, чьё творчество органично соединяет психологическую прозу, философскую притчу и метатекстуальные элементы. Его роман «Шестой этаж пятиэтажного дома» (1974-1978) стал не только значительным явлением национальной литературы, но и получил международное признание благодаря своей универсальности, обращённости к вечным вопросам бытия, смысла жизни, духовного роста человека.

В центре произведения Анара заметное место занимает мотив внутреннего восхождения, представленный через символику пространства. Реальность, в которой живёт герой, ограничена рамками пятиэтажного дома, замкнутого, бытового, приземлённого пространства, в котором жизнь подчинена инерции и повторяемости. Однако само название произведения задаёт иной, метафизический план - «шестой этаж» как символ стремления к духовной высоте, выхода за пределы обыденности. В этом художественном жесте реализуется ключевая особенность мироощущения писателя: движение героя от внешнего к внутреннему, от материального к духовному, от привычного к экзистенциальному.

Проблематика художественного пространства и времени занимает одно из центральных мест в современной литературоведческой мысли. Ещё М.М. Бахтин в своей работе «Формы времени и хронотопа в романе» [2] показал, что пространство и время не являются лишь фоном повествования, но выступают организующими категориями художественного мира, выражающими смысловую структуру произведения. Вслед за Бахтиным Ю.М. Лотман [3] и другие исследователи рассматривали пространство текста как носитель культурных и философских значений, определяющий тип взаимодействия человека и мира.

Художественное пространство в литературе – это не только локализация действия, но и форма мировосприятия героя, способа его существования. Оно может быть ограниченным (замкнутым, бытовым, деревенским, городским) или расширенным (открытым, космическим, духовным). Пространство становится метафорой внутреннего состояния личности, а движение персонажа по нему – выражением духовной эволюции.

Время в художественном произведении также имеет многоуровневую структуру. Оно включает объективное (реальное) течение событий и субъективное (психологическое) восприятие, которое часто становится определяющим. Через временные сдвиги,

ретроспекции, внутренние монологи автор способен передать изменение сознания, эмоционального и философского состояния героя.

В контексте прозы Анара категории пространства и времени приобретают экзистенциальный характер. Его герои живут в обыденной, на первый взгляд, среде, но именно в ней открывают иное измерение – время и пространство духовного самопознания. Таким образом, хронотоп в его произведениях становится не только художественным приёмом, но и способом онтологического высказывания о природе человеческого существования.

Как же преподнесена пространственно-временная организация в романе Анара «Шестой этаж пятиэтажного дома»? Следует отметить, что этот роман – одно из самых символических произведений азербайджанской литературы второй половины XX века, в котором категория пространства становится ключом к пониманию философской концепции автора. Уже само название задаёт особый смысловой вектор: оно указывает не на реальную архитектурную деталь, а на метафизическую высоту, к которой стремится человек, заключённый в рамки повседневности. Дом, изображённый писателем, – пятиэтажный, и шестой этаж в нём отсутствует физически, однако именно этот «невозможный» этаж становится символом возможного духовного бытия.

Пространство в контексте повествования начинает восприниматься как метафора духовного состояния. Главный герой произведения Заур, живёт в типичном для советского времени доме – в пространстве, где всё регламентировано, где каждый этаж, каждая квартира имеет свой «социальный» смысл, статус. Это пространство замкнутое, горизонтальное, оно символизирует повседневное существование, в котором человек постепенно теряет ощущение духовного смысла.

Однако в ходе повествования появляется идея вертикали. Она прочитывается тогда, когда герой мечтает о «шестом этаже», о месте, где возможна свобода, покой, гармония. Таким образом, вертикальное движение вверх превращается в метафору внутреннего роста – путь к познанию самого себя, к преодолению границ ограниченного мира, к свободе духа, в конечном счете.

Интересно, что в романе дом изображён не только как физическое пространство, но и как образ общества, где каждый этаж представляет собой своеобразный уровень духовного и социального развития. Пять этажей как будто соответствуют пяти стадиям человеческой жизни: детство, юность, зрелость, старость и духовная смерть. Писатель словно негласно даёт возможность читателю не ограничивать себя при интерпретации. Шестой этаж, отсутствующий в реальности, воплощает надежду на возрождение, символизирует «измерение духа», куда можно подняться только через осознание, страдание и очищение. И только, если очень стремиться к этому восхождению.

Тем самым пространство в произведении становится аллегорией бытия: герой, ощущая тесноту «пятиэтажного» мира, постепенно понимает, что шестой этаж – не физическое место, а внутреннее состояние человека, способность к духовному прозрению.

В романе и время преподнесено очень своеобразно, оно воспринимается как категория памяти и осознания. Временная структура произведения также построена таким образом, что можно говорить: Анар отказывается от линейного повествования, потому что события перемежаются воспоминаниями, внутренними монологами, снами и размышлениями героя, благодаря чему создаётся эффект многослойного времени.

Объективное течение событий (настоящее – жизнь в доме) непрерывно пересекается с временем субъективным, временем памяти. Прошлое постоянно возвращается, становится не просто фоном, а полноценным действующим лицом. Через воспоминания Заур осознаёт, как незаметно стал пленником обыденности, как «высокие этажи» его сознания оказались забытыми.

Художественное время в романе замедлено, оно словно заключено вовнутрь героя. Происходящее не столько развивается, сколько созерцается: действие уступает место размышлению. Такое замедление времени подчёркивает экзистенциальный характер

повествования. Герой не живёт во внешнем мире, он ищет смысл своего существования внутри себя.

Этот приём сближает прозу Анара с философской традицией европейского модернизма, где время не измеряется часами, а переживается как поток сознания, внутренний диалог человека с самим собой.

Особого внимания заслуживает мотив лестницы - центральный пространственный символ повести. Лестница соединяет этажи дома, но одновременно она является границей и переходом между мирами. Для героя она – путь, ведущий не только вверх, но и внутрь самого себя. В этом контексте лестница превращается в символ восхождения души, сходный с мистической традицией восхождения по ступеням сознания.

Важно, что движение вверх в повести не имеет завершённого характера: герой не достигает шестого этажа. Это движение остаётся процессом, поиском, а не достижением цели. Тем самым Анар утверждает, что путь духовного роста не конечен, что шестой этаж существует лишь как вечное стремление, как состояние внутреннего искания.

Пространственно-временная организация текста подчинена принципу открытости: пространство не имеет твёрдых границ, а время - фиксированной последовательности. Они оба служат средством выражения философской идеи относительности реальности и неразрывности внешнего и внутреннего мира.

Через эти категории писатель раскрывает своё понимание человеческого бытия как пути между небом и землёй, между тем, что есть, и тем, что должно быть. Пространство и время становятся своеобразной метафизической парой, отражающей внутренний конфликт героя: между смирением и бунтом, между повседневностью и духовным поиском.

Художественное пространство и время в произведении Анара «Шестой этаж пятиэтажного дома» отражают безусловный философский смысл. В художественной системе Анара категории пространства и времени выходят далеко за рамки описательных функций и обретают онтологический и экзистенциальный смысл. Роман становится своеобразной моделью человеческого бытия, где архитектура дома и течение времени образуют двойную метафору - мира и судьбы.

Пространство на определенном этапе повествования начинает проявляться как форма духовного испытания. Дом, в котором живёт герой, - это не просто жилище. В восприятии Заура он превращается в аллегория общества, системы, в которой человек ограничен рамками, правилами, предписаниями. Каждый этаж дома - словно уровень человеческой духовности, а потому движение по этажам превращается в путь внутреннего развития. Такое осмысление пространства имеет символическую природу: герою тесно в пределах пяти этажей, и его мечта о шестом этаже выражает жажду духовного выхода за границы обыденности.

Пятиэтажный дом — образ механизированного мира, в котором человек живёт «по инерции». Он не просто архитектурная декорация, а замкнутая система координат, где нарушена гармония между материальным и духовным началом. Шестой этаж же - несуществующий физически, но постоянно присутствующий в сознании героя - представляет возможность иного существования, символ восхождения над обыденностью, «дома души». Такое построение пространства сближает Анара с символистами начала XX века, где «высота» традиционно ассоциировалась с духовным восхождением, а «низ» - с миром повседневности и духовной инерции. Таким образом, роман реализует метафору лестницы как духовного пути, восходящего от замкнутого «низового» быта к высшему состоянию — «шестому этажу», где начинается подлинная жизнь духа. Тахмина в романе выступает не просто как «женский» персонаж, а как значимая нравственно-философская фигура, отражающая важную сторону внутреннего мира героя и общий смысловой каркас произведения. Она выглядит как человек, совмещающий в себе черты трезвой жизненной мудрости и глубокой эмпатии: она умеет видеть ограничения реальности, но в то же время не утрачивает способности к состраданию и духовному участию. Несмотря на всю ту недоговорённость, недосказанность, которыми окружен этот образ, читатель безоговорочно верит в искренность чувства Тахмины к Зауру. В некоторой степени она и становится той крепой, которая связывает пятиэтажный дом с

шестым этажом. Напрашивается параллель с «невозможной» любовью М.Цветаевой и ее «системой вертикали» (см. «Поэма Лестницы», «Поэма Горы», «Поэма Воздуха» и др.).

И время становится категорией самопознания. Если пространство у Анара статично и символично, то время – динамично и внутренне самостоятельно. Оно не подчиняется объективному ходу часов, а развивается по законам памяти и сознания. Герой живёт одновременно в нескольких временных измерениях: в настоящем (повседневном), в прошлом (через воспоминания, сны, ассоциации), и в потенциальном будущем, которое олицетворяет шестой этаж – вневременное пространство надежды. Такое переплетение временных пластов превращает повествование в психологический поток, где время становится инструментом самопознания. Для Анара важно показать, что время не движется линейно, а возвращается, повторяется, наполняется новыми смыслами – оно живёт вместе с сознанием героя.

Этот приём позволяет увидеть, что прошлое не уходит бесследно: оно формирует внутренний мир личности, а потому осознание времени – это форма духовного взросления. В философском плане такая трактовка времени перекликается с теми идеями, где человек существует в постоянном напряжении между тем, что есть, и тем, что должно быть. Время становится не просто фоном, а испытанием, которое выявляет способность личности противостоять внутренней пустоте. Пространство и время в повести Анара тесно взаимосвязаны. Замкнутое пространство пяти этажей определяет замкнутое, циклическое время, в котором герой вынужден существовать.

Но именно осознание этой замкнутости рождает стремление к преодолению – к выходу в иное измерение, к духовной высоте. В этом смысле шестой этаж не только пространственная, но и временная категория, символизирующая вечность, освобождение от линейного течения времени. Именно здесь проявляется глубинный философский смысл романа: человек способен выйти за пределы обусловленного мира – не физически, а в духовном плане, если сумеет преодолеть собственную инертность, предсказуемость и зажатость. И в этом просматривается диалектика пространства и времени, движение от замкнутости к преодолению.

Таким образом, движение героя к шестому этажу – это путь к преображению личности, к гармонии между внутренним и внешним, между временем и вечностью.

Анар создаёт вневременную модель бытия, где пространство и время становятся двумя сторонами одного опыта – опыта внутреннего пробуждения. Дом героя – это одновременно тюрьма и храм, а шестой этаж – не результат, а вечный процесс духовного восхождения, символ человеческой надежды на возможность иной, подлинной жизни.

И однажды «Заур войдет в лифт и протянет палец к кнопке шестого этажа, и тут выяснится, что шестого этажа нет, потому что дом пятиэтажный и на световом табло нет цифры «шесть», она ему просто померещилась, хотя Заур и мог поклясться, что отчетливо видел именно эту цифру. Он поднимется на пятый последний этаж, и в ответ на расспросы дежурная скажет, что никто здесь из лифта не выходил. Заур обыщет весь этаж, а потом по пожарной лестнице поднимется на крышу. А на крыше будет прекрасный месяц май, небо, полное звезд, простор и ветер с моря, но больше там никого и ничего не будет.» [1]

Художественное пространство и время в романе Анара «Шестой этаж пятиэтажного дома» представляют собой не просто элементы композиции, но – философско-эстетическую основу повествования, определяющую авторское понимание человеческого существования. Роман завершают слова: «— Вот если бы люди поняли, что в пятиэтажном доме может быть и шестой этаж, наверное, они на многое посмотрели бы по-другому...». [1] Пространство дома становится моделью мира, а движение героя по этажам – символом внутреннего пути человека, стремящегося к высоте, духовному обновлению и поиску смысла.

Библиография:

1. АНАР. Шестой этаж пятиэтажного дома. <https://libking.ru/books/prose-/prose-contemporary/124367-48-anar-shestoy-etazh-pyatietazhnogo-doma.html#book>

2. БАХТИН, М. Формы времени и хронотопа в романе Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975, с.234-407. <https://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronmain.html>
3. ЛОТМАН, Ю.М. Художественное пространство в прозе Гоголя// Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988, с.251-292. <https://philologos.narod.ru/lotman/gogolSPACE.htm>

УДК: 81-139 - Другие методы

<https://orcid.org/0009-0001-3333-4512>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТИРОВАННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Рагимова Наргиз

доктор философии по филологии

Бакинский Славянский Университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: nergizka@inbox.ru

Abstract: The use of adapted literary texts in teaching Russian as a foreign language (RFL) plays an important role in developing students' linguistic, communicative, and cultural competences. Adapted literature allows learners to engage with authentic cultural material while avoiding excessive linguistic complexity. The methodology of using adapted texts involves several stages: pre-reading preparation, active reading with linguistic support, and post-reading activities focused on discussion, creative writing, and cultural analysis. This approach integrates language, culture, and literature, helping learners to perceive Russian not only as a means of communication but also as a reflection of national identity and artistic expression.

Key words: Literary texts, Russian language, Russian as a foreign language

Как правило, для изучения всех языков очень важно иметь информацию об этой стране. Изучая любой язык, необходимо знакомиться с культурой, историей, литературой и искусством этой страны. Потому что языковая структура страны тесно связана с ее историческим прошлым, культурной и литературной жизнью. Изучение мировоззрения, условий жизни и коммуникативных навыков жителей этого региона играет ключевую роль в овладении этим языком. Этот процесс объединяет науку языкознание с наукой регионоведения. Наиболее удобным и оптимальным методом развития и изучения этого процесса является использование литературных произведений.

Основной задачей высшего учебного заведения при обучении иностранному языку является не только теоретическое изучение языка, но и его практическое овладение. Помимо учебно-педагогических задач, дополнительной задачей иностранных языков является овладение устной речью. Приобретенные в процессе обучения навыки и привычки являются средством достижения других целей: овладения новыми знаниями посредством устного общения. Поэтому основной задачей при преподавании данного предмета является практическая задача, то есть формирование навыков усвоения учебного материала (лексика, фонетика, грамматика), развитие устной речи (говорения и аудирования), навыков чтения и письма, образовательные цели реализуются в процессе голосового общения. В то же время очевидно, что невозможно научить студентов свободно говорить на иностранном языке, свободно выражать свои мысли, читать литературу в родной языковой среде. Одной из других основных причин является обучение студентов-иностранцев основам различных видов языковой деятельности с помощью учебных материалов, предназначенных для обучения основам естественных наук. Материалы, отобранные для образовательных целей, являются

учебными материалами, которые имеют достаточно важное значение для формирования автоматизации речи, в отличие от научных направлений.

В ходе использования художественных текстов у учащихся развивается словарный запас (словооснова), грамматика, словотворчество и т. д. Работая с текстом, у них формируются представления о структурах, свойствах и типах текста, существующих в общих текстах. Помимо изучения грамматики и языка, они также осваивают особенности текстов и правила их последовательности.

Литература народа, язык которого мы хотим выучить, закладывает основу для осознанного изучения языка. Это помогает познавать культуру, литературу, историческую деятельность с точки зрения языка, а язык с точки зрения перечисленных. Изучая художественную литературу, мы понимаем правду об этой стране и людях. Всестороннее и правильное изучение мировоззрения русскоязычного народа и его стереотипов является одним из важных условий. Вот почему нам нужно изучать литературу.

Понятно, что использование художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному требует от учащихся определённой подготовки. В это время читатель должен понять мнение автора, а также суть и цель произведения. По мнению А. Д. Шмелева, «... владение языком предполагает видение концептуализации мира, отражённой в этом языке, при сопоставлении разных языковых картин обнаруживаются значительные расхождения между ними, причём иногда весьма нетривиальные» [7, с. 21].

При изучении художественных текстов возникает ряд проблем. Мы можем связать эти проблемы со следующими фактами:

1. При освоении студентами русского языка как иностранного практических знаний этот процесс проходит несколько этапов: базовый, продвинутый и высший. Наличие фонетических, морфологических и синтаксических знаний является важным условием при изучении лингвистики художественного текста.

2. Русскоязычным людям удобно и доступно оперативно понять и проанализировать проблему, поставленную автором в литературных произведениях, сформировать определённое мнение о произведении. Но этот процесс не так прост для тех, кто изучает русский язык как иностранный. Потому что, читая произведение, они сосредотачиваются на переводе слов и фраз, а не на понимании его сути. Больше внимания привлекают структура и расположение предложений, написанных в произведении. Национальные элементы здесь не заметны при первом прочтении.

3. Нестандартная форма художественных текстов, наличие подтекстовых выражений, возможность употребления одного предложения в разных значениях, раскрытие событий языком образов создают трудности для нерусскоязычных студентов. В это время им становится сложно изучать произведения и высказывать своё мнение по данной теме.

4. Когда у студентов, изучающих русский язык как иностранный, слабый словарный запас, они могут не понимать значения слов, используемых в тексте. Потому что в художественных текстах присутствуют слова и словосочетания, необычные и периферийные для современного русского языка.

5. При наличии в художественных текстах слов и выражений, имеющих национально-культурную семантику, нельзя заменять такие выражения синонимами или объяснять их парафразами. К таким словам относятся меры, звания, названия учреждений, должностей, денежных единиц, званий и т. д.

Изучение грамматики русского языка с помощью художественных текстов также имеет свои трудности. В целом русский язык очень красочен и разнообразен благодаря своим грамматическим особенностям. При обучении любому грамматическому правилу следует исследовать и находить конкретные методы обучения в зависимости от специфики этого правила.

Грамматические правила и особенности понимаются в нескольких смыслах. При изучении разговорной речи «грамматикой» называется расположение слов, падежа, лица и т. д. смысл, необходимый для построения предложений, понимается путём правильного выбора

окончаний слов. Как мы знаем, для разговора большое значение имеет лексическое, грамматическое и логическое построение предложения. Потому что, вся наша речь состоит из предложений. Грамматические знания очень важны для того, чтобы уметь бегло строить или рассказывать любой текст. Склонение существительных, изменение глаголов по лицу, приспособление прилагательных к родам существительных и т. д. Без глубоких знаний невозможно правильно построить предложения.

Библиография:

1. İSMAYILOVA, A. Xarici dilin tədrisi metodikasının bəzi istiqamətləri. Bakı: Azərbaycan məktəbi, 2014, №5 2.
2. ГУСЕЙНЗАДЕ, Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку: «Мутарджим», 2005, 314 с.
3. ШАКЛЕИН, В.М.; РЫЖОВА Н.В. Современные методики преподавания русского языка нерусским. Учебное пособие. М., 2008.
4. ШМЕЛЕВ, А. Д. Русская языковая модель мира. Материалы к словарю. М. : Языки славянской культуры, 2002, 224 с.

УДК – 37.091.3.

<https://orcid.org/0000-0001-7049-5641>

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РОМАНА «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В ВУЗЕ

Умудова Кямаля

доктор философии по филологии, доцент

Бакинский Славянский Университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: umudova_kyamalaya@mail.ru

Abstrakt: Analysis of Dostoevsky's works should include an analysis of various concepts, the writer's ideas, which are based on polyphony, and the relationship between the roles of the author and the characters. Teaching Dostoevsky in schools today relies on a comprehensive study of his texts, more than ever. This approach combines several aspects - philological, ideological, psychological, and religious-philosophical.

Keywords: Dostoevsky, «Crime and Punishment», innovative methods, university study, lecture lesson

Проблема человека, его идеологии и психологии просматривается еще в самых первых произведениях Достоевского. Все его произведения связаны стремлением найти скрытое в глубинах натуры человека, нравственное начало. Человек у Достоевского не только социальное существо, оно сложнее и глубже. Какими сторонами показывает Раскольников Достоевский, как добро и зло уживаются в герое и какая взаимосвязь между целью и средством ее осуществления – ответы на эти вопросы открывают всю глубокую правду о человеке.

Построить систему занятий по роману «Преступление и наказание», найти наиболее эффективные пути и методы его изучения в вузе нельзя, если не учесть то, что открывается студентам в мире Достоевского, к восприятию каких сторон нравственного и философского содержания романа они оказываются неподготовленными, в чем для них сложность Достоевского. В аудитории, уже прочитавшей роман заранее самостоятельно, необходимо провести анкетирование, групповую беседу с целью выявления разных пластов, уровней текста от внешнего, событийного, социального до идейного и нравственно-философского его содержания.

В методике Богдановой указаны современные формы уроков по литературе «урок-лекция, урок-беседа, урок-семинар, урок- диспут, урок-практикум и т.д.» [2, с.296]. На вступительных занятиях студенты могут играть роль биографов Достоевского, его современников, критиков. Изучение его биографии и творчества может быть проведено на уроке-лекции или на уроке-беседе, которые являются активными формами обучения. Важно научить студентов самим добывать знания, следовательно, будем обращаться к инновационным методам проведения урока.

Достоевский создает философский, идеологический роман, которого до него не было в русской литературе. Студенты могут использовать материалы из дневника и писем Достоевского. Впервые роман «Преступление и наказание» был напечатан в «Русском вестнике» в 1866 году. Истоки романа восходят ко времени пребывания писателя на каторге. Об этом свидетельствует письмо писателя к брату, написанное 9 октября 1859 года, в котором он писал: «В декабре я начну роман. ... Не помнишь ли, я тебе говорил про одну *исповедь*-роман, который я хотел писать после всех, говоря, что еще самому надо пережить. На днях я совершенно решил писать его немедленно. ... Все сердце мое с кровью положится в этот роман. Я задумал его в каторге, лежа на нарах, в тяжелую минуту грусти и саморазложения ... *Исповедь* окончательно утвердит мое имя» [4, с.346]. Он «вынашивал» эту идею шесть лет и за этот период написал «Униженные и оскорбленные», «Записки из подполья», «Записки из Мертвого дома», основная тематика, которых базируется на изображении «бедных» людей, униженных и оскорбленных различными обстоятельствами жизни.

Так как именно на каторге сменились жизненные взгляды Достоевского, он решил создать образ рефлексирующего героя, который бы имел все оправдательные приговоры в защиту своей идеи «право имею». Необходимо разговор в студенческой аудитории начать с вопроса об одном важнейшем факте биографии писателя. Будет интересно сообщить студентам впечатления писателя из его дневника во время казни 22 декабря 1849 года, он был приговорен к расстрелу. В письме мы узнаем, что он стоял вторым в очереди и ожидал минуты смерти, переживая свое состояние, вдруг им сообщают о помиловании «Зачем такое ругательство, безобразное, ненужное и напрасное? С человеком нельзя так поступать» [4, с.163], - пишет Ф.М.Достоевский. Этот роковой момент в жизни писатель отразил в романе «Идиот» в образе праведника Мышкина. Именно после этого изменился взгляд писателя на человека и на мир с прямолинейного на многоуровневую сферу. На каторге он прожил четыре года. В это время Ф.М.Достоевский читал Евангелие, подаренное ему женами декабристов. П.Е.Анненковой, А.Г. Муравьевой и Н.Д. Фонвизиной. С этим подарком Достоевский получил глубокий духовный импульс, толкнувший писателя к смене идеологических позиций. Именно в Сибири поменялись его взгляды, он из атеиста превратился в верующего человека. Он понимал, что надо слиться с народом, верить в его религиозные чувства.

Отметим, что во время написания романа, писатель находился в чрезвычайно тяжелом положении. В связи с жизненными обстоятельствами он оказался без денег и без света. Из письма, которое он писал своей знакомой А.П. Сусловой, мы узнаем, что он голодал, так как еды ему не приносили, а подавали только чай, на его зов не приходили служащие «Нет выше преступления у немца,- писал Достоевский,- как быть без денег и в срок не заплатить» [4, с.129-130].

На уроке лекции для полного понимания художественного произведения студентами, необходимо сообщит об истории создания романа. Достоевский в Висбадене собирался написать роман под названием «Пьяненькие» и предложил его А.А.Краевскому для журнала «Отечественные записки». Он писал: «Роман мой называется «Пьяненькие» и будет в связи с теперешним вопросом о пьянстве» [1, с.16]. Он затронул проблемы семейств, через историю семьи Мармеладовых, тему воспитания детей и проч. Но ему не удалось осуществить этот роман, так как, ни одна редакция его не приняла. Затем он задумал написать об одном преступлении, которое на самом деле произошло недавно. Оно было совершено молодым студентом мещанского происхождения, который жил очень бедно. Человек поддается идее,

носящейся в воздухе. Он решается убить больную, жадную, глухую старуху-процентщицу, тем самым избавить сестру и мать от помещичьего притязания.

Достоевский писал: «Я под судом и все расскажу. Я все запишу. Я для себя пишу, но пусть прочтут и другие, и все судьи мои, если хотят. Это исповедь. Ничего не утаю» [1, с.96]. Автора волновал ответ на вопрос: «Почему убил Раскольников?».

Во-первых, отметим, что «Преступление и наказание» относится к эпическому жанру. Внимание студентов будет направлено на такие компоненты художественного текста, которые важны для анализа эпического произведения. По методике преподавания З.Я. Рез, к основным компонентам художественного произведения относятся: «1) тема, проблематика, сюжет произведения; 2) образы героев и 3) образ автора» [7, с.217]. Возможно, у студентов возникнет вопрос: это детектив или криминальная проза? Надо полагать, что формально это не детектив, здесь автор озабочен не преступлением, он уделяет больше интерес к личности преступника.

Для углубления концептуальных знаний студентов эффективно применение метода Инсерт или ЗХЗУ (знаю/ хочу знать/ узнал). Этот метод продуктивен в аудитории, которая заранее знакома с произведением, подготовлена к углублению своих первичных знаний по теме и освоению новой дополнительной информации. Студентам раздаются заранее подготовленные листы с рабочими таблицами с рядом данных. В первом ряду таблицы обучающиеся могут писать сложившееся мнение о романе, об авторе, о главном герое и т.д. Во втором ряду пишут любые вопросы, ответ на которые они хотели бы получить. И в третьем ряду по вертикали пишутся ответы, интерпретации, выводы, умозаключения, к которым они пришли после получения новых знаний о романе. «Учащиеся могут использовать различные способы поиска информации» [6, с.36]. Во время недавней научно-педагогической практики магистрантов на педагогическом факультете студентам, прочитавшим роман, было предложено работать по методу Инсерт. В работе принимал участие один студент. Был получен такой результат:

Знаю	Хочу знать	Узнал
Раскольников – умный, вдумчивый, любящий одиночество студент. Он не зря убил старуху. Думаю, он был прав. Он доказал, что не боится самого себя и преступления. Ему помогает божественная сила. Он уверен в своей правоте.	Он мой идеал, но я не могу поступить как он. Почему? Не знаю ответа, что мне мешает? Я не могу себя представить убийцей, хотя я мог бы наказать бесполезных врачей, которые не могут устранить мою приобретенную проблему с речью. Я бесполезен для этого общества? Что меня останавливает? Почему я не мог бы убить кого-то ради своей идеи?	Я верю, что я спасу себя сам. Моя жизнь (роман, история) начинается как любовь Раскольникова к людям в Сибири. Я связан с людьми, с миром какими-то глубокими нитями, которые боюсь порвать. Я верю в жизнь и люблю ее.

Во время обсуждения ответов на его вопросы, стало известно, что студент с первого прочтения недостаточно хорошо усвоил противоположность дискурсов, столкновение позиций за и против веры, что является главным методом поиска истины в романах Достоевского. Обратив внимание на двойственность образа Раскольникова, на все перипетии его души с первых страниц романа до конца действия, студент оценивает ошибку и суть трагедии Раскольникова, которая очень хорошо выражена в словах Сони Мармеладовой в знаменитой сцене их встречи: «От Бога вы отошли, и вас Бог поразили, дьяволу предал!...» [3, с.321].

По методике Рез, в процессе изучения эпического произведения необходимо уделить внимание описанию природы, языку произведения. «Роль пейзажа в эпическом произведении в том, что помогает проявиться характеру героя, понять его душевные переживания, настроение» [3, с.228]. Итак, возьмем для примера описание погоды и атмосферы, царившей

вокруг Раскольникова, это поможет понять нам, в каком состоянии находился герой до убийства. «На улице жара стояла страшная, к тому же духота, толкотня, всюду известка, леса, кирпич, пыль и та особенная летняя вонь, столь известная каждому петербуржцу, не имеющему возможности нанять дачу, — все это разом неприятно потрясло и без того уже расстроенные нервы юноши» [3, с.6]. Этот отрывок очень хорошо характеризует ту атмосферу, то настроение, в котором находился Раскольников, и у него созревала мысль о преступлении. Но и после убийства, когда его позвали в полицию, вокруг него царил та же атмосфера: «На улице опять жара стояла невыносимая; хоть бы капля дождя во все эти дни. Опять пыль, кирпич и известка, опять вонь из лавочек и распивочных, опять поминутно пьяные...» [3, с.74].

Достоевскому в первой части романа было необходимо показать читателям мнение Раскольникова, его внутреннее состояние, что его окружало, чтобы читатель понял, в связи с чем герой пришел к своей идее. Мы узнаем о его отношении к миру до преступления. Он предстает перед нами как отзывчивый человек. Несмотря на то, что он думает о свершении убийства, проявляет гордыню, но его помощь, оказанная семье Мармеладова, говорит о положительной стороне его натуры. Достоевскому важно показать противоречивость характера героя, чтобы подчеркивать корни его ошибки. Раскольников помогает довести до дома Мармеладова, попавшего под лошадь, берет на себя расходы на похороны. Для него небезразлична судьба незнакомых ему людей, у него болит душа за всех униженных.

Одним из важных эпизодов в романе является рассказ Раскольникова о том, как он пожалел пьяную девочку на бульваре и стал себя упрекать: «... И чего я взялся тут помогать! Ну, мне ль помогать! Имею ль я право помогать?» [3, с.42]. За полтора года до своего преступления он хотел жениться на дочери своей квартирной хозяйки, девушка любила подавать милостыню нищим и хотела уйти в монастырь, но она была некрасива и всегда была больна. Когда он вспоминает о больной девушке, его невесте, герой не понимает за что любил ее. О чем это говорит? Какой человек Раскольников? В этом эпизоде мы узнаем о том, что Раскольников является глубоко духовным человеком, способным любить другого Христа ради.

Любовь у Достоевского утверждается как служение, долг, а не обязанность. «Будь она еще хромя аль горбатая, я бы кажется, еще больше ее любил...» [3, с.177]. Но теперь он далек от той любви, как и вообще от любви настоящей, чистой. «Это все теперь точно на том свете... и так давно. Да и все-т кругом точно не здесь делается...» [3, с.178]. Во время встречи с матерью и Дуней мы видим его задумчивым, отчужденным, сомневающимся. Его идея отделила его от любимых людей и от любви. «...точно из-за тысячу верст на вас смотрю» [3, с.178], - говорит он матери и сестре.

Итак, методы и формы работы, предложенные в данной статье, как нам кажется, смогут помочь адекватному восприятию студентами романа «Преступление и наказание» и сложной системы дискурсов, на которых он построен. Следует отметить, что все романы писателя, несмотря на долгую историю изучения во всем мире, открываются новыми гранями философских и религиозных мыслей, вокруг которого строятся в них образы и характеры.

Список литературы:

1. БЕЛОВ, С.В. Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»: Коммент. Кн. Для учителя. М.: Просвещение, 1984, 240 с.
2. БОГДАНОВА, О.Ю. Теория и методика обучения литературе : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведен. / О.Ю.Богданова, С.А. Леонов, В.Ф.Чертов. М.: Академия, 2008, 400 с.
3. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М. Полн. собр.соч.: В 30-ти тт. Т.VI. Л.: Наука, 1973, 423 с.
4. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30-ти тт. Т.ХХVIII. Кн. 1. Л.: Наука, 1985, 572 с.
5. КИРПОТИН, В.Я. Разочарование и крушение Родиона Раскольникова М.: Советский писатель. 1970, 445 с.
6. МАМЕДОВА, С. Национальный Куррикулум. Учебное пособие. Баку: Мутарджим , 2019, 164 с.

7. РЕЗ, З.Я. Методика преподавания литературы. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. Яз. И литература». М.: Просвещение, 1977, 384 с.

УДК: 1751

<https://orcid.org/0009-0003-2712-7925>

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИДИОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Халилова Офелия

доктор философии по педагогике, доцент
Азербайджанский медицинский университет
г. Баку, Азербайджан
e-mail: ofa.i@mail.ru

Abstract: The article examines the role of idioms as one of the key components of the modern Russian language. Special attention is paid to their functions in spoken and written communication, their cultural and historical origins, as well as their significance in teaching and learning Russian as a foreign language. It is shown that idioms not only enrich speech, adding expressiveness and emotional depth, but also reflect the worldview, mentality, and cultural traditions of the people. The paper analyzes examples of the origin and functioning of specific idioms and identifies the main methodological approaches to their study in the educational process.

Key words: idiom, phraseologism, metaphor, speech culture, Russian phraseology, teaching Russian as a foreign language.

Язык является не только средством общения, но и хранителем культуры, традиций и исторической памяти народа. Особое место в этой системе занимают идиомы – устойчивые выражения, значение которых не выводится из значений составляющих их слов. Идиомы придают речи живость, выразительность и эмоциональную насыщенность, создают связь между языком и культурой. Изучение идиом позволяет глубже понять особенности национального мировосприятия и формирует коммуникативную компетенцию изучающих язык.

Идиомы представляют собой один из важнейших компонентов любого языка, в том числе и русского. Они придают речи выразительность, образность и эмоциональную насыщенность, делая общение более живым и разнообразным. Основная функция идиом заключается в том, чтобы подчеркнуть определённую идею, усилить эмоциональный эффект высказывания и внести в речь культурный оттенок народа-носителя языка.

Идиомы (или фразеологизмы) – это устойчивые сочетания слов, значение которых отличается от прямого смысла составляющих их элементов. Их основная функция заключается в выражении оценочных, эмоциональных и культурных смыслов. Как отмечает В.Н.Телия, «фразеологические единицы представляют собой концентрат культурных смыслов, аккумулярованных в языке» [6, 62].

Идиомы делают речь более выразительной, помогают точно передать чувства и оттенки мысли, придают ей индивидуальный характер.

Возникновение идиом тесно связано с историей и культурой народа. Многие из них уходят корнями в древние времена, когда язык существовал преимущественно в устной форме. Со временем отдельные слова могли выйти из употребления, но устойчивое выражение сохраняло свою жизнь.

Как правило, идиомы возникают в устной речи и служат для передачи определённых смысловых и эмоциональных оттенков. Например, выражение «такова жизнь» отражает философское отношение к жизненным трудностям и переменам. Такие выражения не только делают речь ярче, но и демонстрируют богатство культуры и традиций языка, в котором они употребляются [7].

Некоторые идиомы легко понять, исходя из контекста, однако многие из них имеют метафорическое значение, далёкое от буквального. При этом каждая культура формирует свои устойчивые выражения на основе исторического опыта, обычаев и мировоззрения народа. Исследования показывают, что многие идиомы имеют древние корни и нередко заимствуются из других языков. Так, например, идиома «яблоко моего глаза» («дорогой сердцу») восходит к древнеанглийским словам *āpul* (фрукт) и *iseógn* (глаз), но, по мнению ряда учёных, является заимствованием из древнегреческого языка.

Исторически идиомы существовали в устной традиции задолго до их фиксации в письменных источниках. Со временем слова, из которых они состояли, могли выходить из активного употребления, однако сама идиома продолжала жить в языке. Примером может служить выражение «to have a chip on one's shoulder» - «иметь чип на плече», означавшее в прошлом вызов на дуэль (сегодня употребляется в значении «носить груз обид»). Когда обычай дуэлей исчез, фраза утратила первоначальный смысл и стала использоваться лишь в переносном значении [4].

Идиомы являются отражением истории и менталитета народа. Изучая их происхождение, можно глубже понять культурное развитие языка и его носителей. Они часто употребляются спонтанно, что свидетельствует о том, насколько глубоко фразеологизмы укоренены в повседневной речи. Однако чрезмерное использование идиом может привести к потере ясности и перегруженности текста. Поэтому при их употреблении необходимо соблюдать умеренность и понимать точное значение выражения.

Контекст играет ключевую роль при интерпретации идиом. Например, выражение «лёт как из ведра» в одном случае может означать сильный дождь, а в другом – изобилие или обилие чего-либо. Таким образом, правильное понимание и уместное использование идиом требует языковой интуиции и культурной осведомлённости.

Идиомы не только обогащают речь, но и служат инструментом для передачи сложных идей в сжатой форме. Благодаря метафоричности и образности они помогают говорящему выражать эмоции, чувства и отношение к происходящему. По словам лингвиста А. В. Кунина, «фразеологизмы формируют культурный код языка и отражают коллективное сознание народа» [5, 76].

Идиомы используются преимущественно в устной речи, однако широко применяются и в письменных жанрах — в художественной, публицистической и разговорной речи. Их правильное употребление требует знания контекста, так как одно выражение может иметь несколько значений.

Например, фраза «идёт как из ведра» может обозначать как проливной дождь, так и изобилие чего-либо.

Важно также помнить о мере: чрезмерное использование идиом утяжеляет речь и создаёт впечатление искусственности. Как подчёркивает Е.В. Добровольская, «фразеология требует языкового чутья и чувства стиля» [3, 48].

При обучении русскому языку как иностранному работа с идиомами способствует формированию коммуникативной компетенции. Использование фразеологизмов в диалогах, ролевых играх, тематических упражнениях позволяет учащимся не только запомнить выражения, но и осознать их культурный контекст.

Рекомендуется тематическая классификация идиом — по темам «человек», «природа», «эмоции», «время» и т. д. Это помогает систематизировать материал и делает процесс обучения более осмысленным и эффективным [6].

В процессе обучения русскому языку, особенно как иностранному, освоение идиом является важнейшей частью формирования коммуникативной компетенции. Знание устойчивых выражений позволяет учащимся не только расширить словарный запас, но и приблизиться к естественному стилю носителей языка. На занятиях рекомендуется использовать тематическую классификацию идиом, создавать с их участием диалоги и мини-сценки, что способствует развитию речевых навыков и культурного кругозора студента.

Идиомы выступают не просто украшением речи, а важнейшим элементом языковой системы, соединяющим лингвистический, культурный и эмоциональный аспекты общения. Они доказывают, что язык – это не только средство коммуникации, но и хранитель исторической памяти и народной мудрости. Идиомы – живой элемент русского языка, отражающий особенности национального мышления и эмоционального восприятия мира. Их активное использование в устной речи делает высказывания выразительными и естественными. Владение идиоматикой – показатель языковой культуры и образованности человека.

Идиомы представляют собой неотъемлемую часть русского языка и культуры. Они делают речь более живой, метафоричной и эмоционально насыщенной, а также отражают историю и менталитет народа. Изучение идиом способствует не только обогащению словарного запаса, но и формированию культурной компетенции обучающихся.

Таким образом, идиомы выполняют двойную функцию: лингвистическую – как средство выразительности, и культурологическую – как хранители традиций и коллективного опыта народа. Владение ими является важным показателем глубокого знания языка.

Библиография:

1. Большой фразеологический словарь русского языка / Под ред. В. Н. Телии. М.: АСТ, 2014.
2. ВИНОВАТОВ, В.В. Основные типы фразеологических единиц русского языка. М.: Наука, 1972.
3. ДОБРОВОЛЬСКАЯ, Е.В. Русская идиоматика: теория и практика. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010.
4. ЖУКОВ, В.П. Фразеология русского языка. М.: Просвещение, 2006.
5. КУНИН, А.В. Курс фразеологии современного русского языка. М.: Высшая школа, 1986.
6. ТЕЛИЯ, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
7. УШАКОВ, Д. Н. Толковый словарь русского языка. М.: Русский язык, 2000.

SEKÇIA 6. OBRADOVANIIE V SFERE KULTURY I ISKUSSTVA: PROBLEMY I PERSPEKTIVY

UDC 784.4:512.1

<https://orcid.org/0000-0002-9325-2455>

TÜRK DÜNYASI EZGİLERİNDE KUŞ MOTİFİ VE HUMA KUŞU

Bağı Resul

doktor, doçent

Halisdemir Üniversitesi Türkiye

e-mail: resulbagi@ohu.edu.tr

Abstract: The names of the birds Hümâ, Anka, and Simurg are frequently mentioned in the mythology of Divan poetry. Like other mythological elements, Hümâ, Anka, and Simurg are mythological and legendary birds that transport us to the world of fairy tales and are encountered with rich beliefs, legends, and narratives. Furthermore, metaphors, themes, and motifs related to Hümâ, Anka, and Simurg are common poetic materials used by almost all Divan poets. With their melodic and rhythmic characteristics, as well as the symbolic and connotative meanings they carry in their lyrics, folk songs offer a valuable field of study for many disciplines. Analyzing these meanings reveals the values and cultural codes valued by society. Folk melodies known as *toyuk*, *sarın*, and *tahpâh* in different regions of the Turkic world are known as "türkü" in Anatolia. Folk songs, which have evolved alongside Turkish society over centuries, serve as an oral memory, transmitting every emotion and event from joy to sorrow, from war to weddings, from generation to generation. This study examines the bird names used in Turkish world melodies, including the Huma bird in Anatolia and the Homay bird in Central Asian Turkish societies. This study identifies folk songs featuring bird names, particularly from Turkey and the Turkic world. The characteristics and usage patterns of the «huma» bird, which holds a significant place among these bird names, are examined within the context of a semiotic approach.

Keywords: Turkish World, Folk Song, Turkish Music, Huma Bird, Homay, Musicology, Ethnomusicology, Turkish Culture, Turkish World Music, Bird Motif in Folk Songs.

Giriş

İnsan, güzelliği anlayarak doğadan ilham almış ve doğada bulunan farklı melodileri ve sesleri taklit ederek üzüntüsünü, mutluluğunu ve diğer duygu ve hislerini müziğe yansıtmıştır. Müzik üzerine yapılan çalışmalar, müziğin doğayla ve doğa unsurlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda şarkılar ve enstrümanların ortaya çıkmasında kuşlar ve kuş sesleri oldukça etkili olmuştur. Özellikle antik mitolojik anlatı ve metinlerde adları geçen melodik kuşlar olan anka, simurg ve huma gibi kuşlar insan oğlunun ezgilerinde ve şiirlerinde önemli yer tutmuştur.

Farklı kültürlerde görülen ve çeşitli noktalarda ortaklık taşıyan varlıklardan biri de kuşlardır. Kuşlara ve kuşlar bağlamında farklı hayvanlara verilen olağanüstülükleri hemen her toplumun bulunduğu coğrafyanın ekolojik yapısına ve bunun sonucunda oluşan hayvan çeşitliliğine bağlı olarak oluşan değerler silsilesi içerisinde geliştirilen kültürel ürünlerde görmek mümkündür [14, s.84].

Kuşlar, Türk kültür ve mitolojisinde büyük bir yere sahiptir. Kaz, kartal, kuğu gibi kuşlar Türk yaratılış destanlarında önemli fonksiyonlar üstlenmişlerdir. Turna, karga, kuğu, ağaçkakan ve daha pek çok kuş, ongun olarak kabul edilmiştir [6, s.295-297]. Kuşlar görünüşleri ve hoş sesleriyle o kadar büyüleyicidir ki, kadim zamanlardan beri onların ruh sembolleri, sesleri mistik metinlerde, anlatılarda, hikâyelerde, mitlerde ve şarkılarda olumlu ve iyi karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Şarkılarda ve hikâyelerde kuşlar genellikle duygusal konularda saf hislerin aleminde dile yaşıatılmışlardır.

Pek çok masalda şarkı söyleyen kuşlar, romantik arzuların ve sevgi dolu rüyaların, aşk metinlerinin, tutkunun ve coşkunun tezahürünün sembolü kuşlar olmuştur. Örneğin; Andersen'in «Yaban Kuğuları» öyküsünde bir bülbül, hapishanedeki genç bir kızın yoldaşı ve yoldaşıdır. Bu

bülbül, hapisteki prenses Elissa'nın hapishane penceresinin kenarında oturur ve onu eğlendirmek ve rahatlatmak için bütün gece en tatlı şarkıları söyler» [12, s.160-164].

«Kuş ve çiçek isimleri gerçek anlamlarında kullanıldığı gibi Türk kültüründe ve sanatında yaygın olan motifleşmiş nitelikleri ile, kişi ya da olgulara benzetim içinde, yan anlam yüklü olarak karşımıza çıkmıştır» [1, s.195-196]. Kuş ötüşü, türün diğer özelliklerine (morfolojik, genetik, fizyolojik, ekolojik, coğrafi) paralel gelişim gösteren bir özelliktir; ancak elbette birçok bakımdan onlarla tek bir bütün oluşturur. Tasavvufi metinlerde kuşlar genellikle ruh ve tinin sembolleri ve kodlarıdır. İbn-i Sina'nın Ayniye Kasidesi, ruhun güvercin şeklinde tasvir edildiği ilk eserler arasındadır:

Bülbül, hoş cıvıltısı ve melodik ötüşüyle edebiyatta, özellikle Anadolu ve Doğu edebiyatında uzun zamandan beri önemli bir yere sahiptir. Bülbül kasidesi bunlardan en önemlilerinden birisidir diyebiliriz. «Yunanlılar, bu kuşun ölene kadar sessiz kaldığına ve ölüm anında sadece şarkı söylediğine inanırlardı; bu nedenle bu kuş, ölümü memnuniyetle karşılayan Hristiyanlar arasında şehitliğin simgesi haline geldi. Kuğu, Afrodite/Venus, müzik tanrısı Apollon, şiir ve müzik tanrıçaları Orato ve Clio'nun sembollerinden biriydi» [10, s.78]. Bir Fars şairinin güzel ve yaratıcı bir benzetmesinde, “müziğin aslında insana âşık olan ve gökyüzünden ona inen göksel bir peri olduğu belirtilir. Tanrılar ona öfkelenmiş ve onu her yere dağıtacak şiddetli bir fırtına göndermişlerdir; ancak müzik yok olmamış, aksine varlığını sürdürmüş ve insanların kulaklarında yankılanmıştır.

Melodi ve ritmik melodiler, ruhun hoş tonlarda ortaya çıkan duygularıdır ve üzüntü ve kederin üstesinden gelmeye, dert ve sorunları unutmaya yardımcı olabilecek ilahi bir armağandır. Ayrıca, özel günlerde, hüznü müzik melodileri, en katı kalpleri bile titreten bir duygu ve his dolu ortam yaratır. Bazı etnik gruplar ve milletler, bu melodilerin uyumlu ve ruhani olduğunda. Tek Tanrı'ya duyulan sevginin tutkusunu herkesin ruhuna akıttığına inanır.

Müzik doğa ve doğa unsurlarıyla iç içe olan, doğadaki unsurların seslere dönüşmüş halidir. Özellikle güzel sese sahip kuşlar olan; keklik, guguk, bülbül, güvercin gibi kuşları müziğin büyüleyici uyumu arasında yer alır ve müziğin doğayı taklit etme yönünü gösterir. Abdülmü'min b. Safiyyüddîn, Behcetü'r-Rûh adlı musiki risalesinde musiki seslerinin hayvan ve kuş seslerinden türetildiğini belirtmiştir. «İlim adamları bu ilmî önemli bir konuma getirmeyi kendileri için borç bildiler. Şeyhül Arifin ve Kut'ul Hakk Necmettin bu ilmîn manevi özellikleri hakkında bir şerh yazmışlardır. Hakikati Allah bilir. Şeyh ayrıca Hindistan bölgesinde olan bir kuştan bahseder. O kuşa o bölgede Kaknüs denir. Allahu Teâlâ ona uzunluğu tahminen iki karış olan gagasında bir rivayete göre bin, başka bir rivayete göre iki bin delik yaratmıştır. Bu deliklerden bazıları büyük bazıları ise küçüktür. Bu kuşun çok hazin bir sesi vardır» [8, s.41]. Bildirinin önemli yaygın etkisi, Türkülerde yer alan kuş motiflerinin sıra dışı olmayan bazı özel anlamlar ve çağrışımlar içeren öğeler olmasıdır. Bu bağlamda söz konusu metaforların saptanması ve incelenmesi önem arz etmiştir.

Şairlerin hayali benzetmelerinde melodik kuşlar, müzik aletleriyle çeşitli şarkılar ve melodiler çalan usta müzisyenlerdir. Gök yüzündeki sonsuz uyum kuşların sesleriyle müzik arasında da uyumlu bir ilişki olduğunu bize yansıtmaktadır. Bu çalışmada kuşlar ile Türk dünyası ezgileri arasındaki mistik ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Efsanevi Kuşlar

Mitler, evreni alegorik bir şekilde tanımlayan ve yüzyıllardan kalma hikayeleri günümüze aktaran şeffaf aynalardır. Mitolojik anlatılarda semboller önemli bir rol oynar ve hikâyelere kutsal bir nitelik kazandırır. Beden, ruh ve Mitos ruhunun bir birleşimi olan insanlarla karşılaştırıldığında, mit ve hikâyelerdeki kuşlar ruhun sembolik tezahürleri olarak kabul edilir. Kuşların gökyüzünde uçuşu özgürlüğün simgesidir; bu nedenle uçma ve özgürlüğün tadını çıkarma hissi, ruhun -insan varoluşunun manevi yönünün- bir simgesi olarak düşünülebilir. Kuşlar, insanların zihninde her zaman benzersiz imgeler yaratmıştır. Birçok kadim halk, belirli kuşları güneş, tanrılar ve gökyüzüyle ilişkilendirmiştir.

«Bağlı bulunduğu toplumun duyan kulağı, gören gözleri olan âşıklar, sazın ve sözün gücünden yararlanarak asırlarca duygulara tercüman olmuşlar ve bu duyguları dile getirirken geleneğin kodlarından ve birikiminden, maddi hayatın kaynaklarından beslenmişlerdir. Saz ve söz ustası olan bu temsilcilerin aşk, gurbet, ölüm, ayrılık, hüznü, öfke gibi insana ait birçok duyguyu ifade ederken

maddi hayat unsurlarından ve o unsurların taşıdığı anlam gücünden yararlanarak şiirlerini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Duyguların aktarımında bu maddi hayat unsurlardan biri de hayvanlar ve onların taşıdığı sembolik güçler olmuştur» [7, s.889].

Alka-Evli boyunun kuşu Köykenek, Çavuldur boyunun ongunu Humay/Kumay, Salur boyunun ongunu Bürküt, Ala-Yontlu boyunun ongunu Yagılbaş kuşu, Bügdüz boyunun ongunu İtelgü kuşu ihtimalen kartal cinsi kuşlar idi [6, s.87-88]. Kuşlar, aşkın mitleri olarak kabul edilir. Bu tür mitlerde gerçeklik başlangıç noktasıdır. Simurg, Vargan veya Homa gibi kuşlar, Anadolu mitolojisinde Mitos dünyası ile doğa dünyası arasında aracı olarak kabul edilir. Bu kuşlar, genellikle taşıdıkları ilahi alev gibi, maddi dünya ile yüce dünya arasında aracı rolünü oynarlar. Dolayısıyla, iyiliğin kaynağı ve insanların harikulade ihtiyaçlarının gidericisidirler; mutluluk verme, zafer, şifa, iyileşme, ölümsüzlük, hayat verme ve olağanüstü olma, efsanevi kuşlara atfedilen özellikler arasındadır. Bu bağlamda türkülerde kuşlar, karmaşık konuları ve olayları ifade etmek için en iyi semboller arasındadır.

Amerikan Yerli mitolojisinde ve Hopi Şafak Efsanesi'nde, batı tanrıçası çeşitli kuşlar yaratmaya karar verdiğinde, onların kilden heykellerini yapar ve onları beze sarar. Sonra tanrıçalar oturup şarkı söyler ve kuşlar bezin altında hareket etmeye başlar. Ardından tanrıçalar kuşları bezin altından çıkarır ve her kuş kendi şarkısıyla uçup gider [9]. Nitekim, ulusların inançlarında kuşların hoş şarkılarının doğaüstü ve dünya dışı bir yönü vardır ve bu güzel melodileri bir ilham kaynağı ve mutluluk sembolü olarak kabul ederler.

Huma/ Anka Kuşu

Farsça olan Hümâ kelimesi devlet kuşu, saadet ve kutluluk anlamlarına gelir. Arapçası «Bulah» dır. Bazı Türk lehçelerinde Kumay, Umay şeklinde kullanılan Hümâ, Farsçada Hümâ ve Hümây, Anadolu Türkçesinde ise Hümâ ya da Hümâ biçiminde kullanılır [2, s.187]. Mısır, Yunanistan, Roma, Çin, Kuzey Amerika vb. gibi çoğu din ve millet kültüründe anka kuşu yeniden doğuşu, umudu, saflığı, iffeti, evliliği, inancı, istikrarı, sonsuzluğu (ebediliği), geçiciliği, yazı, güneşi ve ışığı simgeler. Bu kuş, bir topluluğun inancına göre dünyanın başladığı ve bittiği o uhrevi ateşin bir simgesidir. Roma İmparatorluğu döneminde anka kuşu, imparatora - bir tanrı olarak- tapınmanın bir simgesiydi [10, s.76; 5, s.21]. Devlet kuşu, cennet kuşu, talih kuşu adlarıyla bilinen Hümâ'nın özellikleri, yaşadığı yer ve Hümâ ile ilgili inançlar çeşitlilik göstermektedir. Bazı ortak özellikleri dolayısıyla Anka, Simurg, Garuda, Kaknus ve Phoenix gibi diğer efsanevi kuşlarla karıştırılan Hümâ'nın sürekli karlarla örtülü bir ülkede, Çin Cezayiri'nde, Hint Okyanusu adalarında, Kaf Dağı'nda, Hindistan'da, Deşt-i Kıpçak'ta, Bahr-ı Muhitde, Hita-Hoten bölgesinde yaşadığı yolunda çeşitli rivayetler bulunmaktadır [2, s.187].

Farklı ülkelerin mitlerinde Anka kuşuyla ilgili anlatılanlar aşağı yukarı aynı olsa da bazı ulusların efsanelerinde ilginç noktalara değinilmektedir: Yunan mitolojisinde Anka kuşu, Arabistan'da yaşayan bir kuştur. Her sabah gün batımına kadar suda yıkanır ve güzel bir şarkı söyler; o kadar güzeldir ki güneş tanrısı bu şarkıyı dinlemek için tekerleğini durdurur [5, s.12]. Çin mitolojisinde, anka kuşunun sesi, ya da «feng-huang», geleneksel müzik gamında beş notadan oluşur; tüyleri beş ana renkle boyanmıştır, vücudu altı gök cisminin birleşiminden oluşur ve anka kuşu şarkı söylediğinde dünyadaki tüm horozlar şarkı söyler ve beş müzik notasını içeren bir melodi yaratırlar. Çinliler, anka kuşunun dilinin samimiyeti ifade ettiğine, sesinin bir şarkıcının sesi olduğuna ve kulağının müzikten hoşlandığına inanırlar [2, s.278; 3, s.68].

Bu efsanevi kuş hakkında doğru bilgiler içeren ve Attar'ın Anka kuşu hakkındaki sözlerinin belgesi olarak kullanılabilecek en eski Farsça metin kaynağı, altıncı yüzyılın ilk yarısında yaşamış filozof Ebu'l-Berekat el-Bağdadi'nin (ö. 547) meşhur eseri El-Mu'teber'de şöyle denmektedir: «Derler ki Anka kuşunun erkeği ve dişi yoktur. Erkekliği ve dişiliği bilinmeyen bu türden her zaman biri vardır ve üreme şekli şöyledir: O, yaşlanıp günleri dolduğunda, göğe uzanan dağların tepesine çıkar ve gagasındaki deliklerden çıkan şaşırtıcı ve hüznü seslerle kendi kendine ağıt yakar, tıpkı bir «kamış» taki delikler gibi. Gagasının her deliğinde, o çıkıntıyı kaldırdığında onu açıp kapatan, istediği gibi, tıpkı bir kamış çalan adamın parmaklarıyla yaptığı gibi, insanlar da bu şaşırtıcı ve hüznü şarkıları dinlemek için beklerler» [2, s.266-267; 3, s.68; 13, s.51].

Abdülmü'min b. Safiyyüddîn'in Behcetü'r-Rûh adlı eserinde Şeyh Necmeddin el-Kubri'den alıntı yaparak, "anka kuşunu müzik biliminin kaynağı olarak kabul eder. Şeyh'in, Hindistan'ın Bijangar bölgesindeki köylerden birinde anka kuşu adında muhteşem bir kuş yaşadığını söylediğini aktarır. Ömrü uzun, boyu kısadır. Yüce ve Mukaddes Allah, iki avuç uzunluğunda olduğu tahmin edilen anka kuşunun gagasında bin iki delik açmıştır; bu kuş, bazıları küçük, bazıları büyük ve son derece hüzünlü bir ses tonuna sahiptir» [13, s.52]. Anka kuşunun şarkıları ve melodileri de mutluluğun bir işareti olarak kabul edilir; tıpkı Jo hanedanlığı döneminde Ji Dağı'ndaki anka kuşunun şarkısının bir mutluluk işareti olduğu gibi [3, s.224].

Sokrates'in de bir anka kuşunun ölümünü fark ettiğinde, hizmetkarına (Tanrı'ya) doğru giderken melodisini sevinç ve mutlulukla artırdığını söylediği ve bu nedenle anka kuşunun şarkısını ilahi olanın gelişindeki sevincin bir işareti olarak kabul ettiği söylenir [13, s.53]. Mitolojik metinlerde şarkıları ödünç alınmış kuşlar veya gagalarının şekline dikkat edilerek müzik aletleri icat edilmiş kuşlar olarak tanıtılan Anka kuşu ve Simurg vb. dışında, metinlerde bir şekilde müzikle bağlantılı olan kutsal ve sevilen kuşların şarkılarından da bahsedilir.

Türkülerde Huma Kuşu

Bazı Türk lehçelerinde kumay, Anadolu Türkçesi'nde hüma/huma şeklinde söylenen Farsça hüma/hümây adındaki bu mitolojik kuş, İslâmiyet öncesi Türk inançları içinde de yer alan hayat ağacı ile hayat suyu yanında üçüncü önemli motiftir [11, s.478]. «Hüma Kuşu'nun varlığı İslamiyet öncesine dayanır. Onun algılanmasında İslamiyet öncesinden bugüne, çeşitli değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimler birbirine zıt değişimler olabildiği gibi, birbirini destekleyen değişimler de olmuştur. Bu anlamda Hüma Kuşu, Uygulamalı Halk Mitolojisi bağlamında irdelenecek zengin bir kaynaktır» [4, s.14].

Anadolu'da türkülerde duygu ve düşünceleri ifade etmek için diğer sembollerden ziyade doğal semboller kullanılmıştır. «Simurg» ve «Huma», mitlere girmiş ve oradan da halk ve tasavvuf edebiyatına aktarılmış iki doğal semboldür. Kuşlar, mitolojik ve destansı metinlerden tasavvuf dünyasına geçişlerinde birçok değişime uğramıştır. Türkü dilinde daha fazla işleve sahiptirler ve sembol olarak farklı anlamlar taşırlar.

Hüma başta aşık edebiyatında olmak üzere halk türküsü ve hikayelerinde, masallarda ve efsanelerde divan edebiyatındaki özellikleriyle söz konusu edildiği kadar güzellik sembolü olarak da kullanılmıştır: «Karacoğlan der ki gönül uğruna 1 Gökte melek yerde hüma yavrusu». Saz şairleri hüma kuşunu andıkları zaman bütün özellikleriyle sevgiliyi kastederek: «Baktım gözüne kaşına/ Benzettim hüma kuşuna/ Beni hicran ateşine/ Yakan dilber kiminsin sen» (Aşık ömer); «Layık mıdır yara açma/ Hüma gibi yüksek uçma/ Gelip üstüroüzden geçme /Tabip olan yara bağlar» (Gevheri). Bu arada kendini hümayya benzeten şairler de çıkmıştır: «Ben hüma kuşuyum koldan uçurma/ Yazık olur sonra pişman olursun» (Sivaslı Aşık Sıdkı). Erzurum yöresinin «Hüma kuşu yükseklerden seslenir» mayası da halk musikisinin tanınmış ezgilerinden biridir. Tasavvufta hüma daha ziyade dervişin muhtaç olduğu himmeti temsil eder: «Devlet erdi ondan banaHacet değil hüma kuşu» -Yunus Emre [11, s.1478].

Homay şarkısı:

Rusya'ya bağlı federal bir cumhuriyet olan Başkurdistan Cumhuriyeti Türklerinin Ufa'da kurmuş olduğu «Ay Yola» grubunun söylemiş olduğu «Homay» adlı şarkı dünya da büyük yankı uyandırmış ve geniş kitlelerce dinlenmiştir. Şarkının sözleri Diana Kildina tarafından yazılmış ve sözleri şu şekildedir.

Sözler: Köklerim sorar, Ruhum, kanım sorar, Kadim hafıza fısıldar: Homay kimdir? Güneşti annesi Homay'ın, Dirilik çeşmesinde yıkadı onu. Babası Samrau, Yüreğine iyilik aşıladı.	Akbuzat'ın, elmas kılıcın bekçisi – Yalnızca Homay'dı. Çeşmeye giden yolu Yalnızca o bilirdi. Yabancıya gönül vermedi, Toprağının geleneğini bozmadı, Sadık oğullar büyüttü, Mutluluk kuşudur Homay! Başkurt kızlarımız – Homay'ın yıldızlarıdır.

TRT MÜZİK DAİRESİ YAYINLARI
THM REPERTUAR SIRA NO: 842
İNCELEME TARİHİ : 19.3.1974

DERLEYEN
M. SARISOZEN

DERLEME TARİHİ
22. 6. 1941

NOTAYA ALAN
M. SARISOZEN

YÖRESİ
AVŞAR – BİNBÖĞÜ

KİMDEN ALINDIĞI
MEHMET KARA

SÜRE:
1:196

GÖKTE UÇAN HUMA KUŞU



Sonuç

Kuşların cıvıltıları ve müziğin melodik yapısı, insan duygularını ve hislerini her zaman büyüleyici bir güçle etkilemiştir. Neşeli melodiler ruha neşe getirmiş, üzüntüyü dağıtmış, ilham vermiş, hayata neşe ve umut katmış, dokunaklı melodi ise dinleyicilerin kalplerini ve ruhlarını etkilemiştir.

Kuş, kutsallığın ve yüceliğin simgesi olduğu gibi, şarkısı da aynı özelliğe sahiptir ve madde ötesi bir âleme aittir. Kuşların şarkısı müzikle birleştiğinde, müzik de dünya dışı ve ruhani bir boyut kazanır. Anadolu ve İran kültürlerindeki kuğu ve anka kuşu hakkındaki masal ve efsaneleri karşılaştırdığımızda, kuğunun «ölüm anında son şarkıyı söyleyen» anka kuşu rolünü oynadığını söyleyebiliriz.

Kuşların çevresel bir yaklaşımla sembolik açıdan pek çok topluluk tarafından düşünce dili olarak kullanımı yaygındır. Sonuç olarak Huma kuşunun mitolojik bir boyut kazanarak mistik şiirlere ve türkülerle konu olduğunu görmekteyiz.

Anka kuşu betimlemesiyle, türkülerde ayrılığın acısını edebi tanrıya ulaşma özlemiyle ve sevdiğine kavuşmanın maddi dünyadan göçüp gitmenin sevinciyle simgeleyerek dile getirmektedir. Simurg, Homa ve Anka, mistik edebiyatında önemli ve belirgin bir yere sahip üç mitolojik kuştur. Şarkılar, kuşların uçuşunu ruhun hakikat âlemine yükselişinin ve uçuşunun bir sembolü olarak ele almışlardır. Bu kuşlardan bazıları türkü ve şarkılarda sembolize edildiğinden, hakikat âleminin gizemli dünyasını ifade etmenin en iyi yoludur.

Kaynakça:

1. ANDİM, G., GÖHER VURAL F. Kerkük'ten Anadolu'ya Türkülerde Kuşlarve Çiçekler. Türk Dünyası Araştırmaları 126, ss. 179-198. (2020)
2. BATİSLAM, H. Dilek Divan Şiirinin Mitolojik Kuşları: Hümâ, Anka Ve Simurg. Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi, sy. 7, ss. 185-08. (2002)
3. CHRISTİE, A. Çin Mitolojisi, çeviren: Bajlan Farrokhi, Mitoloji, Tahran, 1994.
4. BAYSAL, B. Hüma Kuşunun Uygulamalı Halk Mitolojisi Bağlamında Değerlendirilmesi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2(5), ss. 13-24. (2021).
5. COOPER, J.C. An Illustrated Encyclodaedia of Traditional Symbols. Printed and bound in Great Britain by Butler & Tanner Ltd, Frome. (1987)
6. ÇORUHLU, Y. Türk Sanatında Hayvan Sembolizmi, İstanbul 2019, s. 295-297. (2019).
7. DEMİRKAYA, B. Âşık Şiirinde Kuş Motifleri. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi(8), 888-898. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1143653> (2022).

8. EVREN, Melik Mûsikînin Kaynağı Ve İnsana Tesirleri: Behcetü'r-Rûh Örneği. T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi Ve Sanatları Anabilim Dalı İslam Tarihi Ve Sanatları Programı (Yayınlanmamış) Yüksek Lisans Tezi, (2021)
9. ERDOES, Richard and Ortiz, Alfonso American Indian Myths and Legends. The Pantheon Fairy Tale and Folklore Library (12 books). (1984)
10. HALL, J. Doğu ve Batı Sanatında Sembollerin Resimli Sözlüğü. San Francisco. (1994)
11. KURNAZ, C. Hümâ. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi C.18, 478, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. (1998).
12. LOEFFLER Delacho, M. Aile Hikâyelerinin Kodlanmış Dili, Firoozeh, Tahran. (1987)
13. MAHMUDÎ, H. Ve Lari, L. A. Kuşlar ve Müzik. Fars Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi Cilt 1 Sayı 1 ss. 45-58. (2009)
14. ÖNCÜL, K. Masallardaki Devlet Kuşu Motifi, Millî Folklor (84), 175-181. (2009).
15. TURHAN, Salih ve Akbıyık, Abuzer (2003) Notalarıyla Türkülerimiz ve Hikayeleri, C 2. Alfa Yayınları, İstanbul.
16. Url-1 <https://erzurum.ktb.gov.tr/TR-308649/hikayelerle-erzurum-turkuleri.html>
17. Erişim tarihi: 27.11.2025.

UDC 781.4(=512.16)

<https://orcid.org/0000-0002-8395-9916>

TÜRK MUSİKİSİNDE ÇOKSESİLİK

Vural Timur

professor, doktor

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

e-mail: trvural@yahoo.com

Abstract: Since its inception, music has been performed in various ways using multiple voices simultaneously. Polyphony, inherent in the structure of Turkish music, is one of the least studied topics. This polyphony can be classified within the context of instruments and vocal performances. Systematic polyphony in Turkish music has emerged in conjunction with the modernization and search for identity in music since the early 20th century. While the makam-based melodic structure traditional ly exhibits a monodic character, polyphonic approaches have developed at both theoretical and performance levels. This article examines the concept of polyphony in Turkish music from its historical, theoretical, and practical perspectives. Furthermore, the polyphonic use of instruments, polyphonic performances of folk songs, choral arrangements, and orchestra adaptations are examined. The aim of the study is to reveal how polyphony has shaped various layers of Turkish musical culture.

Keywords: Turkish Music, Polyphony, Harmony, Polyphony, Instrumental Polyphony, Folk Song Arrangements, Musicology.

Giriş

Osmanlı döneminde, Batı müziği etkisi saray çevresinde görülmeye başlanmış, Mehterhane'nin yerini alan Mızıkâ-i Hümâyûn bünyesinde çoksesli orkestralar kurulmuştur. Ancak geleneksel Türk musikisi çevrelerinde armoni düşüncesi temkinli karşılanmıştır. Rauf Yekta Bey, Türk müziğinin özgün ses sistemine sadık kalınması gerektiğini savunurken, son dönem bestekârlarından Tanburi Cemil Bey'in saz icralarında kullanılan çok katmanlı tezene teknikleri, aslında doğal bir çoksesliliğin ayak sesleri olarak görülebilecektir.

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte müzikte modernleşme politikaları çerçevesinde çokseslilik hedeflenmiştir. 1936'da kurulan Ankara Devlet Konservatuarı, Batı müziği temelli çoksesli eğitim

sistemini benimsemiş; Türk Beşleri (Saygun, Erkin, Akses, Rey, Alnar) halk müziği temalarını çok sesli orkestrasyon teknikleriyle birleştirerek «ulusal müzik» anlayışını geliştirmiştir.

Betimsel karakterdeki bu araştırma, bu araştırma; Türk musikisinin özellikle halk musikisi bağlamında çok seslilik ile olan ilişkisi vurgulanmak üzere kurgulanmıştır. Konunun daha iyi tanımlanabilmesi için, Musikinin kendinden kaynaklı olan (Çalgı icrası), birlikte okuyuştan ve besteleme ile ilgili çok seslilik örnekleri sunulmuştur.

Halk Müziğinin Yapısal Özellikleri

Türk halk müziği, hem sanat musikisinden hem de Batı müziğinden belirli ölçüde ayrılan özgün bir yapıya sahiptir. Bazı araştırmacılar, GTHM’ni makam kavramında uzak tutarak, sadece yalın türkü ve uzun havalarla sınıflı görmeye aynı zamanda kuralsız bir müzikmiş gibi değerlendirmeye gayret etmektedir. Ayrıca GTHM ile sanat musikimizin tamamen ayrı müzikler olduğunu düşünmekte doğru değildir. Halk Müziği; halkın estetik eğilimini yansıtan, bir yandan halk tarafından yaratılan öte yandan sevdiği ve benimsediği, çoğunlukla dinlediği müziktir [8, s.985-986].

Halk müziğinde yer alan «dem» olayı ve dörtlü-beşli aralık düzenleri, geleneksel olarak çok sesliliğe yönelik potansiyel unsurlar olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda «dem», hem icra tekniği hem de armonik zenginlik bakımından Batı müziğindeki pedal ses kavramına benzer bir işlev üstlenir. Halk müziğimizde gam yapısı çoğunlukla diatonik aralıklara dayanmakla birlikte, minör gamların yarım sesleri milli karakteri koruyucu niteliktedir. Bu ses örgütlenmesi, Türk müziğinin duygusal derinliğinin temel kaynağını oluşturur. Tarihsel süreçte pentatonik yapılar (Si ve Fa seslerinin yer almadığı beş sesli diziler), zamanla şehirleşmenin etkisiyle süslemeler, geçkiler ve çarpımlarla zenginleşmiştir. Kürdî, Hüseyinî, Muhayyer, Gülizar, Karcıgar gibi La gamına dayanan ezgiler, bu dönüşümün karakteristik örnekleridir.

Türkü Türleri ve Ezgi Çeşitleri

Türk halk müziğinin ezgi çeşitliliği oldukça zengindir. Bu çeşitlilik, hem ritmik hem melodik hem de işlevsel yönleriyle farklı biçimlerde sınıflandırılabilir: Uzun havalar: Serbest tartımlı sözlü ezgilere verilen genel isimdir. Vokal süslemelere (ör. «of», «oy», «leyle» gibi ünlemler) dayanan ezgilerdir. Kırik havalar: Belirgin ritim ve usul kalıbıyla örülü sözlü ve sözsüz ezgilerin bütününe verilen isimdir [2, s.289, 449]. Oyun havaları: Halay, bar, horon gibi toplu hareketli danslara eşlik eden, karma ölçülü ezgilerdir. Ritüel türküleri: Dini veya törensel işlev taşıyan, ilahi, nefes, samah, kına ve düğün havaları gibi örnekleri içerir. Aşık geleneği türküleri: Karacaoğlan, Emrah, Pir Sultan Abdal gibi ozanların üsluplarını taşıyan «ağız»lardır. Kahramanlık ve toplumsal türküler: Zeybek, koçaklama, yiğitleme, karşılamalar, mizahi ve imece türküleri. Yöresel ağızlar: Urfa, Eğin, Harput gibi yörelere özgü üslup farklılıkları. Ağıtlar: Ölüm ve kayıp temalı, duygusal yoğunluğu yüksek türkü formlarıdır. Bu türlerin her biri, halk müziğinin hem toplumsal hem de bireysel ifade gücünü temsil eder.

Çok Seslilik Unsurları ve Uygulama Olanakları

Türk halk çalgılarında, özellikle bağlama ve Karadeniz kemençesinde, iki veya üç sesli icra anlayışı tarihsel bir gelenektir. Bu çalgılardaki «bam» teli, «dem» ve «pedal» sesleriyle desteklenmiş bir armonik dolgunluk yaratır. Farklı bölgelerdeki tezene (mızrap) teknikleri —örneğin Konya tezenesindeki sürtüşmeli ve sektirmeli çalma tarzı— çok seslilik potansiyelini zenginleştirir.

Bu geleneksel çok sesli unsurlar, çağdaş düzenlemelerde (aranjmanlarda) kullanılabilecek doğal armonik temellerdir. Ancak burada önemli olan, Batı müziğinin teknik kurallarını doğrudan taklit etmek yerine, halk müziğinin kendi yapısal özelliklerinden kaynaklanan çok sesliliği geliştirmektir.

Anadolu’daki Çokseslilik Denemeleri Üzerine Değerlendirmeler

Gazimihal Üstada göre [3, s.10-12] halk ezgilerinin çokseslendirilmesi üzerine şunları söylemiştir. Armoninin melodiden oluşmasına itina edilmelidir. Ya sadece ezgiye armoni yazılmalı ya ezgi sadece tema hissiyatı içinde kullanılmalı ya da bütün besteciye ait motifler ile harmanlanmalıdır. Halk ezgileri üzerinde çalışmanın üç esas tarzı mevcuttur.

1. Asıl amaç, halk şarkılarını bozmadan daha temiz ve düzenli bir biçime getirip köylerin o doğal, saf seslerini şehir halkına sevdirmek ve gerekirse yabancılara tanıtmaktır. Yabancıların buna örnek yaptığı çalışma örnekleri mevcuttur. Türk müziğinde armoni denemeleri 19. yüzyılın

başlarından itibaren görülmeye başlamıştır. Komitas'ın Anadolu ezgileri üzerindeki çalışmalarını ve Cemal Reşit Rey'in armoni denemelerini örnek olarak vermektedir. Ancak bu denemelerin çoğu, halk ezgilerinin özgün yapısına tam olarak uyum sağlayamamıştır.



Resim 1. ՀՈՒՅ ԱՐԵՔ -OB APEK isimli şarkı (Komitas, 1960, s.17) Ermeni ve Rus dilindeki yazılışları ile yayımlanan şarkının Türkçe ismi ise «Dikkatli Olun-Özen Gösterin» Komitas’a ait Anadolu musikisi çok seslendirilmesi örneği.



Resim 2. Cemal Reşit Rey’in 10 Halk Şarkısı
İsimli Eserinin (1967)8 numaralı Halay
İsimliEseri.

2. «Pek çok eski ve yeni besteci, halk şarkılarının en belirgin fikirlerini alarak bunları tema ya da motif olarak bağımsız eserlerinde kullandı».

3. «Kendi yaratma güçlerine güvenen ve üretken dehalarıyla yükselen besteciler - yani Beethoven, Weber, Schubert ve Çaykovski gibi isimler - halka ulaşmak ve etkileyici ezgilerle köylüleri, dağ insanlarını ve doğa içinde yaşayanları bile sarsmak istediklerinde yine aynı halk kaynaklarından ilham aldılar».

Halk ezgilerini armonize ederken temel ilke, ezginin yapısındaki doğal temaların korunmasıdır. Armoninin ezgiden çıkarılması, pedal seslerin ve paralel dördlü-beşlilerin işlenmesi, halk müziğinin çok sesliliğe uyarlanması uygun bir yöntemdir.

a) Teorik Yaklaşımlar: Arel ve İlerici

Arel-Ezgi-Uzdilek sistemi, makam dizilerini standart hâle getirerek armonik analiz için bir temel oluşturmuştur. Hüseyin Sadettin Arel ise; «Türk musikisinin kendi bünyesinden doğan, armonisini bulmak için türlü türlü yollar olduğunu dile getirir. Biz hem selenleri hem de üçlüleri göz önünde tutan bir yoldan gideceğiz. Çünkü bu şekli Türk musikisi tavrına daha uygun buluyoruz» [11, s.26]. Kemal İlerici, Türk Musikisi İçin Armoni adlı çalışmasıyla makam dizilerini çok seslendirmeye uygun bir sistem önermiştir. Bu sistemde her makamın kendi içsel dörtlü-beşlilerinden türetilen özgün akor yapıları yer almaktadır. «Ayrıca armonik uygulamaları dört sesli ve beş sesli olarak tasnif ederken, armonik uygulamaları ise Durucu ve Yürüyücü olarak ifade etmiştir» [4, s.116]. Çalgıların Çoksesli Özellikleri. Türk musikisinde kullanılan birçok çalgı aslında potansiyel olarak çoksesli icraya uygundur: tanbur, ud, kanun, bağlama, kemençe, kabak kemane, tulum ve rebab gibi çalgılar çift ses veya paralel aralıklarla çok sesli tınlar oluşturabilir.

b) Türkülerde Çoksesli Söyleyiş ve Düzenlemeler

Türk halk müziği repertuvarında türkülerin doğası itibarıyla heterofonik bir yapı bulunur. Lakin bazı derleme örnekleri, hem çoksesli hem de konturpuantik yapı izleri taşımaktadır.



Resim 3. «Gelmişken bir haberecik sorayım» isimli Alevi Nefesi. (Salcı, 1965, s.244). Nota örneğinde görüldüğü üzere belirgin bir çokseslilik uygulaması hem dikey hem yatay olarak tespit edilmektedir.

Cumhuriyet sonrası dönemde türkülerin çok seslendirilmesi TRT, Devlet Çoksesli Korusu ve akademik koro toplulukları tarafından sistemli biçimde uygulanmıştır.

c) Orkestra ve Koro Uygulamaları

Türk musikisinin çokseslendirilmesi yalnızca koro düzenlemeleriyle sınırlı kalmamış, saz eserleri de senfonik orkestralarla icra edilmiştir. Saygun'un Yunus Emre Oratoryosu, Alnar'ın Kanun Konçertosu gibi eserler bu sentezin öncü örnekleridir.



Resim 4. Sarı Gelin Türküsü. Dört Sesli koro için düzenleme. Ulvi Cemal Erkin. (Ütebay, Öztürk, Hatipoğlu, 2023, s.90)

d) Günümüzdeki Eğilimler

Günümüzde Türk müziğinde çokseslilik anlayışı, yalnızca armonik düzenlemelerle sınırlı kalmayıp elektronik müzik, caz, modal doğaçlama ve çok katmanlı ses tasarımı gibi çağdaş yöntemlerle çeşitlenmiştir.

Sonuç

Türk müziğinde çok seslilik meselesi, yalnızca estetik bir tercih değil, aynı zamanda kültürel bir ihtiyaçtır. Ancak bu dönüşüm, ulusal müzik kimliğini bozmadan, halk müziğinin yapısal özelliklerine dayanarak gerçekleştirilmelidir. Çok seslilik, Batı müziğinin teknik kalıplarının aktarılmasıyla değil, Türk halk müziğinin kendi iç dinamiklerinden doğan armonik anlayışın geliştirilmesiyle mümkün olacaktır.

Bu bağlamda, halk ezgilerinin yapısal analizleri, çalgı orkestrasyonları ve koral düzenlemeler üzerinde yapılacak sistematik çalışmalar, Türk müziğinin çağdaş dünyada hak ettiği yeri almasını sağlayacak temel adımlar arasında görülmelidir.

Türk musikisinde çokseslilik, tarihsel bir dönüşüm olduğu kadar kültürel bir sentez arayışıdır. Çalgıların çoksesli potansiyelinin keşfi, türkülerin çok sesli icraları ve koro düzenlemeleri, Türk müziğinin evrensel müzik ortamında daha görünür olmasını sağlamaktadır.

Kaynakça:

1. AREL, H. S. Türk Musikisi Nazariyatı Dersleri. İstanbul: Maarif Basımevi, 1953.
2. DUYGULU, M. Türk Halk Müziği Sözlüğü, Pan Yayınları, İstanbul, 2014.
3. GAZİMİHAL, M.R. Anadolu Türküleri ve Musiki İstikbalimiz Hazırlayan: Metin Özarslan, Doğu Kütüphanesi, İstanbul, 2006.
4. İLERİCİ, K. Türk Müziği Armonisi, Musiki Mecmuası, Sayı:208, s.116-117, 1965.
5. KOMİTAS, V. Derleme Cilt 1 (Solo Şarkılar)'' Yayına Hazırlayan: R.A. Atayan, Erivan, 1960.
6. MAHMUT, R. Şarki Anadolu Türkü ve Oyunları, İstanbul Konservatuvarı Neşriyatından Kitap:2, Evkaf Maatbaası, İstanbul, 1929.
7. ÖZBEK, M. Türk Halk Müziği ve Türküler, Türk Musikisi Özel Sayısı, Yeni Türkiye Dergisi Sayı:57, s.984-993, 2014.
8. ÖZBEK, M. Türk Halk Müziği El Kitabı I, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 2014.
9. SALCI, V. Lütü Gizli Halk Musikisinde Armoni Hareket ve Alametleri, Musiki Mecmuası, Sayı: 212, s.243-245, 1965.
10. UÇAN, A. Müzik Eğitimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 1997.
11. ÜNGÖR, E. Ruhi Armonik Sistem Keşif mi? Değil mi? Musiki Mecmuası, Sayı:295, s.23-26, 1974
12. ÜTEBAy, A.M. Öztürk, Bahadır. Hatipoğlu, Güngör Çok Sesli Koro 10. Sınıf, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2023.

CZU 373.3.016:7]:004.946

<https://orcid.org/0009-0003-6766-9251>

ROLUL REALITĂȚII AUGMENTATE ÎN DEZVOLTAREA SENSIBILITĂȚII ARTISTICE LA ELEVII DE CLASE PRIMARE

NOUR APOSTOL Z.

doctorand

universitatea redagogică de stat «Ion Creangă»

or. Chișinău, RM

e-mail: zinicanour@yahoo.com

Abstract: The paper explores the role of augmented reality (AR) in the development of artistic sensitivity and skills in primary school students, analyzing how this emerging technology can stimulate children's creativity, motivation and involvement in the artistic learning process. Starting from the importance of art education in the holistic formation of the child, it is argued that AR offers interactive and immersive visual experiences that complement traditional methods, facilitating multisensory learning. The studies analyzed indicate that the use of AR applications in visual arts classes increases students' interest, their capacity for plastic analysis and active participation in the creative act. At the same time, the technology allows democratized access to cultural heritage, transforming the museum experience into a captivating and inclusive one. However, the article emphasizes the need for a balanced integration, in which AR is used complementary to traditional manual activities, avoiding the risk of diminishing direct contact with artistic materials. Thus, the potential of augmented reality to become an essential catalyst for contemporary artistic sensibility, by combining art, technology and experiential education.

Keywords: augmented reality, creativity, artistic sensibility.

Dezvoltarea competențelor artistice la elevii din ciclul primar reprezintă o componentă esențială a educației moderne, recunoscută la nivel internațional ca fiind fundamentală pentru formarea profilului creativ al viitorului adult. Cadrul european al competențelor-cheie include explicit conștiința și expresia culturală printre cele opt competențe de bază [1], subliniind importanța

capacității copiilor de a aprecia și de a se exprima creativ printr-o varietate de forme artistice, inclusiv artele vizuale. Totodată, documente programatice globale accentuează necesitatea educației prin artă: Declarația de la Frankfurt privind educația artistică și Agenda UNESCO de la Seul solicită imperios integrarea artelor în educație, arătând că folosirea artelor în școală poate spori creativitatea și capacitatea de inovare la nivelul societății [4; 5].

Educația artistică în școala primară are un impact deosebit asupra dezvoltării holistice a copiilor, oferindu-le „o viziune complexă asupra existenței și a sinelui”. Prin desen, pictură, modelaj sau alte activități plastice, elevii își pot comunica ideile și emoțiile într-un mod non-verbal, reușind să transmită nu doar ceea ce este evident, ci și ceea ce simt sau gândesc. În acest mod, arta devine un limbaj alternativ prin care se formează atitudini și valori. Artele vizuale au un rol central în facilitarea acestui tip de comunicare educațională, deoarece imaginea este un vehicul eficient al mesajelor și emoțiilor.

Pe acest fond, realitatea augmentată (AR) se conturează ca o resursă vizuală inovatoare cu potențial major în formarea competenței artistice la elevii mici. Realitatea augmentată este o tehnologie care suprapune elemente virtuale (imagini 3D, animații, informații digitale) peste lumea reală percepută prin camera unui dispozitiv (tabletă, smartphone), creând un mediu hibrid interactiv [7]. În educație, AR a evoluat rapid de la statutul de experiment tehnologic „exotic” la un instrument pedagogic practic, tocmai datorită capacității sale de a oferi elevilor experiențe de învățare imersive și captivante. Introducerea de elemente vizuale augmentate la ora de arte plastice poate potența interesul nativ al copiilor pentru imagine și culoare, transformând modul în care aceștia percep și interacționează cu conținutul artistic.

Realitatea augmentată (AR) oferă un mod de învățare experiențial care combină lumea reală cu elemente virtuale, îmbunătățind semnificativ modul în care elevii interacționează cu obiectele de învățare. Spre deosebire de metodele tradiționale, AR permite elevilor să vizualizeze și să manipuleze obiecte artistice într-un mediu mixt, aducând în clasă „realități” altfel inaccesibile. Astfel de tehnologii pot aduce aproape de elevi opere de artă, artefacte sau contexte istorice pe care altfel nu le-ar putea experimenta direct. Imersiunea vizuală generată de AR sporește motivația și angajamentul elevilor, după cum subliniază Marín-Díaz, López-Pérez și Cejudo (2022): realitatea augmentată permite elevilor să devină „absorbiți” într-un context hibrid real-virtual, ceea ce le crește motivația și facilitează construirea unui învățământ semnificativ. Cu alte cuvinte, copiii sunt mai entuziasmați să învețe atunci când lecția devine interactivă și tangibilă, nu doar teoretică.

Experimentele educaționale confirmă această tendință – AR s-a dovedit a fi o modalitate eficientă de a menține atenția elevilor pe parcursul orelor, transformând o curiozitate tehnologică inițială într-un instrument de predare de zi cu zi. Motivul este legat de libertatea pe care AR o oferă cadrelor didactice: experiențele de învățare augmentate pot fi concepute cu un nivel variabil de complexitate, adaptate vârstei și ritmului elevilor, ceea ce le face versatile și aplicabile în numeroase scenarii educaționale [3].

Un prim avantaj major al integrării realității augmentate în predarea artelor vizuale este creșterea motivației și a participării active. Studiile de caz în învățământul primar arată că elevii implicați în activități artistice augmentate devin mai implicați și entuziaști [3]. De exemplu, într-un experiment quasi-experimental realizat în Spania, s-a constatat că utilizarea AR într-o unitate didactică de arte plastice a condus la îmbunătățiri semnificative ale motivației, participării active la lecție, lucrului în echipă și interesului față de conținutul artistic (Sáez-López et al., 2018). Chiar dacă performanța școlară tradițională nu a crescut substanțial, acest surplus de implicare emoțională și atitudinală este esențial în formarea pe termen lung a competenței artistice, deoarece un elev motivat va exersa și explora arta cu mai multă pasiune.

Un alt studiu, centrat pe învățământul universitar artistic, raportează concluzii similare: studenții care au folosit aplicații de realitate augmentată au avut motivația semnificativ mai ridicată, iar creativitatea și imaginația lor au fost stimulate vizibil [2]. Aceste constatări sugerează că AR are potențialul de a alimenta gândirea creativă încă de la vârste fragede, oferindu-le elevilor mici un mediu în care își pot exersa imaginația fără constrângeri, prin explorarea liberă a conținutului vizual augmentat.

Pe lângă motivație, realitatea augmentată contribuie și la adâncirea înțelegerii și la dezvoltarea abilităților de analiză artistică. Prin AR, elevii pot interacționa direct cu obiecte de artă virtuale: de exemplu, pot roti o sculptură 3D pe ecran, pot mări detalii dintr-o pictură faimoasă sau pot experimenta combinații de culori și forme în timp real. Această interactivitate le oferă oportunitatea de a examina în detaliu elemente de limbaj plastic (linie, formă, textură, culoare) într-un mod imposibil de realizat doar cu o reproducere statică pe hârtie.

Conform cercetării lui Sáez-López et al[3], integrarea AR în lecțiile de arte vizuale a condus la îmbunătățirea capacității elevilor de a analiza conținutul artistic, aceștia devenind mai atenți la detalii și mai dispuși să discute despre elementele unei opere. În plus, prin manipularea efectivă a obiectelor vizuale augmentate – de pildă, reasamblând virtual fragmentele unei ceramicii antice sau aplicând straturi succesive de vopsea digitală pe un tablou – elevii își formează o înțelegere mai profundă a procesului de creație artistică. Practic, AR le permite să fie atât observatori, cât și creatori în același timp, trecând din postura de public în cea de co-participant la actul artistic.

Un beneficiu colateral important este acela că elevii își pot dezvolta și competențe digitale pe parcursul acestor activități. Navigarea în aplicații AR, scanarea de markeri, utilizarea camerei și a interfețelor digitale sunt toate abilități tehnice pe care copiii le deprind natural în timp ce lucrează la un proiect artistic augmentat – așa cum remarcă Sáez-López et al.[3], elevii au ocazia de a-și forma competențe digitale și abilități de informare concomitent cu cele artistice. Prin urmare, AR facilitează o abordare integrată STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics), unde arta devine un teren de întâlnire între creativitate și tehnologie.

Un alt aspect de luat în seamă este accesul sporit la resurse culturale pe care AR îl poate oferi, democratizând practic învățarea artistică. Resursele vizuale tradiționale (manuale, planșe, diapozitive) pot fi limitate ca impact și atractivitate, mai ales pentru generația actuală de nativi digitali. Realitatea augmentată poate transforma însă aceste resurse în experiențe dinamice.

De pildă, în locul simplei vizionări a unor imagini după opere de artă, elevii pot utiliza o aplicație AR prin care să viziteze virtual un muzeu sau să plaseze în sala de clasă modele 3D ale unor sculpturi celebre, explorându-le din toate unghiurile. Literatura de specialitate consemnează deja beneficii clare ale AR în promovarea patrimoniului artistic: această tehnologie facilitează accesul unui public larg – inclusiv al copiilor – la opere din diferite epoci, aducând arta tradițională mai aproape de generațiile tinere [6].

O problemă frecventă este că expozițiile de artă clasică nu reușesc mereu să capteze interesul copiilor, care pot percepe muzeele drept spații plictisitoare. AR vine să remedieze acest deficit de atractivitate, oferind interacțiuni acolo unde înainte era doar contemplare pasivă. Spre exemplu, muzeele au început să introducă tururi augmentate în care personajele din tablouri „prind viață” pe ecranul tabletei și povestesc despre contextul în care au fost create, sau jocuri de tip treasure hunt augmentat care ghidează copiii prin galerii, transformând învățarea despre artă într-o aventură[6]. Nu în ultimul rând, utilizarea AR în predarea artelor vizuale poate susține și educația incluzivă. Datorită caracterului său multisenzorial (vizual, auditiv și chiar kinestezic), AR poate oferi căi alternative de învățare pentru elevii cu diferite stiluri de învățare sau cu cerințe educaționale speciale. De exemplu, un elev cu dificultăți de vedere poate beneficia de contrastul puternic și dimensiunile mărite ale obiectelor augmentate, iar un elev cu tulburări de atenție poate fi mai ușor captivat de elementele grafice mobile decât de o explicație verbală.

Într-un studiu privind atitudinea viitorilor profesori față de tehnologiile educaționale, majoritatea acestora au considerat realitatea augmentată drept un instrument valoros pentru dezvoltarea curriculum-ului și pentru promovarea incluziunii educaționale[8]. Aceasta indică faptul că AR are potențialul de a asigura șanse de învățare echitabile pentru toți elevii, oferind fiecăruia modalități variate de a se raporta la conținutul artistic (vizual, auditiv, experimental).

Desigur, introducerea AR în educația artistică nu este lipsită de provocări. Un echilibru pedagogic trebuie menținut între folosirea tehnologiei și exersarea directă a abilităților artistice tradiționale. Unii specialiști atrag atenția că, deși aplicațiile AR sporesc creativitatea, ele ar putea diminua atenția acordată tehnicilor de bază, precum desenul liber sau pictura de mână[8]. Din acest

motiv, abordarea optimă este ca realitatea augmentată să fie utilizată complementar metodelor convenționale, nu în locul lor.

AR trebuie privită ca un instrument didactic suplimentar care îmbogățește experiența de învățare, nu ca un substitut al activităților practice. Rolul profesorului este crucial: acesta va îmbina desenul pe hârtie cu animația digitală, observația directă cu explorarea augmentată, asigurându-se că elevii își dezvoltă simultan atât competența artistică propriu-zisă, cât și deschiderea către noile modalități de expresie.

Abordată cu discernământ, această tehnologie poate fi valorificată la maximum, evitând derapajele (dependența de ecran, superficialitatea în execuție) și menținând arta la intersecția fericită dintre tradițional și inovator.

Integrarea realității augmentate în educația artistică primară oferă beneficii multiple: crește motivația elevilor, stimulează creativitatea, sprijină învățarea activă și oferă acces echitabil la resurse culturale. Totodată, dezvoltă competențe digitale timpurii și promovează o abordare integrată STEAM, unde tehnologia și arta se completează reciproc.

Prin urmare, utilizarea AR nu reprezintă doar o inovație tehnologică, ci o transformare pedagogică, una care redă artei vizuale locul său firesc în centrul educației integrale a copilului contemporan.

Библиografie

1. EUROPEAN COMMISSION. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019, p.5-12. ISBN 978-82-76-09159-8
2. MARÍN-DÍAZ, V.; LÓPEZ-PÉREZ, M. V.; Cejudo, J. Augmented reality in primary education: Motivation, learning outcomes and emotional engagement. Education and Information Technologies, 2022, 27(2), 1901–1919. DOI 10.1007/s10639-021-10703-1.
3. SÁEZ-LÓPEZ, J. M.; SEVILLANO-GARCÍA, M. L.; VAZQUEZ-CANO, E. The effect of the use of augmented reality on students' motivation in primary education. Computers & Education, 2018, 123, 81–94. DOI 10.1016/j.compedu.2018.04.014.
4. UNESCO. Road Map for Arts Education (The Seoul Agenda). Paris: UNESCO, 2006, p15-22 ISBN 978-92-3-104041-3
5. UNESCO. Framework for Cultural and Creative Education: The Frankfurt Declaration. Paris: UNESCO, 2019p. 7-14.
6. YANG ART MUSEUM. Children and Art: Interactive Learning through AR and VR Experiences. Beijing: YAM Press, 2019, p. 28-35.
7. YUEN, S. C.-Y.; Yaoyuneyong, G.; Johnson, E. Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 2011, 4(1), 119–140.
8. ZHENG, L.; Gardner, M. Augmented Reality for Art Education: A Review of Pedagogical Benefits and Challenges. International Journal of Art & Design Education, 2021, 40(3), pp. 645–660. DOI 10.1111/jade.12354

УДК 373.2:78

<https://orcid.org/0009-0009-6861-3296>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Байрактар М.С.

муз.руководитель, 1 дид.степень

д/с№5 г. Комрат, РМ

e-mail: marina_bayraktar@mail.ru

Abstract: The article addresses the methodological contradiction in contemporary music education for preschoolers, linked to the dominance of a concert-performance paradigm in the

assimilation of musical folklore. It is substantiated that folk music serves as an effective means of forming cultural continuity and polycultural competence, provided it is acquired in authentic, syncretic, and functional forms.

Keywords: Preschool Music Education Ethnocultural Component Polycultural Competence Musical Folklore

Народная музыка является эффективным инструментом формирования культурной преемственности и развития поликультурной компетентности личности, обеспечивая основу для межэтнического диалога. Несмотря на признание педагогического потенциала музыкального фольклора в приобщении детей дошкольного возраста к этнокультурным традициям, в современной практике дошкольных образовательных организаций (УРО) сохраняется методологическое противоречие. Основной проблемой является доминирование концертно-исполнительской парадигмы в процессе освоения фольклора.

Это проявляется в следующем:

1. Приоритет сценической эффектности: Акцент смещается на внешний, демонстрационный аспект материала (песен, танцев, игр), который часто выбирается по критериям его зрелищности, а не аутентичности.
2. Использование адаптированных форм: Фольклорные образцы преимущественно предлагаются в авторских обработках и аранжировках, заимствованных из профессионального искусства.
3. Игнорирование контекста: Данный подход приводит к фрагментарному освоению традиционной культуры, при котором нарушается целостность жанров и теряется их первоначальный обрядово-игровой контекст.

Такая практика ограничивает возможности комплексного погружения ребенка в традиционную культуру и препятствует подлинному усвоению этнокультурных ценностей, которые неразрывно связаны с естественной, бытовой и игровой средой их функционирования. Этнокультурный компонент, является неотъемлемой культурной ценностью устной традиции, выступает эффективным средством интеграции детей старшего дошкольного возраста в традиционную народную культуру, при соблюдении следующих комплекса педагогических условий:

1. Принцип аутентичности и региональной контекстуализации: Использование музыкального фольклора должно опираться на этнографически подлинный материал, представленный в его контекстных взаимосвязях (единстве музыки, слова, движения) и с учетом региональной специфики.
2. Учет жанровых и функциональных характеристик фольклора: Процесс освоения должен базироваться на ключевых специфических свойствах фольклора (традиционность, устность, синкретизм, вариативность, коллективность и функциональность).
3. Комплексная педагогическая организация: Включение ребенка в традиционную народную культуру должно осуществляться в рамках специально организованной деятельности, содержание которой обеспечивает интегративное взаимодействие духовного, музыкально-фольклорного, познавательного и бытийно-практического компонентов.
4. Системность и комплексность в освоении: Эффективность музыкально-фольклорных занятий обеспечивается комплексным подходом, объединяющим все виды музыкальной деятельности и направленным на целостное освоение материала.
5. Методическое наследование традиций: Используемая методика должна представлять собой совокупность педагогических форм, методов и приемов, адаптированных для наследования подлинных народных традиций в условиях современного дошкольного образования.
6. Создание атмосферы «сотворческого проживания»: Процесс приобщения должен реализовываться в атмосфере сотворчества детей и взрослых, создавая ситуацию

«проживания» фольклора и его социальной востребованности (функционирования), а не простого воспроизведения.

Принятие перечисленных условий влечет за собой необходимость пересмотра традиционных подходов к музыкальному воспитанию в УРО. Для достижения эффективности, работа должна быть сфокусирована на принципах аутентичности и комплексности.

1. Принцип аутентичности: от обработки к подлиннику

Если мы признаем, что музыкальный фольклор — это этнографический подлинник в контекстных взаимосвязях, то главной задачей становится минимизация использования современных обработок.

1. Наследование естественной манеры: Вместо заучивания нотированных, «очищенных» версий, необходимо осваивать песни, игры и приговоры в устной традиции. Это означает передачу специфической певческой (вокальной) манеры, характерной для данного региона, а также особенностей ритмики и интонации.
2. Восстановление синкретизма: Фольклор должен осваиваться не как отдельная песня или танец, а в единстве всех его компонентов. Например, хороводная песня разучивается не только с мелодией, но и с соответствующими ей шагами, жестами, диалогами, а также знанием ее приуроченности к конкретному обряду или времени года.
3. Региональная привязка: Важно использовать не «фольклор вообще», а материал, характерный для своего региона. Это обеспечивает бытийную связь ребенка с окружающей культурой и реализует функциональность, делая фольклор социально востребованным.

2. Принцип комплексности: интеграция в бытие - отойти от формата «музыкальное занятие как концерт» и перейти к «музыкальное проживание как часть жизни»:

1. Интеграция компонентов: Эффективность достигается через тесную взаимосвязь духовного, музыкально-фольклорного, познавательного и бытийно-практического компонентов.
 - ✓ Духовный и познавательный: Освоение песни или игры предваряется знакомством с предметами быта, историей, сказкой, которая объясняет, зачем и когда песня исполнялась. Например, изучение колыбельной сопровождается знакомством с народной куклой-оберегом.
 - ✓ Бытийно-практический: Фольклор включается в повседневную жизнь. Например, потешки и пестушки используются воспитателями при одевании и умывании, а заклички – во время прогулок, что создает ситуацию «проживания» фольклора.
2. Сотворчество и вариативность: Процесс освоения должен проходить в атмосфере сотворчества детей и взрослых. Педагог не диктует, а является носителем и транслятором традиции. Дети, в свою очередь, проявляют вариативность — предлагают свои движения, новые ходы в игре, импровизируют в рамках жанра, что является признаком подлинной народной культуры.
3. Комплексный подход в методике: Методика должна представлять собой совокупность педагогических форм, включающую:
 - Фольклорные праздники и обряды (для закрепления контекста и функциональности).
 - Музыкально-игровые лаборатории (для импровизации и вариативности).
 - Мини-музеи быта (для познавательного и бытийно-практического компонента).

Таким образом, музыкальное воспитание, основанное на аутентичном фольклоре, перестает быть узкоспециализированным занятием и превращается в целостную педагогическую систему, которая обеспечивает глубокое и осознанное приобщение ребенка к традиционной культуре. Аутентичность и контекстуализация означают отказ от широкого использования современных обработок и переход к этнографически подлинному материалу —

необработанным детским песням, потешкам («tekerlemeler» в гагаузском, «cântece pentru copii» в молдавском).

Материал должен быть представлен в его региональной специфике и контекстных взаимосвязях – то есть с привязкой к обрядам, праздникам или бытовым ситуациям, в которых он традиционно исполнялся. Предлагаемое нами внедрение этнокультурного компонента (гагаузского и молдавского фольклора) в музыкальное воспитание детей старшего дошкольного возраста основано не на простом добавлении песен в репертуар, а на системном изменении методики.

Внедрение осуществляется через три ключевых взаимосвязанных направления:

Фольклорно-игровые лаборатории: вместо стандартных музыкальных занятий вводятся «лаборатории» или творческие мастерские, где дети выступают сотворцами. Здесь практикуется вариативность: детям предлагается импровизировать, менять движения или добавлять куплеты к простым народным попевкам, что является ключевым элементом устной традиции.

Интеграция в быт: Функциональность фольклора восстанавливается через включение его элементов в повседневную жизнь:

- Воспитатели используют потешки («пестушки») на молдавском или гагаузском языках во время утреннего прихода или режимных моментов (Умывание, одевание).
- Заклички и приметы используются во время прогулок.

Обрядовые события: Приобщение реализуется через проживание ключевых календарных праздников (Hederlez, Colinda), где дети исполняют фольклор не для зрителей, а для реализации обряда, создавая ситуацию социальной востребованности и наследования традиций. Поскольку работа ведется в полиэтническом регионе, внедрение обязано поддерживать диалог культур.

- Бикультурный репертуар: Внедряется сбалансированное чередование молдавского и гагаузского репертуара, подчеркивающее общие черты (например, земледельческие обряды) и уважение к различиям.
- Вовлечение носителей: Для обеспечения подлинности и создания атмосферы сотворчества, мы предлагаем привлекать старшее поколение (бабушек – «baba», «bunica») – как непосредственных носителей традиции – для демонстрации подлинных песен, костюмов и элементов быта.
- Методическое обеспечение: Разрабатывается совокупность педагогических форм, методов и приемов — методические рекомендации и пособия, содержащие аутентичные образцы гагаузского и молдавского фольклора, адаптированные для дошкольного возраста.

Народные праздники являются ключевым и наиболее эффективным механизмом внедрения этнокультурного компонента, поскольку они обеспечивают функциональность, синкретизм и социальную востребованность фольклора. Праздники используются для восстановления первоначальной функциональной роли фольклора, что критически важно для аутентичного освоения.

Гагаузский компонент:

➤ Hederlez - (праздник весны и овцеводства): внедряются песни-заклинания, связанные с пробуждением природы и пожеланием урожая. Дети не просто поют песню, а «проживают» обряд, например, пропуская игрушечных овец через символические «врата» под соответствующий трудовой напев.

➤ Kasim - (праздник осени): включаются обрядовые танцы и игры, связанные с переходом на зимний цикл и подсчетом урожая.

Молдавский компонент:

➤ Colindele - (рождественские колядки): внедряются подлинные колядки. Дети не выступают, а колыбуют (ходят по группам или кабинетам), что создает ситуацию социальной востребованности — они поют, чтобы получить угощение, как это традиционно принято.

- Mărțișor - (праздник весны): внедряются песни, связанные с дарением мэрцишоров, объясняя символику красного и белого цветов.

Праздник объединяет все виды искусства, реализуя синкретическую природу фольклора

- ✓ Комплексное действие: В рамках одного праздника дети используют все формы фольклора: музыкальный (пение, игра на народных инструментах, например, свистульках или ложках), хореографический (элементы Hora или Sîrba), вербальный (использование заговоров, приговорок) и бытовой (использование атрибутов — палочки для колядования, веточки для праздника Hederlez).
- ✓ Традиционный Костюм: Использование аутентичных элементов молдавского (ie) и гагаузского национального костюма, которое сопровождается объяснением их символики, интегрирует эстетический и познавательный компонент

Праздник превращается в площадку для сотворчества, где взрослые и дети совместно воссоздают культурный код.

Вовлечение родителей и носителей - мы предлагаем привлекать бабушек и дедушек – носителей гагаузских и молдавских традиций – для участия в праздниках. Они могут исполнить аутентичный напев, который затем наследуется детьми. Это обеспечивает подлинность и передает традиции из уст в уста (устность традиции).

Вариативность и импровизация - вместо жестко заученного сценария, в центре праздника должна быть игровая импровизация. Например, в хороводе педагог может предложить детям «поиграть» с ритмом или движениями, что позволяет проявиться вариативности фольклора.

Бытийно-практическое закрепление: подготовка к празднику сама по себе становится частью внедрения. Дети совместно с педагогами мастерят мэрцишоры, пекут традиционный хлеб (colaci), или создают атрибуты обряда, что интегрирует бытийно-практическую деятельность с музыкой и традицией.

Таким образом, внедрение этнокультурного компонента (на примере гагаузского и молдавского музыкального фольклора) в систему музыкального воспитания старших дошкольников требует системного методологического сдвига от традиционного концертного подхода к культурологической парадигме.

Мы пришли к выводу, что эффективность приобщения достигается не через механическое разучивание песен, а через соблюдение комплекса педагогических условий, гарантирующих аутентичность и функциональность материала:

1. Аутентичность: Использование этнографически подлинного материала, представленного в его региональной специфике и устной традиции, с минимизацией обработок профессионального искусства.
2. Синкретизм и Комплексность: Освоение фольклора в единстве его компонентов — музыки, движения, слова и бытового контекста (например, Hora или Hederlez как целостное действие).
3. Бытийное Проживание: Реализация фольклора в специально организованной среде через «лаборатории», интеграцию в повседневный быт и, главное, через обрядовые праздники, которые восстанавливают социальную востребованность традиции.

Внедрение данных принципов обеспечивает не просто знание ребенком народных песен и танцев, а формирование фундамента культурной преемственности, развитие поликультурной компетентности и становление личности, способной к осознанному участию в межэтническом диалоге. Предложенная методика становится верным средством воспитания преемников традиций, открытых миру.

Библиография:

1. КУРРИКУЛУМ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ / М-во образования, культуры и исслед. Респ. Молдова ; нац. коорд.: Анжела Кутасевич, Валентин Круду ; нац. эксперткоорд.: Владимир

Гуцу, Мария Вранчану; рабочая группа: Михаела Павленко [и др.]. Кишинэу : Lyceum, 2019 (F.E.-P. Tipografia Centrală). 132 p. : fig., tab. Bibliogr.: p. 131-132 (52 tit.). 500 ex. ISBN 978-9975-3310-1-2.

2. ВОЛКОВ, Г. Н. Этнопедагогика. М.: Академия, 2000. (Фундаментальная работа, обосновывающая роль народной культуры и традиций в воспитании).
3. РАДЫНОВА, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников: теория и практика. М.: Академия, 2010. (Современные подходы к музыкальной педагогике).
4. СЫРФ, В. И. Гагаузская фольклористика (историографический обзор). В: Сходознавство. Київ: Інститут Сходознавства імені Агатангела Кримського НАН України, 2012. Вип. 57-58, с. 127-146.
5. НАУМЕНКО, Г. М. Народные праздники, игры и развлечения в детском саду и школе. – М.: Линка-Пресс, 2006. (Практические аспекты внедрения фольклора).

УДК 786.071

<https://orcid.org/000-00012-9049-7967>

МУЗЫКАЛЬНО - ТЕХНИЧЕСКАЯ ВЗАИМОСВЯЗЬ В КОНТЕКСТЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПИАНИСТА

Барбанягра Н.В.

maestru de concert

кафедры культуры и искусств КГУ,
преподаватель фортепиано высшей категории

Комратский государственный университет
мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: barbaneagranat@gmail.com

Abstract: The article explores the musical and technical interrelation as a fundamental factor in the effective development of a pianist. Particular attention is paid to the formation of performance thinking, in which technique is regarded not as an end in itself but as a means of artistic self-expression. The study analyzes modern pedagogical approaches that contribute to the balance between technical mastery and musical expressiveness. It concludes with the importance of an integrated approach in piano education aimed at developing individuality and creative independence in pianists.

Keywords: pianist, technique, musicality, pedagogy, artistic thinking, performance.

Оптимизация процесса обучения, связанная с профессиональной подготовкой студентов музыкально - педагогических факультетов предполагает использование универсальных технологий, которые могли бы способствовать гибкой адаптации, творческой самореализации и формированию оригинального стиля профессиональной деятельности. Современное музыкальное образование требует от исполнителя виртуозного владения инструментом, и глубокого понимания художественного содержания исполняемой музыки.

Эффективной перспективой роста для пианиста любого возраста является его музыкально-техническое развитие. Это универсальный процесс, в котором синтезируются моторные, слуховые, эмоциональные и интеллектуальные аспекты его деятельности. Музыкальность становится источником совершенствования техники, а техника становится результатом осмысленного музыкального мышления.

Понятие «фортепианная техника» включает в себя все, чем должен обладать пианист, стремящийся к содержательному исполнению. Это освоение различных приемов звукоизвлечения, приемов ведения звука, овладение всеми видами туше – основными красками звуковой палитры. Особенно важен творческий подход к освоению и приобретению технических навыков. Приобретению певучего легато, цельности музыкальной фразировки,

ощущению движения музыки помогает умение слушать и слышать музыку. Свобода всего пианистического аппарата, точность прикосновения пальцев к клавишам – все это предпосылки хорошего пианистического звука.

Музыкально-техническая подготовка в педагогическом процессе требует от преподавателя умения формировать у ученика осознанную связь между звуковым результатом и двигательными действиями. Важно не только развивать ловкость, но и понимать смысл каждого упражнения, этюда, пассажного элемента. Пианисты, следующие принципу «от образа к движению», добиваются более устойчивых и качественных результатов, потому что их техника становится естественным продолжением музыкальной мысли.

Рассматривая теоретические основы музыкально-технической взаимосвязи, следует отметить, что это понятие отражает интеграцию двигательных навыков и художественного мышления в едином исполнительском процессе. Техника это и средство достижения чистоты и качества звука, и инструмент эмоциональной выразительности. Фортепианная школа XX века (А. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, С. Фейнберг и др.) рассматривала технику как часть музыкального образа, подчёркивая её психологическую и эстетическую обусловленность. Исполнительская свобода возникает тогда, когда пианист способен осмысленно управлять каждым движением в контексте звукового результата.

Техническое мастерство пианиста: четкость, беглость, ровность, динамическое разнообразие воспитывается на гаммах и других компонентах всего этого комплекса. Тем не менее, следить за красотой и качеством звука это неуклонная и первоочередная задача любого пианиста: «Даже в самых сухих упражнениях неуклонно наблюдай за красотой звука» [1]. Если же говорить об инновационных подходах и современных тенденциях, то следует отметить, что в современном музыкальном образовании активно внедряются технологии, направленные на развитие слуховой и моторной координации, цифрового анализа звука и визуализации движений:

- использование видеозаписи;
- биомеханический анализ пианистических движений;
- интерактивные тренажёры.

Все эти методы позволяют глубже понять взаимосвязь между физическим действием и звуковым результатом. Эти инновации обогащают традиционную методику, создавая предпосылки для более эффективного и осознанного развития пианиста.

Исследуя область музыкально - технического единства в контексте эффективной перспективы развития пианиста, пристальное внимание стоит обратить на психологические и художественные аспекты этого развития. Музыкально-техническое совершенствование невозможно без внутренней мотивации, эмоциональной отзывчивости и способности к самовыражению. Исполнение представляет собой сложный комплексный процесс, в котором техника подчинена музыкально - эмоциональному художественному замыслу. Психологическая готовность исполнителя освобождает движение, снижает мышечное напряжение и способствует формированию индивидуального стиля. Таким образом, гармония между телом, слухом и воображением является основой профессионального роста пианиста.

Основная цель технического развития – обеспечение условий, при которых технический аппарат будет способен лучше выполнять необходимую музыкальную задачу. Эти условия должны привести к полному и беспрепятственному подчинению двигательной системы музыкальной воли исполнителя. Причем подчинению автоматическому. Предназначение музыкальной воли - управление исполнительским процессом, а предназначение технического аппарата - подчинение музыкальной воле. Оба эти процесса с самого начала обучения должны находиться в полном единстве. Таким образом, в практике преподавания всякий игровой пианистический прием должен быть обоснован музыкальным выражением.

Для воспитания технического аппарата, способного подчиняться тончайшим проявлениям музыкальной воли исполнителя, предлагаем следующие принципы развития пианистического аппарата:

- гибкость и пластичность
- живые и активные пальцы
- целесообразность и экономия движений
- управляемость техническим процессом

Так же педагогу необходимо стремиться к тому, чтобы добиться от ученика осмысленности в решении музыкальных и технических задач в вопросах приемов работы и интерпретации. Качество исполнения прямо зависит от ясности музыкальной цели. Музыкальное развитие стимулирует техническое развитие. Техника для пианиста - объект постоянной, настойчивой, кропотливой работы, целиком подчиненная художественной задаче художественному образу. Лишь под воздействием музыкальных образов возникает глубина ощущений, душевный подъем, появляется неодолимая потребность разрушить все препятствия на пути к яркому выражению музыки. А техника является средством воплощения содержания и этим средством необходимо овладеть, постоянно развивая и совершенствуя.

Развитие богатства и разнообразия технических приемов, их точности и тонкости, необходимых пианисту для передачи всего разнообразия богатой фортепианной литературы может быть достигнуто в результате изучения живой и конкретной музыки. «Чем больше уверенность музыкальная, тем меньше будет неуверенность техническая» Г.Г. Нейгауз [2].

Музыкально-техническая взаимосвязь представляет собой ключевой компонент эффективного развития пианиста. Только при осознанном соединении техники и музыкальности возможно формирование зрелого, свободного исполнителя, способного к глубокому художественному выражению. Целью современной педагогики должно стать стремление к интеграции классических принципов и инновационных методов, создавая перспективу гармоничного, интеллектуального и эмоционального развития пианиста.

Библиография:

1. ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕР, А.Б. Воспоминания. Мысли. Материалы. Москва: Музыка, 1975.
2. НЕЙГАУЗ, Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва: Музыка, 1982.
3. ЛЕШЕТИЦКИЙ, Т. Искусство фортепианной игры. Лондон, 1919.
4. ФЕЙНБЕРГ, С.Ф. Пианизм как искусство. Москва: Музыка, 1969.
5. ХЕЙФЕЦ, Д. Методика преподавания игры на фортепиано. Москва: Академия, 2004.
6. ХМЕЛЬНИЦКАЯ, Л. Современные подходы к обучению фортепиано. Санкт-Петербург: Композитор, 2016.

УДК 7:1(091)

<https://orcid.org/0000-0003-2675-126X>

ПРОБЛЕМА ИСКУССТВА В ДИАЛОГЕ ПЛАТОНА ИОН

Батыр Т.Б.

доктор философии

г.Кишинев, РМ

e-mail: tbbatir@gmail.com

Abstract: This article examines the issue of art in one of Plato's early dialogues, «Ion». Despite the short text and only two interlocutors, Socrates and the rhapsode Ion, the dialogue addresses and discusses crucial questions for the ancient world that remain relevant today: what constitutes art given by divine power and incapable of teaching (closer to the modern concept of art) and what constitutes art acquired through training, called *technē* *τεχνη* in antiquity, or craft (equivalent today to mastering a certain type of craft or specialty).

Keywords: Plato, Socrates, Ion, art, craft, *techne* τέχνη, divine, power, possessed, inspiration.

Древнегреческий философ, основоположник объективного идеализма, а точнее, античного объективного идеализма Платон (427 г. до н.э.—347 г. до н.э.), по утверждению А. Ф. Лосева «является не просто известным, значительным или великим». Его философия «тонкими и крепкими нитями» «пронизывает не только мировую философию, но и мировую культуру» [2, с. 5]. Платон оказал огромное влияние на распространение знаний в различных областях тем, что основал школу Академию, структурно и содержательно предвосхитившую появление университетов.

Среди наиболее известных диалогов следует назвать *Государство*, *Пир*, *Парменид*, *Федр*, *Федон*, *Софист*. Каждый диалог раскрывает наиболее полно одну из областей человеческого, социального или природного бытия. Так, например, Диалог *Тетет* посвящен проблеме знания, *Филеб* — наслаждению, *Парменид* — идеям, *Федр* — любви, *Феаг* — философии, *Хармид* — умеренности, в *Федоне* исследуются все свойства души, включая ее состояние после смерти.

В упомянутой выше Академии сфера искусства составляла весомую часть и это нашло отражение в большинстве платоновских диалогов. Следует, однако, отметить, что понятия искусство у древних греков в современном толковании не существовало. Искусство не выделялось ими в самостоятельную область и форму сознания — то, что характерно для современного подхода в изучении этого явления разными областями знания, такими как философия, философия культуры, культурология, социология, психология.

Исходя из вышеизложенного, если иметь в виду искусство в современном смысле слова, мы не можем сослаться на разработанное Платоном целостное учение об искусстве. Тем более, что Платон, как философ античного мира, многократно применял наряду с мусическим (от греч. *Mousiké*) искусством (музыка, танцы, литература (главным образом поэзия), софистическим, ораторским, также термин технэ. Областью подлинного искусства для Платона является диалектически построенный космос и даже сама диалектика. Также он выделял искусство государственного правления.

Ввиду того, что понятие искусства в античной и современной культуре трактуется по-разному, и, учитывая, что Платон «раскидал» свое видение искусства в ряде диалогов, считаем целесообразным начать рассмотрение этого вопроса с диалога *Ион*, написанном в ранний период творчества мыслителя. Методологически такое решение оправдано и с точки зрения непосредственного обращения древнегреческого философа к постижению и выяснению «сущности художественного творчества» [2, с. 524], что и в наши дни представляет собой одну из существенных ипостасей искусства. а также использование Платоном именно этого термина, и в меньшей степени — технэ.

Диалог *Ион* относится к первой (ранней) группе платоновских сочинений. Предположительно он был написан ещё при жизни Сократа, встреча с которым состоялась в 407 г. до н. э. и оказалась для Платона судьбоносной: сформировала его мировоззрение, направив его мыслительный потенциал на поставленные уже предшественниками и современниками вопросы, требовавшие более глубокой проработки. Как наставник и учитель Сократ присутствует практически во всех диалогах своего ученика (исключение составляют *Законы*). И здесь он предстает «как хитрый, умный, ироничный, но всегда неизменно добродушный и благожелательный искатель истины, и в частности, искатель точных и ясных, по преимуществу философско-этических, понятий» [2, с.526].

Диалог назван по имени греческого рапсода Иона (не отождествлять с известным Ионом из Хиоса, трагическим поэтом V в. до н.э.). Сократ, беседуя с Ионом, выясняет природу мастерства рапсодов и поэтов. Сократ очень глубоко вникает в обсуждаемое понятие и критически высказывается по отношению к непродуманному и поверхностному его истолкованию. Как страстный искатель истины Ион оказывается «погруженным в постоянную и очень острую вопросно-ответную борьбу» [2, с.526]. В самом начале диалога Сократ утверждает, что подлинное искусство рапсода достижимо только тогда, когда рапсод

становится «для слушателей истолкователем замысла поэта» [2, с. 138], а для этого ему самому надлежит вникнуть в замысел поэтического творения. Ион соглашается с Сократом, добавляя, что эта задача всегда была самой трудной в художественно-рапсодическом исполнении.

Поэтическое искусство, равно как и искусство живописи и ваяния по мнению Сократа «есть нечто целое», неразделённое, навеянное свыше. Вот как он объясняет это Иону: «Твоя способность хорошо говорить о Гомере это не искусство, а божественная сила, которая тобою движет» [2, с. 143].

«Поэт—это существо легкое, крылатое и священное; и он может творить лишь тогда, когда сделается вдохновенным». Муза божественного происхождения «сама делает вдохновенными одних, а от этих тянется цепь других, одержимых божественным вдохновением. Все хорошие эпические поэты слагают свои пре красные поэмы не благодаря искусству, а лишь в состоянии вдохновения и одержимости» [2, с. 143]; и говорят «много прекрасного о различных вещах ... не с помощью искусства, а по божественному определению», или «божественной силе» [2, с. 143– 144]. И «сам бог» через рапсодов «подает нам свой голос» [2, с. 144].

Божественная сила передается по цепочке, и Сократ говорит о звеньях, первым из которых выступает сам поэт, далее следует рапсод, его исполнитель и истолкователь, при помощи которых бог «влечет душу человека куда захочет» [2, с. 145], и откуда тянется «длинная цепь хореvтов (участник хора в театральных представлениях) и учителей с их помощниками: они держатся сбоку на звеньях, соединенных с Музой». Сократ поясняет, что под «одержимым» следует понимать того, кого держит Муза.

Из этого можно сделать вывод о том, что Платон (известно, что большую часть своих мыслей он вложил в уста Сократа) подразумевает под искусством в этом контексте не что иное как технэ, или ремесло, а согласно А. Ф. Лосеву технэ— это «привычка или навык что-делать» [1, с.16].

Далее Сократ подводит Иона к идее технэ, переводя его из сферы божественного целого в утилитарную разделимость искусства на виды: искусство кормчего, искусство возничего, искусство врачевания, для освоения которых божественной силы недостаточно. Для этого больше необходимы знания и разум, где «с помощью одного искусства», узнаётся то, что невозможно узнать при помощи другого. Сократ поясняет это и другими словами: «одно искусство есть знание одних вещей, а другое — других, называю одно так, а другое — иначе» [2, с. 147].

Исходя из своих суждений Сократ приходит к следующему выводу, склоняя с нему также своего собеседника Иона: «изучая одно искусство, познаешь одно, а изучая другое, познаешь уже не это, а нечто совсем иное» [2, с. 148]. Несмотря на кажущуюся простоту этого диалога, в нем обозначены важнейшие для всего творчества Платона проблемы: что есть искусство божественного, восходящее к Единому, трансцендентному, как эйдосы распределяются в мире становления, что отличает Художника одержимого от художника обученного и знающего, какую роль играет искусство как божественная сила и искусство как ремесло (технэ). Все эти проблемы предвосхищают платоновскую теорию утопического государства с его строгой иерархией: философ (божественная сила) ремесленник (обученный земным утилитарным знаниям) и стражник (тоже обученный, но стоящий на нижней социальной ступени).

Ион отвечает всем канонам диалога: здесь два собеседника — Ион и Сократ, взвалившие на себя не очень легкую ношу для не очень опытных пока искателей истины: постичь непостижимое, проникнуть в тайны божественного, сокрытого от простых смертных, разобраться в сложных замыслах высших сил и путях, ведущих их в мир людей — с их страстями, пороками, чаяниями, противоречивым желанием познать идею Блага, быть наделенным божественной силой и вдохновением и, в то же время, сохранить свой род на Земле, передавая из поколения в поколения самые простые нужные утилитарные знания, называемые ремеслом, а в античном пространстве — технэ.

Библиография:

1. ЛОСЕВ, А.Ф. История античной эстетики. Высокая классика. М., 1974. 624 с.
2. ПЛАТОН. Сочинения в четырех томах. Т.1 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса, СПб., 2006. 632 с.

УДК378.14

<https://orcid.org/0000-0002-5956-421X>

**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В
ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Великсар В.Н.

доктор пед. наук, доцент

Комратский государственный университет

мун. Комрат, РМ

e-mail: venerinavera27@gmail.com

Abstract: This article analyzes the specifics of organizing individual student work in higher education. The author examines contemporary issues and requirements for indirect contact in the training of future music teachers, its advantages over auditorium form of education, and proposes practical methods for improving this process in connection of the specifics of the profession. The article draws on the author's analysis of specific research findings aimed at improving the effectiveness of learning and students' creative development.

Keywords: individual work, self-study, competence-metacompetence, future teacher, musical education

«Умение учиться –

это главная компетенция будущего»

В контексте международных стандартов сегодня довольно часто ставится акцент на необходимости компетентного подхода как в обучении студентов, так и в оценке профессионального уровня специалистов. По данным исследования Гарвардского университета успешность в работе на 85% зависит от развитых softskills, и только на 15% – от hardskills [1]. Согласно отчетам UNESCO (2022), индивидуализация в образовании повышает мотивацию и эффективность обучения, что подтверждается исследованиями в музыкальной педагогике [2]. «Очевидно, что необходимо приложить коллективные усилия, чтобы вооружить молодежь и взрослых новыми навыками и помочь им раскрыть свой потенциал для успешного ориентирования в социальных, экономических и экологических изменениях, которые происходят в мире» [3].

Организация индивидуальной работы будущих музыкальных педагогов играет ключевую роль в формировании профессиональных навыков, учитывая специфику музыкального образования – его субъективный характер, требующий творческого подхода и эмпатии. Одними из востребованных сегодня softskills являются умение работать в условиях многозадачности, с различными форматами и носителями информации, умение анализировать и структурировать большие объемы информации и принимать решение на основе работы с полученной информацией, замечать детали. Также особого внимания требуют и метакомпетенции, которые позволяют будущему педагогу добиваться успеха и адаптироваться к изменениям вне зависимости от его профессиональной деятельности. С первого взгляда может показаться, что это синоним softskills, однако это не совсем так. Softskills позволяют человеку выполнять определенные задачи, а метакомпетенции помогают адаптироваться к быстрым изменениям современного мира и приобретать новые компетенции.

Так, например, одна из метакомпетенций – способность к (само)обучению позволяет педагогу, способному к переобучению или даже к самостоятельному обучению, приобрести нужные навыки и становиться востребованным специалистом [4]. Работа над

метакомпетенциями продолжается на протяжении всей жизни, выражаясь в проработке своей осознанности: умение анализировать свои сильные и слабые стороны, распознавать факторы, препятствующие адаптации к новым условиям, умение перестраивать собственную концепцию или стратегию. Развитие метакомпетенций – это не столько работа над конкретными навыками и умениями, сколько развитие личности и преодоление собственных барьеров.

Анализируя зарубежный опыт в организации индивидуальной работы в разнообразных культурных контекстах, можем увидеть, что он демонстрирует ее эффективность, способствуя глобальному развитию музыкально-педагогических компетенций. Например, в США: университеты, такие как JuilliardSchool, используют индивидуальные планы развития (IndividualDevelopmentPlans, IDP), включающие менторство и портфолио (Abril&Robinson, 2019). Таким образом, повышается мотивация к обучению; в Великобритании: модели, как в RoyalCollegeofMusic, с акцентом на рефлексивные практики и цифровые платформы (Webster, 2011).

Индивидуальные планы адаптируются к интересам студентов, с акцентом на исследовательские проекты. Результатом становится развитие критического мышления и креативности; в Германии: программы в университетах Берлина, где индивидуальная работа интегрируется с культурными проектами (Smiraglia, 2018). Германские университеты применяют и «портфолио-метод», где студенты документируют свой прогресс. Индивидуальная работа включает самооценку и обратную связь от преподавателей. Преимущества такого подхода – это глубокое понимание собственных слабых сторон; в Японии: использование гайдлайна (guideline) для индивидуальной саморефлексии, вовлекающей культурные элементы (Matsunobu, 2020).

Индивидуальная работа сочетается с групповыми сессиями, используя «han» (групповое обучение). Студенты анализируют кейсы, что способствует эмпатии и адаптации к разным ученикам. Эти подходы подчеркивают особую значимость индивидуальной работы в музыкальном образовании в высшей школе.

Рассматривая Учебные планы и Куррикулулы педагогических специальностей в нашей республике, можем проследить конкретную политику организации индивидуального обучения/внеаудиторной работы студентов в соотношении ½ к прямому контакту с педагогом. Данный факт свидетельствует об исключительной важности официально принятой формы обучения в формировании компетентного педагога-музыканта, способного эффективно работать в соответствующих звеньях национальной системы образования. Мы абсолютно убеждены, что целенаправленная организация самоподготовки студентов с использованием современных методик и инновационных подходов значительно повышает мотивацию студентов и качество музыкального образования.

На протяжении последних пяти лет активно осуществлялось формирование метакомпетенции «способность к (само)обучению» со студентами двух педагогических специальностей факультета национальной культуры Комратского государственного университета «Музыка» и «Педагогика в начальном образовании. Дошкольная педагогика». В результате был проведен контент-анализ продуктов индивидуальной деятельности обучающихся в рамках изучения дисциплин «Методология музыкального воспитания в дошкольном образовании», «Методология музыкального воспитания в школе», «Теория и методология музыкального воспитания дошкольников» и «Дидактика музыкального воспитания».

В следствии этого выявлено, что даже при понимании студентами требований и тем индивидуальных заданий, финальные продукты нередко сопровождаются типичными недочетами, которые снижают итоговую оценку. Вот некоторые наиболее распространенные особенности некорректного выполнения самостоятельных работ студентами:

1. Поверхностное раскрытие темы. Студент ограничивается общими фразами, не проводит конкретного исследования. Такой подход формирует формальное выполнение

задания. Для изменения его траектории необходим серьезный анализ студентом материала, опора на достоверные источники, умение формулировать собственные выводы.

2. Отсутствие логичной структуры. Это весьма распространённая ошибка при разработке индивидуального продукта, в котором отсутствует чёткое деление на введение, основную часть и заключение. В конечном счете материал выглядит неорганизованным и хаотичным. С целью улучшения такой ситуации студентам рекомендуется заранее составить план, чтобы продумать последовательность подачи информации.

3. Нередко встречается несоблюдение требований к оформлению: неправильный шрифт, неверные интервалы, отсутствие полей или подписей к иллюстрациям. Такое небрежное представление материалов крайне портит впечатление от студенческого продукта. Для решения этой проблемы студентам следует внимательно изучить методические рекомендации педагога по дизайну индивидуальной разработки.

4. Преимущественно наблюдается использование студентами неуникального текста. Плагиат является грубейшей профанацией педагогической профессии, имеющей целью внедрять в практику оригинальные и научные идеи. Студентам настоятельно рекомендуется использовать онлайн-сервисы для проверки оригинальности своей работы, приложив выписку из отчета на антиплагиат.

5. Переизбыток теории без практических оригинальных разработок. Важно не только изложить теоретические подходы, но и проанализировать существующие психолого-педагогические подходы по рассматриваемой проблеме.

6. Ошибки в цитировании. Студенты не указывают источники, оформляют их неправильно или вставляют цитаты без анализа. Важно помнить, что любая заимствованная информация должна сопровождаться ссылкой, пояснением ее значимости для темы.

7. Несоблюдение сроков. Опоздание со сдачей работы индивидуальных продуктов и др.

Администрирование такой деятельности поможет развитию критического, творческого мышления студентов; даст возможность более глубоко изучить учебный материал; поспособствует освоению навыков анализа, систематизации информации; повысит ответственность за собственное обучение; подготовит к выполнению исследовательских, выпускных проектов. Следовательно, эффективная организация индивидуальной работы требует от обучающихся, понимания задач, стоящих перед ним в рамках изучаемого курса.

В условиях прямого контакта со студентами (в рамках аудиторной работы) итеративно проводились наблюдения за студентами и беседы. Данные такой диагностики демонстрируют, что 71% студентов считают самоподготовку важным компонентом обучения, однако только 29% посвящают ей более 2 часов в неделю. Мотивация к самоподготовке в основном внешняя (оценки, успешность), внутренняя мотивация (любовь к профессии/музыке) выявлена у 45% реципиентов. Главными барьерами выступает нехватка времени (64%), отсутствие доступа к ресурсам (30%), эмоциональная усталость и отсутствие планирования (25%).

Являясь ключевым элементом современного образования, способствующим формированию профессиональной зрелости, самоподготовка будущих педагогов в области музыкального воспитания требует от педагогов высшей школы оптимизации этого процесса. Для этого мы рекомендуем:

1. Показать студентам полезность индивидуальной работы, замотивировать, отметить важность задания.
2. Привлекать их к творческой и научной деятельности.
3. Геймифицировать проверку знаний и степени усвоения самостоятельно изученного материала (эстафеты, викторины, кейсы, интеллектуальные игры, коучинги).
4. Внедрять персонализированные планы самоподготовки с использованием ИИ-приложений.
5. Организовать консультационные сессии и онлайн-ресурсы.
6. Развивать навыки тайм-менеджмента.

7. Поощрять добросовестное выполнение задания в виде дополнительных бонусов или баллов.
8. Ознакомить с «Методическим руководством по организации индивидуальной работы студентов», разработанным автором статьи и научить оперировать им при выполнении соответствующего продукта. Следует отметить, что вышеуказанное руководство является консеквенцией проведенного исследования по анализу ситуации проведения индивидуальной учебной деятельности испытуемых студентов до 2025 года. Его структурные элементы включают все необходимые компоненты для эффективной подготовки студента к практическим занятиям и освоения материала учебных курсов:
 - ✓ Введение (указание целей и задач курса).
 - ✓ Общие рекомендации по изучению дисциплины.
 - ✓ Распределение тем учебной дисциплины.
 - ✓ Индивидуальная работа студентов и методические указания по ее выполнению (Реферат, Доклад, Дидактический проект музыкального занятия/урока, Дидактический проект экстракуррикулярной деятельности, Задания для определения музыкальных способностей детей, Словарь музыкальных терминов, Разработка игровых заданий, упражнений, Разработка комплекса творческих заданий, музыкально-дидактического и наглядного материала, Куррикулум по внеклассной работе в школе, Коллекция из музыкально-фольклорного материала своих предков и родного края и др.).
 - ✓ Виды контроля и алгоритм подготовки студентов к аттестации и к экзамену.
 - ✓ Источники.
 - ✓ Приложение (пример оформления реферата).

Принимая во внимание данные представленного исследования, можно заключить, что организация индивидуальной работы студентов в музыкальном воспитании – ключ к максимальному раскрытию потенциала обучающихся. Ее специфика заключается в персонализации, интенсивности и фокусе на индивидуальном развитии, что отличает ее от групповых форм. Несмотря на вызовы, внедрение инноваций открывает новые горизонты. Рекомендуются педагогам активно применять описанные методы для достижения лучших результатов в образовательном процессе.

Такой комплексный формат учит студентов планировать свое время, искать и обрабатывать информацию, выстраивать логические связи между теорией и практикой, более того позволит повысить качество подготовки будущих специалистов и адаптировать образование к современным вызовам. Дальнейшие исследования очерченной проблемы могут включать лонгитюдные эксперименты для оценки долгосрочных эффектов.

Библиография:

1. BURNARD, P. and WHITE, J. (2008) Creativity and Performativity: Counterpoints in British and Australian Education. British Educational Research Journal, Special Issue on 'Creativity and Performativity in Teaching and Learning', 34(5), 667-682.
2. Преобразование технического и профессионального образования и подготовки для успешной и справедливой трансформации: Стратегия ЮНЕСКО на 2022-2029 гг., 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385252> (дата обращения: 03.11.25).
3. МАКШАНОВА, А. Знания, умения, навыки, компетенции <https://blog.bitobe.ru/article/znaniya-umeniya-navyki-kompetentsii/> (дата обращения: 03.11.25), 2023.

УДК373.21

<https://orcid.org/0000-0002-5956-421X>

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ В РАБОТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ПОЛИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Великсар В.Н.

доктор пед. наук, доцент,
Комратский Государственный университет
мун. Комрат, РМ
e-mail: venerinavera27@gmail.com

Подсухин С.А.

музыкальный руководитель,
2-я дидактическая степень,
гимназия-детский сад им.С.Демиреля
мун. Комрат, РМ
e-mail: svetpodsuhina@gmail.com

Abstract: The authors comprehensively examine and substantiate contemporary practices of early childhood music teacher, integrating elements of a multilingual and intercultural approach. The results of this alternative methodology confirm the effectiveness of multilingual music classes on the development of preschoolers' musical, verbal, and emotional-communicative skills in a multilingual educational environment.

Keywords: music teacher, preschoolers, multilingual, alternative approaches, multilingual repertoire.

Современная система раннего образования ориентирована на развитие личности ребёнка как активного участника образовательного процесса, способного воспринимать, чувствовать и творчески выражать себя через различные виды деятельности. В этом контексте музыкальное воспитание занимает особое место, поскольку именно музыка выступает универсальным языком эмоционального, эстетического и культурного общения. Она помогает ребёнку осознавать себя частью социума, выражать эмоции, развивать чувство ритма, слух, интонацию и, самое главное, формировать основы духовно-нравственных и культурных ценностей.

Музыкальный руководитель выступает не просто реализатором куррикулума, а педагогом-исследователем и творцом образовательной среды, способным сочетать традиционные методы с инновационными практиками, обеспечивая тем самым целостное развитие ребёнка. Одной из ключевых тенденций современного раннего образования является формирование поликультурной и полиязычной образовательной среды. В таких регионах Республика Молдова, как АТО Гагаузия, дети с ранних лет растут в условиях естественного языкового многообразия – гагаузской, русской, румынской, иногда болгарской и украинской культур.

Это предъявляет особые требования к музыкальным руководителям, поскольку именно через музыку дети легче воспринимают интонации, звуковую окраску и ритмику разных языков. Полиязычное образование в музыкальной деятельности становится эффективным инструментом социализации и формирования толерантности у дошкольников. Песни, колыбельные, народные игры и фольклор на разных языках позволяют детям не только познакомиться с культурой своего народа, но и почувствовать близость традиций других этносов [3, с. 203].

В современных образовательных стандартах особое внимание уделяется интеграции различных видов деятельности. Поэтому педагог сегодня должен уметь объединять музыку с речевым, двигательным, художественным и игровым развитием, включая в занятия элементы

полиязычия, межкультурного общения и цифровых технологий (аудиовизуальные материалы, мультимедийные презентации, интерактивные игры). Таким образом, сегодня назрела необходимость осмысления и внедрения современных педагогических практик в музыкальном воспитании детей раннего возраста.

Особое значение приобретает личность музыкального руководителя как медиатора культур и языков, создающего условия для межкультурного диалога и взаимопонимания в дошкольной среде, отражающей реальное социокультурное многообразие региона. Всё это обуславливает необходимость формирования у музыкального руководителя новых профессиональных компетенций, включающих владение современными технологиями, этнопедагогическими подходами и элементами полиязычного взаимодействия.

Следовательно, исследование современных практик в работе музыкального руководителя, с учётом полиязычного и поликультурного контекста, представляет собой важное научно-практическое направление, способствующее совершенствованию содержания и качества раннего музыкального воспитания.

Музыкально-педагогическая деятельность в современной системе образования существенно эволюционировала за последние десятилетия. Если ранее обучение музыке ограничивалось традиционным пением, слушанием и простыми музыкально-ритмическими упражнениями, то сегодня акцент смещён на комплексное, творческое, эмоционально насыщенное и индивидуализированное развитие ребёнка. Основная цель современных методов – формирование не только исполнительских навыков, но и музыкальной культуры, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости, творческого мышления и коммуникативных навыков [1, с.61; 6, с.121].

Современное музыкальное воспитание активно использует *междисциплинарный подход*, когда музыка соединяется с другими видами искусства и образовательными направлениями [4, с.110]: музыка и театр, например, постановка сказки «Как лиса помогла друзьям» с пением на трёх языках и совместным изготовлением маракасов и бубнов. (постановка мини-спектаклей с пением, танцем и драматизацией); музыка и изобразительное искусство, например, создание «Музыкального пейзажа Гагаузии»; музыка и литература, например, исполнение песен на разных языках. Такие методы позволяют ребёнку воспринимать музыку не как отдельный предмет, а как часть художественного мира, развивают воображение, образное мышление и эмоциональную отзывчивость.

Игровой подход является основой современных музыкальных занятий, так как именно через игру дети воспринимают и усваивают музыкальные понятия: музыкальные игры; ролевые игры; свободная музыкальная импровизация. Игровой метод способствует формированию мотивации к музыкальной деятельности, развитию координации, слуха и памяти, а также навыков сотрудничества и коммуникации.

Проектные методы позволяют детям вовлекаться в полноценное творческое исследование [6, с.135]: создание мини-проектов (сочинение песни, разработка музыкальной истории, подготовка концерта); исследование музыкальных инструментов, звуков, ритмических структур; анализ музыкальных произведений, обсуждение их эмоционального воздействия; организация совместных презентаций для родителей и сверстников. Такая деятельность формирует умение планировать, анализировать, принимать решения, развивает музыкальную грамотность, творческие и лидерские качества.

Современные технологии значительно расширяют возможности музыкального воспитания [2, с.29]: интерактивные музыкальные приложения и программы, которые позволяют экспериментировать с ритмом, мелодией, гармонией; аудио- и видеоматериалы для знакомства с разными музыкальными жанрами и культурами; онлайн-концерты и мастер-классы, которые позволяют детям видеть живые выступления музыкантов и участвовать дистанционно; электронные инструменты, сенсорные панели и музыкальные клавиатуры для формирования слуха и моторики. Важно, чтобы технологии использовались как дополнительный инструмент, а не заменяли живую музыкальную деятельность, чтобы сохранялось активное восприятие и исполнительская практика.

Музыка в воспитании детей используется не только для развития музыкальных навыков, но и как средство психологической поддержки и эмоциональной коррекции[5, с. 44]: снятие тревожности через музыкальные импровизации; развитие эмоциональной отзывчивости через слушание и обсуждение музыкальных произведений; музыкальные упражнения для координации движений, моторики и ритма; формирование чувства группы и социальных навыков через совместное пение и музыкальные игры. Музыкотерапия особенно эффективна для детей с повышенной эмоциональной возбудимостью, задержкой речевого развития или другими особенностями психофизиологического развития.

В нижеследующей таблице представлены некоторые методы практической деятельности музыкального руководителя в гимназии-детском саду им.С.Демирялмун. Комрат.

Таблица 1. Методы музыкально-педагогической деятельности для детей 5-6 лет, с акцентом на полиязычное образование (гагаузский, русский, румынский)

Метод	Цели и задачи	Музыкальные и игровые упражнения
«Песенка о дружбе»	Развитие вокальных навыков, ритма, полиязычного словаря; формирование навыков коллективного исполнения	Пение короткой песни, разбор ключевых слов, движения под музыку (хлопки, поклоны), игра «Музыкальный круг»
«Музыкальный театр сказки»	Развитие музыкально-ритмических навыков, воображения, полиязычного восприятия; формирование творческого мышления	Прослушивание короткой сказки, разбор слов, ролевые мини-сценки, музыкальные движения с инструментами, повтор реплик на трёх языках
«Музыкальная прогулка по лесу»	Развитие слухового восприятия, координации движений, творческого воображения; расширение полиязычного словаря	Движение под звуки природы, повторение звуков животных и действий, игра на барабанах и маракасах для создания «лесной симфонии», ролевые движения (скачут, топают)

В данной методике активно используется сочетание традиционных и инновационных методов:

- сочетание классического пения и инструментальной импровизации;
- музыкально-ритмические движения с элементами театра и танца;
- интеграция живого исполнения и интерактивных цифровых средств;
- проектные занятия с творческим анализом произведений.

Такая интеграция позволяет создать богатую, многоплановую образовательную среду, где музыка становится средством комплексного развития ребёнка.

А также непрерывно осуществляется взаимодействие с семьёй и обществом, посредством: совместных музыкальных занятий с родителями; семейных концертов и фестивалей; участия в общественных мероприятиях и конкурсах; обмена опытом с другими учреждениями раннего образования. Это формирует социальные и коммуникативные навыки, чувство общности, расширяет культурный кругозор ребёнка и мотивирует к дальнейшему развитию.

Оценивая эффективность современных методов и практик организации музыкальной деятельности с детьми 5-6 лет, применяемых музыкальным руководителем УРО в условиях полиязычности, а также выявление их влияния на музыкальное, речевое, когнитивное, моторное и социальное развитие детей, нами: проанализирована эффективность использования полиязычного репертуара и интеграции музыки с движением, речью, игровой, изобразительной и театрализованной деятельностью; выявлены педагогические условия, способствующие развитию творческих способностей, эмоциональной отзывчивости и поликультурной идентичности; определены оптимальные формы организации музыкальной деятельности для детей 5-6 лет в условиях полиязычного обучения. В результате этого, альтернативная методика, объединяющая полиязычное пение, движение, театрализацию,

логоритмику и проектную деятельность, создаёт более благоприятные условия для комплексного развития детей.

Для успешной реализации музыкально-воспитательной работы в условиях полиязычного образования рекомендуется использовать разнообразный репертуар, включающий произведения на гагаузском, русском и молдавском языках, а также элементы классической музыки. Такое сочетание способствует формированию музыкально-ритмических, эмоциональных и речевых навыков, развивает поликультурное восприятие детей и поддерживает интерес к музыкальной деятельности.

Нами оформлены основные формы, методы и приемы работы с детьми 5-6 лет в рамках альтернативной методики.

Таблица 2. Дидактические стратегии альтернативной методики

Форма работы	Методы и приёмы	Конкретные примеры занятий	Цель / ожидаемый эффект
Индивидуальная	Полиязычное пение, вокально-ритмические упражнения, дыхательная гимнастика	Разучивание песни «Заман хаир олсун» (гагаузский), повторение фраз на молдавском и русском; упражнения «Эхо» и «Музыкальный дождик»	Развитие слуха, артикуляции, интонационной гибкости, формирование многоязычного речевого слуха
Групповая / фронтальная	Совместное пение и ритмические движения под музыку разных культур	Пение песен «Осень-проказница» (рус.), «Унудой» (молд.), «Япраклар учер» (гаг.); движения под народную музыку Orchestra Lautarii	Развитие чувства ритма, координации движений, восприятия интонаций разных языков
Подгрупповая	Вокально-игровые упражнения, этюды на звукоподражание	Работа малыми группами над песнями на трёх языках; использование игр «Угадай язык» и «Повтори мелодию»	Развитие фонематического слуха, внимания и уверенности в многоязычной среде
Проектная / интегрированная	Инсценировки, интеграция музыки и рисования	Тема «Осенний листопад»: пение «Япраклар учер» с последующим рисованием «музыки настроения»	Развитие эмоциональной выразительности, ассоциативного мышления, творческой самостоятельности
Свободная музыкальная деятельность	Импровизация на детских инструментах и через движение	Музыкальные импровизации на барабанах, бубнах и маракасах под мелодии «Yapraciklar» и «Yaamurcuk»	Развитие инициативности, слуховой памяти, умения выражать эмоции через музыку

Дети, погружаясь в этот процесс, демонстрируют более выразительное и синхронное исполнение, активную творческую инициативу и поликультурное восприятие музыки, что подтверждает преимущество нашей методики по сравнению с традиционной программой. Такой подход обеспечил формирование не только слуховых и певческих навыков, но и развитие координации, выразительности движений, эмоциональной отзывчивости и творческого мышления у детей, учитывая специфику многоязычной среды и особенности культурного контекста региона.

Использование полиязычного подхода, творческих и проектных методов, а также активное сотрудничество с семьёй делают музыкальное воспитание живым, эмоционально насыщенным и личностно значимым процессом. Таким образом, музыка становится не только средством эстетического и интеллектуального развития, но и важным инструментом

формирования духовных и коммуникативных качеств ребёнка. В перспективе, при глубокой профессиональной проработке, затронутая нами проблема имеет широкие возможности для создания уникальных условий музыкального воспитания дошкольников.

Библиография:

1. АБДУЛЛИН, Э. Б. НИКОЛАЕВА Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. БУТАКОВА, И. А., НАТАШИНА Н. В. Роль музыки в гармоничном развитии личности дошкольника. Обучение и воспитание: методики и практика, 2015, № 23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolmuzyki-v-garmonichnom-razvitii-lichnosti-doshkolnika>
3. ВЕЛИКСАР, В.Н. Значимость и своеобразие межкультурного контента музыкального репертуара гимназии в подготовке будущих педагогов.– Cahul : US, 2023 (Centrografic). – 265 p.
4. ЛУКЪЯНОВА, М. И. Методика музыкального воспитания в детском саду. СПб.: Детство Пресс, 2012. 224 с.
5. ОРЛОВА, Л. А. Музыкально педагогическая деятельность воспитателя ДОУ. М.: Сфера, 2016. 160 с.
6. ОРФ, К. Шульверк. Музыка для детей. М.: Музыка, 1991. 240 с.

УДК37.016:78

<https://orcid.org/0000-0001-5683-0992>

РОЛЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Горбачева Н. А.

доктор педагогических наук, конференциар

Комратский Государственный университет

e-mail: ninagor58@mail.ru

Abstract: The article is dedicated to one of the actual problems in modern pedagogy - to an integrated approach in the educational process, the article explores it on the example of interconnection of such subjects as musical education and Russian language and literature. The author pays attention to the main directions of the realization of this approach in teaching Russian language and literature; reveals the potential of this subject in musical education of the learners, what is reflected in textbooks.

Keywords: integrated approach, educational process, musical education, competencies, balanced development.

Интегрированный подход занимает все более прочное место в концепциях образовательного процесса. Актуальность его внедрения связана, прежде всего, с формированием гармонично развитой личности, о чем заявлено в Кодексе об образовании РМ. Несмотря на неоднозначное отношение к интегрированному подходу, считаем, что он является важным шагом в образовательной практике в школах Республики Молдова, потому что позволяет формировать «человека культуры», т.е. человека, обладающего целостным и ценностным мировоззрением, нравственными принципами, гражданской позицией, эстетическим вкусом.

Под словом «интеграция» мы понимаем объединение различных частей в одно целое, их взаимовлияние и взаимопроникновение. Интегрированный подход дает возможность ученику более полно увидеть картину того или иного явления. Он является серьезным стимулятором эмоциональной и мыслительной деятельности ученика. На интегрированных

уроках происходит формирование индивидуальной ценностной картины мира ученика, которая оказывает влияние на его поведение и поступки. Последовательная и методически продуманная реализация данного подхода значительно повышает внутреннюю познавательную мотивацию учащихся, придает результатам деятельности личностный и социально значимый характер, способствует освоению необходимых компетенций, в том числе культурологической как одной из ключевых компетенций.

Важно понимать, что интеграция – это не механическое объединение различных частей в одно целое, а их взаимовлияние и взаимопроникновение. Взаимосвязь дисциплин должна быть понятна ученикам и выглядеть гармонично. В интегрированном уроке важно найти точку пересечения предметов (2-х, 3-х и более).

В свете вышесказанного представляется интересным рассмотреть взаимосвязь и интеграцию таких предметов, как «Русский язык и литература» и «Музыкальное воспитание», чтобы определить, какую роль в музыкальном воспитании учащихся играют другие учебные дисциплины, не ставящие своей целью решение проблем музыкального воспитания. Нами был проведен анализ учебников русского языка гимназического и лицейского звеньев в контексте отражения в них различных сведений, связанных с музыкой, определения их потенциала для музыкального развития и воспитания учащихся, коррелирования с языковым и литературным материалом.

Анализ учебников позволил выделить несколько направлений, каждое из которых в определенной степени раскрывает те или иные аспекты музыкального воспитания на уроках русского языка и литературы, приобщает учащихся к миру музыки с учетом специфики предмета.

Включение в текстовый материал учебников сведений об известных классических и современных композиторах, музыкантах, исполнителях в рамках изучения речевых тем «Искусство в нашей жизни», «В мире прекрасного», «Людей неинтересных в мире нет».

Так, в учебники гимназического цикла включены тексты о В. А. Моцарте, А. Григе, Ф. Листе, П.И. Чайковском, Ф. И. Глинке, А.Бородине, Ф.И. Шаляпине, С. Рахманинове, В. Спивакове, В. Высоцком, БарбуЛэутару, М. Биешу, Е. Доге, К. Московиче, И. Алдя-Теодоровиче и др.

Эти сведения не имеют узко специфического характера, как это имело бы место на уроках музыкального воспитания, но включение их в материал учебников русского языка и литературы в форме литературных и публицистических текстов, эссе расширяет музыкальный кругозор учащихся, знакомит их с интересными фактами жизни и творчества известных музыкантов.

Соотнесение литературных и музыкальных произведений в рамках рубрики «Содружество муз». Во многих случаях литературные произведения крупных и малых жанров становятся основой для создания музыкальных произведений. При изучении творчества А. Пушкина, М. Лермонтова, И. Тютчева, А. Блока, С. Есенина, М. Цветаевой, А. Ахматовой и других авторов в рамках рубрики «Содружество муз» учащимся предлагаются задания на выявление ассоциативных связей между словесным и музыкальным оформлением эмоций и чувств героев произведений. Позволим себе привести несколько примеров. При изучении творчества поэтов-романтиков XIX века учащимся предлагается задание подготовить проект на тему «Романтизм в русской музыке XIX века». При проведении литературного анализа стихотворения В. Жуковского «Вечер» учащимся дается задание: *Прослушайте дуэт Лизы и Полины «Уж вечер... облаков померкнули края» из оперы П.И. Чайковского «Пиковая дама». Помогает ли музыка «услышать» звуки вечера, передать чувства главной героини?* При изучении творчества А. Пушкина в рамках данной рубрики вызывают интерес задания прослушать романсы на стихи Пушкина о любви, назвать адресатов этих романсов. В лицейском звене при изучении его творчества учащимся предлагаются задания следующего характера:

В 1892 году девятнадцатилетний композитор Сергей Рахманинов написал оперу «Алеко» по сюжету поэмы «Цыганы». Щедрый, задушевный мелодизм, взволнованная лирика,

яркий драматизм, эмоциональная открытость характеризуют это произведение. Послушайте арию Алеко в исполнении известного русского певца Александра Огнивецца. Передали ли композитор и певец характер персонажа А. С. Пушкина? Как вы думаете, почему ария исполняется на фоне моря?

Прослушайте арию Ленского из оперы Петра Ильича Чайковского «Евгений Онегин» в исполнении известного русского певца Сергея Лемешева и известного испанского певца Пласидо Доминго. Каким нафосом проникнуто пение артистов? Чьё исполнение произвело на вас большее впечатление? Работа над поэзией М. Лермонтова также сопровождается отсылками к музыкальным произведениям, созданным на стихи поэта. В рамках «Содружества муз» содержится следующее задание для учащихся: Стихи М.Ю. Лермонтова настолько музыкальны, что вызывали интерес у многих композиторов. Стихотворение «Выхожу один я на дорогу...» привлекло внимание более тридцати композиторов. Наиболее популярным стал романс, положенный на музыку композитором и певицей Елизаветой Шашиной, который известен в исполнении многих певцов. Прослушайте романс «Выхожу один я на дорогу» в исполнении Анны Герман и Олега Погудина. Выразите своё мнение о музыке и исполнительском мастерстве артистов. Как вы думаете, почему творчество Лермонтова привлекает современных музыкантов? Подготовьте сообщение на тему: «Лермонтов в музыке XXI века».

В одном из учебников (5 класс) при изучении фольклора ученики знакомятся с музыкальным фольклором. В учебнике приводятся ноты русских народных песен «Во поле береза стояла...» и «Что стоишь, качаясь, тонкая рябина...». Читая фрагмент повести К. Булычева «Приключения Алисы» (8 класс), учащимся предлагается задуматься о влиянии музыки на рост растений и о роли музыки в жизни подростков. В этом же классе учащиеся изучают рассказ К. Паустовского «Старый повар», в котором знакомятся с фрагментами жизни Моцарта. Одно из заданий связано с прослушиванием музыки великого композитора и словесным звучанием его музыки.

Музыкальный терминологический словарь. Не ставя цели специального изучения музыкальной лексики на уроках русского языка и литературы, учебники включают так называемое ситуационное знакомство с музыкальными терминами, которые сопровождают работу над текстами. В ходе такой работы, учащиеся знакомятся с такими музыкальными терминами, как: песня, романс, опера, балет, симфония, скерцо, ария, бас, тенор, оркестр, ансамбль, хор, дирижер, дуэт, ноты, вальс, фортепиано, скрипка и др.

Однако знакомство с ними расширяет музыкальный кругозор учащихся, делает более глубокими их музыкальные представления.

Творческие задания музыкальной направленности. В методический корпус учебников включены задания творческого характера, некоторые из них имеют музыкальную направленность. Так, при изучении темы «Искусство» учащимся предлагается выполнить такое задание (9 класс): Прочитайте отрывок из рассказа А.П. Чехова «Чужая беда» и стихотворение Николая Рубцова «Утро». Рассмотрите картину Ф. А. Васильева «Рассвет», найдите в Интернете и прослушайте произведение Эдварда Грига «Утро». С помощью каких художественно-изобразительных средств писатель, поэт, художник и музыкант создают образ утра? В чём сходство и в чём различие четырёх «портретов» утра: прозаического, поэтического, живописного и музыкального? Дополняют ли они друг друга? Если бы вам предложили описать утро, чем бы воспользовались – красками, словами, музыкой? Как ещё можно передать свои впечатления?

В учебниках встречаются задания подобрать музыкальный ряд к тому или иному стихотворению, подготовить презентацию на тему «Времена года в поэзии и музыке», подготовить проект на тему «Любимые произведения литературных героев» и т.д.

Межкультурный компонент музыкального воспитания на уроках русского языка и литературы. В учебниках представлен информационный и методический компоненты межкультурного направления. Учащиеся знакомятся с фактами творческой биографии БарбуЛэутару, М. Биешу, К. Московича, И. Алдя-Теодоровича, современными музыкантами

Молдовы. Им предлагается подготовить презентации о фольклоре народов, проживающих в Республике Молдова, назвать музыкальные инструменты, наиболее популярные у того или иного народа.

Таким образом, интегрированный подход, позволяющий интегрировать обучение и воспитание, является в современном образовании очень актуальным, так как в ходе интегрированных уроков формирует у учащихся целостное представление о мире, превращает процесс познания в «живое личностное знание», обладающее ценностным потенциалом. Важно отметить, что такой подход должен быть хорошо продуманным.

Библиография:

1. VOLCOVSCAIA, M., GORBACIOVA N., COVALENCO S. Manualul de limba rusă: Clasa a 5-a. Prut Internațional, 2020.
2. ВОЛКОВСКАЯ, М., ГОРБАЧЕВА Н. Русский язык. Учебник для 7-го класса. Prut Internațional, 2020.
3. ВОЛКОВСКАЯ, М., ГОРБАЧЕВА Н. Русский язык. Учебник для 8-го класса. Prut Internațional, 2024.
4. ВОЛКОВСКАЯ, М., ГОРБАЧЕВА Н. Русский язык. Учебник для 9-го класса. Prut Internațional, 2024.
5. ЗИМНЯЯ, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. КОДЕКС ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324.

УДК 781.6:785.1:378

<https://orcid.org/0000-0001-7020-0460>

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ НА ФОРТЕПИАНО У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗВЕНА

Казмалы Т.М.

магистр педагогических наук
преподаватель музыкальных дисциплин
высшая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ
e-mail: malenikaia01@mail.ru

Гуцу А.В.

преподаватель музыкальных дисциплин
ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ
e-mail: anecika76@mail.ru

Abstract: The article examines current issues in the development of sound production in students of secondary vocational education. The importance of sound as the basis of the pianist's artistic and performing skills is revealed, and difficulties that arise during the learning process are analyzed: insufficient coordination of movements, weak auditory control, formalism in mastering technique, and the absence of an individual sound image. Particular attention is paid to the role of the teacher in creating conditions for creative exploration, emotional freedom and the formation of an aesthetic attitude towards sound.

Keywords: piano, sound production, pianistic mastery, auditory control, technique, strokes, musical thinking, sound culture, pedagogical methods, professional education.

Формирование качественного звукоизвлечения является одной из центральных задач обучения игре на фортепиано. От характера звучания, его выразительности и тембрового богатства зависит не только художественная ценность исполнения, но и уровень профессионального мастерства пианиста. В условиях среднего профессионального звена (колледжа) проблема звукоизвлечения приобретает особую актуальность, поскольку именно в этот период формируются устойчивые исполнительские навыки, закладываются основы индивидуального пианистического стиля.

Звукоизвлечение - это сложный, многокомпонентный процесс образования звука на фортепиано, включающий в себя взаимодействие физиологических, моторных, слуховых и психических механизмов. Оно представляет собой не только физическое воздействие на клавишу, но и результат внутреннего художественного намерения исполнителя, воплощённого в звучании.

В фортепианной педагогике под звукоизвлечением понимается не просто механическое нажатие на клавишу, а осознанное управление звуковым качеством, включающее контроль над динамикой, штрихами, атакой, длительностью звучания. От характера прикосновения к клавише зависит не только сила звука, но и его тембровая окраска, пластичность и выразительность.

Формирование звукоизвлечения напрямую связано с развитием внутреннего слуха - способности мысленно слышать звук до его фактического возникновения. Исполнитель сначала представляет желаемое звучание, а затем стремится реализовать его средствами прикосновения. Таким образом, звукоизвлечение становится материальным воплощением художественного замысла музыканта.

Согласно высказыванию Г.Г. Нейгауза, «звук - это душа фортепиано, и работа над звуком есть работа над самим искусством». Г.Г. Нейгауз подчеркивал, что умение «слышать» и «создавать» звук - главный показатель профессионализма пианиста. Звукоизвлечение, по мнению мастера, не может быть отделено от эмоции и образа: «Невозможно извлечь красивый звук без внутреннего чувства, без любви к звуку».

А.Б. Гольденвейзер указывал, что звукоизвлечение формируется в единстве движения, слуха и мысли. Он отмечал важность естественности пианистического аппарата, свободы руки и органичности движений. Только при этом условии звук становится живым, гибким и выразительным.

Таким образом, звукоизвлечение можно определить, как основу исполнительского мастерства, объединяющую техническую и художественную стороны пианистической деятельности. Это не только технический навык, но и форма музыкального мышления, отражающая индивидуальность исполнителя.

Освоение различных способов прикосновения к клавише - пальцевого, кистевого, предплечевого, плечевого - обеспечивает богатство звуковой палитры. Умение контролировать и варьировать вес руки, скорость и глубину прикосновения создаёт возможность передачи широкого спектра оттенков - от прозрачного пианиссимо до насыщенного фортиссимо.

Следовательно, работа над звукоизвлечением является не частной задачей, а центральным звеном в формировании художественно-выразительной игры. Она способствует развитию слухового внимания, координации, эмоциональной отзывчивости и эстетического вкуса, формируя в целом музыкальную культуру личности будущего профессионала.

Процесс формирования звукоизвлечения у студентов среднего профессионального звена представляет собой сложную педагогическую задачу, поскольку требует одновременного развития слуховых, двигательных и эмоционально-художественных навыков. На данном этапе обучения наблюдаются устойчивые трудности, связанные как с физиологическими, так и с психологическими и методическими факторами.

Одной из наиболее распространённых проблем является скованность пианистического аппарата. Студенты часто играют с излишним напряжением в плечах, предплечьях и кистях, что мешает свободному звуковому потоку и ограничивает выразительность. Причиной этого может быть неосознанное подражание внешней стороне техники без понимания её внутренней

логики. Нередко учащиеся стремятся к «силовому» звуку, полагая, что громкость и выразительность достигаются усилием, а не качеством прикосновения и весом руки. Задача педагога - научить студента осознанной свободе, показать взаимосвязь расслабления и звуковой красоты. Этому способствуют специальные упражнения на координацию движений.

Другой серьёзной проблемой является недостаточный уровень слуховой саморегуляции. Многие студенты слышат звук постфактум, то есть уже после его извлечения, вместо того чтобы заранее представлять его мысленно. Это приводит к неустойчивости динамики, однообразию тембра и отсутствию художественного замысла. Формирование активного внутреннего слуха требует систематической работы над вслушиванием в собственное звучание, над умением различать тончайшие оттенки тембра и динамики. Педагог должен стимулировать у учащегося привычку «мыслить звуком» и оценивать качество звучания не только рационально, но и эмоционально.

Часто студенты рассматривают техническую сторону игры как цель, а не как средство художественного выражения. В результате механическая отработка гамм и этюдов происходит без внутреннего слухового и выразительного контроля. Это приводит к автоматизации движений, но не к развитию музыкального мышления. Как отмечал Г.Г. Нейгауз, техника, оторванная от звука, «мертва и бесплодна». Поэтому важно формировать у студентов понимание, что техника служит звуку, а не наоборот. Каждое упражнение должно выполняться с осознанной целью — найти определённую окраску, характер, динамику.

На среднем профессиональном уровне учащиеся часто не обладают сформированным представлением о собственном звуке. Их игра может быть правильной в техническом отношении, но лишённой индивидуальности. Задача педагога - помочь студенту осознать, что звук - это средство самовыражения. Работа над фразировкой, над поиском индивидуального тембра и артикуляции способствует формированию творческого подхода к звуку и развитию личного стиля исполнения. Ошибки в артикуляции и неосознанная фразировка приводят к потере логики музыкальной речи. Отсутствие понимания взаимосвязи между дыханием, движением и звуковой линией делает исполнение невыразительным. Формирование выразительной фразировки требует глубокого анализа текста, умения «вдыхать» и «выдыхать» музыкальные фразы, чувствовать внутренний ритм и смысл звучащего движения.

Не менее важной проблемой являются психологические факторы - неуверенность, страх ошибки, чрезмерное волнение при игре перед преподавателем или аудиторией. Эти состояния часто вызывают мышечные зажимы, которые отрицательно влияют на звукоизвлечение.

Работа над звуком требует внутреннего спокойствия, концентрации внимания и доверия к собственному слуху. Педагог должен создавать эмоционально комфортную атмосферу, способствующую раскрытию природных возможностей студента и учитывать индивидуальные особенности каждого студента - уровень его физического и слухового развития, эмоциональную восприимчивость, тип мышления и характер темперамента. Главная задача педагога — сформировать у студента осознанное отношение к звуку, пробудить интерес к его качеству и разнообразию, научить управлять им как выразительным средством. В основе педагогической работы должны лежать следующие направления: развитие звукового слуха и внутреннего представления о звуке (педагог должен направлять внимание учащегося на качество звука, его оттенки, динамические градации, тембровые различия), формирование правильного пианистического аппарата (без физиологической свободы невозможно добиться полноценного звучания).

Необходимо добиваться естественности движений, чувства веса руки, гибкости суставов), работа над штрихами и динамикой, взаимосвязь техники и художественного образа (все технические упражнения должны иметь художественную направленность, даже при работе над гаммами и арпеджио студент должен представлять себе характер звука — светлый, певучий, строгий или драматичный), психологическая поддержка и развитие творческой инициативы и использование междисциплинарных связей (значительную роль играет интеграция с другими музыкальными дисциплинами - сольфеджио, гармонией, анализом музыкальных произведений - понимание структуры, гармонических функций, мелодического

дыхания помогает студенту осознать логическую основу звуковой линии и управлять её развитием.

Формирование звукоизвлечения на фортепиано - это многогранный и длительный процесс, в котором переплетаются слуховые, двигательные, эмоциональные и интеллектуальные компоненты музыкального развития. От характера звука, его выразительности и тембрового богатства во многом зависит художественная убедительность исполнения и индивидуальный стиль музыканта. Проведённый анализ показывает, что трудности формирования звукоизвлечения у студентов среднего профессионального звена связаны с рядом факторов: недостаточной координацией движений, слабым слуховым контролем, формальным отношением к технике, отсутствием индивидуального звукового образа и психологическими барьерами. Эти проблемы требуют целенаправленного педагогического воздействия и систематической работы.

Ключевым условием успешного овладения искусством звукоизвлечения является развитие осознанного отношения к звуку. Студент должен научиться «слышать до того, как сыграет», управлять звуковым качеством через прикосновение, дыхание, движение и внутренний слух. Педагог, в свою очередь, должен формировать у учащегося эстетическое чувство, культуру звука, любовь к его красоте и выразительности.

Таким образом, звукоизвлечение - не просто технический навык, а основа музыкального мышления и художественного самовыражения. Работа над звуком формирует у будущего музыканта глубокое понимание музыкальной речи, развивает эстетический вкус и эмоциональную отзывчивость, что является важнейшей целью профессионального музыкального образования.

Библиография:

1. BALAN, T. Principii de pianistică. Bucureşti: Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor din România, 2016.
2. ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕР, А.Б. Овоспитании пианиста. - М., 2000.
3. НЕЙГАУЗ, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. - М.: Музыка, 2012.
4. ИГУМНОВ, К.Н. Путь к музыкальной выразительности. - М., 2011.
5. ТЕПЛОВ, Б.М. Психология музыкальных способностей. - М., 2007.

УДК 785.1:37.018.1:378

<https://orcid.org/0000-0001-7020-0460>

<https://orcid.org/0009-0002-2960-4986>

РОЛЬ ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Казмалы Т.М.

магистр педагогических наук
преподаватель музыкальных дисциплин
высшая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ
e-mail: malenikaia01@mail.ru

Василькова М.В.

преподаватель музыкальных дисциплин
высшая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ
e-mail: m-vasilkova-78@mail.ru

Abstract: The article examines the importance of piano ensemble as an effective means of developing communication skills in music college students. The pedagogical and psychological

aspects of joint music-making are revealed, and forms and methods are described that contribute to the development of skills of interaction, listening to a partner, and collective adoption of artistic decisions.

Keywords: piano ensemble, communication skills, interaction, musical thinking, pedagogy.

Современное музыкальное образование направлено не только на развитие исполнительского мастерства, но и на формирование личности музыканта, способного к творческому сотрудничеству и эффективному взаимодействию в профессиональной среде. Одним из наиболее действенных средств развития этих качеств является фортепианный ансамбль, который объединяет исполнительские, интеллектуальные и коммуникативные стороны музыкальной деятельности.

Совместное исполнение на фортепиано требует постоянного обмена музыкальной информацией, внимательного слушания партнёра и умения подстраиваться под общий художественный замысел. Учащийся, играя в ансамбле, учится чувствовать ритм и динамику партнёра, понимать и уважать чужую интерпретацию, принимать решения в процессе репетиции, выражать свои художественные намерения в корректной, доброжелательной форме. Таким образом, ансамблевое музицирование становится практической школой общения.

Особенности развития коммуникативных навыков в ансамблевой игре начинают проявляться уже в процессе подготовки произведения. Два или более исполнителей должны согласовать темп, динамику, фразировку, характер звучания, выработать общее представление о музыкальном образе. Один студент может склоняться к более подвижному темпу, другой - к плавной кантилене. Чтобы достичь единства, они учатся обсуждать, аргументировать своё мнение, слушать доводы партнёра и приходить к компромиссу. Таким образом, формируется культура общения и сотрудничества, столь необходимая будущему педагогу или концертмейстеру.

Особое значение имеет роль педагога, который становится не просто руководителем ансамбля, а координатором коммуникации между участниками. Его задача - направлять обсуждение, помогать учащимся самостоятельно находить решения, поддерживать уважительное отношение друг к другу. Например, на репетиции педагог может предложить учащимся поменяться партиями, чтобы каждый ощутил ответственность за общее звучание и понял трудности партнёра. Такая методика вызывает живой интерес, способствует развитию эмпатии и профессионального взаимопонимания.

Эффективной формой работы является коллективный анализ исполнения после каждой репетиции. Педагог может предложить студентам прослушать запись собственного исполнения и оценить не только технические аспекты, но и характер взаимодействия: насколько согласованно звучат акценты, не перекрывает ли один партнёр другого, чувствуется ли единый художественный замысел. Подобный анализ помогает учащимся развивать навыки самооценки и самоконтроля, учит корректно высказывать замечания и принимать критику, что является неотъемлемой частью профессиональной коммуникации. Подобные формы работы формируют культуру сотрудничества, взаимное уважение и осознание личной ответственности за общее звучание.

Психологический аспект ансамблевого музицирования также имеет большое значение. Игра в ансамбле способствует развитию эмоциональной отзывчивости, умению понимать настроение и интонацию партнёра, реагировать на малейшие изменения в звучании. Например, во время исполнения лирических пьес, таких как «Адажио» Ю. Весняки или импровизацию на тему «Прелюдии до-мажор» И.С.Баха в переложении для четырёх рук, исполнители часто должны чувствовать дыхание друг друга буквально физически, улавливая малейшие оттенки динамики и агогики. Такое взаимодействие развивает тонкое внутреннее чувство партнёрства, которое со временем переносится и на другие формы профессионального общения - преподавание, концертмейстерство, работу в ансамблях и оркестрах.

Кроме того, ансамблевая деятельность формирует у студентов чувство ответственности за общий результат. Если один участник играет неуверенно, это сразу отражается на всём коллективе. Поэтому учащиеся учатся не только требовательности к себе, но и взаимной поддержке. Нередко педагог сталкивается с тем, что более сильный студент помогает слабому партнёру разобраться с ритмом или аппlikатурой, тем самым проявляя лидерские качества и педагогическую инициативу. В результате ансамбль становится моделью творческого сотрудничества, где каждый чувствует свою значимость.

Практическая работа в ансамбле играет важную роль в повышении учебной и творческой мотивации студентов. Совместное исполнение стимулирует интерес к музыкальной деятельности, делает процесс обучения более живым и эмоционально насыщенным. В атмосфере ансамбля учащиеся испытывают радость общения, ощущают сопричастность к общему художественному результату, что значительно усиливает внутреннюю мотивацию к занятиям. Сам процесс репетиций превращается в творческое взаимодействие, где каждый участник чувствует себя значимой частью целого.

Подготовка к концертам и участие в конкурсах фортепианных ансамблей становятся мощным стимулом для саморазвития. Публичное выступление требует от студентов не только профессиональной подготовки, но и собранности, взаимного доверия, эмоциональной поддержки. Исполнители учатся контролировать волнение, концентрироваться на совместном звучании и не терять связь с партнёром даже в самых ответственных моментах. Такие выступления развивают уверенность, сценическую культуру, чувство ансамблевой ответственности и коллективного единства.

Даже в самых сложных технических эпизодах учащиеся ощущают помощь и поддержку партнёра: одно дыхание, общий пульс, единый внутренний ритм создают ощущение надёжности и комфорта на сцене. Это формирует уверенность в собственных силах, укрепляет чувство профессиональной устойчивости и помогает преодолеть страх перед публикой. Более того, успех, достигнутый совместными усилиями, становится мощным источником положительных эмоций, вдохновения и стремления к дальнейшему совершенствованию.

Таким образом, фортепианный ансамбль выступает как важнейший педагогический инструмент формирования коммуникативных навыков у студентов колледжа и формирует глубокую внутреннюю мотивацию, основанную на радости сотрудничества, творческого роста и взаимной поддержки. Через совместное музицирование развивается способность к взаимодействию, эмоциональной отзывчивости, умению договариваться, понимать и быть понятым.

Эти качества выходят за рамки музыкальной деятельности и становятся основой успешной профессиональной и личностной самореализации. Фортепианный ансамбль не просто форма учебного музицирования - это своеобразная «школа общения», в которой музыка становится языком взаимопонимания, а совместное творчество - способом формирования гармоничной личности будущего музыканта и педагога.

Библиография:

1. GAGIM, I. Dimensiunea psihologică a artei muzicale. Chişinău: Ştiinţa, 2004.
2. RADUCANU, M. Metoda de pian. Bucureşti, 2003.
3. БЕНДИЦКИЙ, М.В. Фортепианный ансамбль как средство формирования исполнительских навыков у студентов музыкальных колледжей. Казань, 2010.
4. ГРОМОВА, О.В. Ансамблевая игра как средство развития коммуникативной компетенции студентов музыкального колледжа. Проблемы музыкальной педагогики, 2018.
5. ДЬЯЧКОВА, Л.А. Формирование коммуникативных навыков у музыкантов-исполнителей. М.: Педагогика, 2009.

УДК: 37.015.3

<https://orcid.org/0000-0003-3427-9794>

**СОЦИАЛНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЯТ ТРЕНИНГ – ФОРМА ЗА
УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ И ПРОМЯНА НА ЛИЧНОСТТА В ПОДГОТОВКАТА НА
МЛАДИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ В МУЛТИЕТНИЧЕСКА СРЕДА НА
РЕПУБЛИКА МОЛДОВА**

Колар М. У.,

доктор по психология, преподавател в
Русенски университет „Ангел Кънчев“, Република България
Филиал „Григорий Цамблак“,
гр. Тараклия, Република Молдова,
e-mail: colarimaria@mail.ru

Abstract. This article examines social-psychological training (SPT) as an effective form of personal development and professional advancement for young pedagogical specialists within the multiethnic context of the Republic of Moldova. The paper outlines the theoretical foundations of SPT, its key psychological mechanisms, and its application in teacher training. Special emphasis is placed on the competency-based approach and on the development of communicative competence, intercultural sensitivity, empathy, and skills for managing diverse groups of pupils. Through an analysis of existing scientific models and the specific characteristics of the Moldovan educational environment, the article argues that SPT constitutes an important tool for enhancing the preparedness of future teachers to work effectively in diverse school communities.

Keywords: social-psychological training, education, competency-based approach, multiethnicity, Moldova

Етнокултурното многообразие е структуроопределяща характеристика на Република Молдова, чието социално пространство се формира от взаимодействието на множество етнически, езикови и културни общности. Данните на Националното бюро за статистика (Препис на населението и жилищата, 2024), показват ясно изразена хетерогенност, особено концентрирана в южната част на страната, където групи като гагаузи, българи, руснаци, украинци и роми съставляват значителни дялове от населението [17]. Училищната среда в този регион е мултиезична и мултикултурна, което предполага необходимостта обучението на бъдещите учители да включва интервенционни механизми, насочени към развиване на межкултурна компетентност, педагогическа рефлексивност, толерантност, умения за работа с различни етнически, културни модели и развити способности за управлението им.

Социално-психологическият тренинг, възникнал в контекста на груповата динамика [7] и хуманистичната парадигма [9], представлява особено подходяща форма за систематично развитие на тези компетентности. Настоящата статия има за цел да аргументира възможностите за интегриране на СПТ в подготовката на млади педагогически кадри в Молдова, като отчита регионалните етнокултурни особености и компетентностния подход в образованието.

Необходимият на обществото випускник на системата за висше професионално образование трябва да притежава цялостна съвкупност от качества, означавани с термина „професионална компетентност“. Наред със знанията и уменията да решава стандартни професионални задачи, приоритетни са конкурентноспособността, високата мобилност, чувството за отговорност и творческият потенциал, способността да се адаптира, да иманавици за сътрудничество и координиране на дейността си, стремеж към непрекъснато повишаване на професионализма си.

Компетентностният подход се изучава в многочисленни трудове на психолози, педагози, социолози от края на XX - началото на XXI век (А.Л. Андреев, О.Н. Арефьев, А.С. Белкин,

В.А. Болотов, А.А, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Е.А. Сорокоумова, Д.И. Фельдштейн и др.) [12]. В Република Молдова концепцията за компетентностния подход в образованието дължи на навлизането в европейското образователно пространство. Днес почти на всяко събитие от Болонския процес се отбелязва високата роля на компетентностния подход при формирането на личността на студента в контекстна «предизвикателствата», които стоят пред европейските държави- съхранност на демократическото открито общество, мултилингвизъм, мултикултурност, нови изисквания на трудовия пазар, социално-икономическите изменения и др.

Целите на обучението на бъдещия педагог да са формират и повишават компетентността, качествата, мотивацията, удовлетвореността, възможностите за кариера и да се постига успех в професионалната педагогическа дейност[11]. Комуникативната компетентност ние разглеждаме като една от най-главните компетенции на бъдещия педагог. Значението на комуникативната компетентност на педагога (професионална и специална комуникативна компетентност) е специална за неговата професионална дейност, тъй като взаимодействието на двата основни субекта на учебния процес - учителя и ученика - е предимно информационно и се осъществява с помощта на думата. Комуникативната компетентност на педагога в същото време регулира цялата система на неговите делови отношения с колеги, родители и другисубекти от образователния процес, за да постигне целите си в условията на съвместна работа и сътрудничество.

Развиването на комуникативна компетентност у студента като една от най-важните професионално значими характеристики на бъдещия специалист е първостепенна задача на висшето професионално образование. Това разкрива необходимостта от изследванена проблема за психолого-педагогическата подкрепа за развиването на комуникативната компетентност у студентите от педагогическите специалности на висшите училища.

Полиетничната комуникативна среда безусловно предполага множество предимства. Тя разширява възможностите за развиване на познавателните и културно-образователните потребности у субектите на учебно-възпитателния процес, предоставя уникална платформа за развиване на творческия потенциал в етнокултурната област. Полиетничната среда съдържа комуникативно-организационен компонент, който предполага формиране на позитивен социално-психологически климат, доброжелателна атмосфера и взаимна отговорност, съдействащи за саморазвиване на личността и разширяване на опита за междуетническо взаимодействие. Освен това полиетничното общество предоставя особени възможности за образование. Учебното заведение, което подготвя специалисти за работа в полиетнично общество, трябва да представлява отворена социално-педагогическа система, съдействаща за интегриране на младото поколение в полиетнична среда.

Многогодишния педагогически опит в учебните заведения в град Тараклия показва, че в условията на полиетнична среда комуникативните компетенции на студентите от педагогическите специалности се формират по-сложно, отколкото в условията на моноетнична среда, а студентите изпитват цял комплекс от психологически и педагогически трудности, които пречат на адекватното формиране на техните комуникативни компетенции. А проведените СПТ показват ефективността на този метод за подобряване на комуникативните компетенции на бъдещите педагози.

Социално-психологическият тренинг се дефинира като групов метод за обучение, ориентиран към развиване на комуникативни, социални и личностни компетентности чрез активни техники – ролеви игри, дискусии, групови задачи, аналитични упражнения и психодрама [8]. Основителна СПТ секоренят в груповата динамика на Левин [4], хуманистичната психология на Роджърс [7] и теорията за социалното научаване на Бандура. [1]

Основни характеристики на СПТ:

- Групова интеракция – участниците усвояват модели на поведение чрез взаимодействие.
- Активни методи на учене – преживелищното учене стимулира личностна промяна.
- Обратна връзка и рефлексия – критично значение за осъзнаване на собственото поведение.

- Емоционална включеност – СПТ ангажира когнитивни, поведенчески и емоционални процеси.
- Групова динамика – нормите, ролите и кохезията влияят върху ученето.
- Социално научаване – нови модели на общуване се усвояват чрез наблюдение.
- Корективен емоционален опит – групата предлага безопасно пространство за изпробване на ново поведение.
- Рефлексия – участниците анализират собствените реакции и убеждения.

Иванов С., който е един от специалистите, разкриващ научната и практическата база на прилагането на СПТ в България, констатира, че СПТ разширява, систематизира, конкретизира и затвърждава изучаваното учебно съдържание по време на лекциите като дава възможност на студентите да го приложат веднага и на практика [14]. Същевременно благодарение на СПТ ще се обогатят своите комуникативни умения. С. Иванов препоръчва [14] СПТ на студенти с подходяща програма да се включи в учебните планове на всички университетски специалности, подготвящи специалисти за професиите от типа „човек-човек“ още от първи курс. Така те ще получат възможност за постоянна практическа подготовка и професионално израстване.

Според другият учен-психолог Иванов И., съвременните университети имат големи възможности и перспективи за неговото прилагане. Положителните му страни обаче не бива да се абсолютизират и универсализират [11].

Проведеното авторско изследване за формираност на комуникативни компетентности у 97 студенти от педагогически специалности в Тараклийския държавен университет „Григорий Цамблак“ потвърждава това [16].

В рамките на опитно-експерименталната работа ние разработихме и внедрихме програма на три езика (руски, румънски, български) за психологическа подкрепа по формирането и развиването на комуникативни компетенции у студентите. Тя се реализираше успоредно с изучаването на дисциплината „Психология“ през цялата учебна година. Повторната диагностика на контролния етап показва положителни изменения:

- Повишава се показателя на «високи комуникативни способности» на студентите (от 34,02% до 48,54% от общо число участници).
- Нараства броят на студентите с високо ниво на емпатия и намаляване на броя на студентите със средно и ниско ниво на емпатия.
- Намалява броят на участниците с ниско ниво на самоконтрола в общуването и нараства показателя на средно и високо ниво на самоконтрол.
- Увеличава се броят на студентите с високо ниво на формираност на комуникативна компетентност [16].

В същото време, статистическото сравнение между входните и изходните резултати за равнището на комуникативната компетентност на изследваните лица, установено чрез изследователските инструменти, показва ефективност на проведените мултиезичен социално-психологически тренинг, който е на български, румънски и руски език. Резултатите от прилагане на методиките за диагностициране на комуникативни компетенции по време на констатиращия и на контролния етап показва наличието на количествени промени и качествени преобразувания в развиването на комуникативната компетентност у студентите. При тестирането на студенти е постигната динамика в развитието на комуникативната компетентност, а същото се наблюдава тенденция към повишаване на формираност на комуникативната компетентност. А резултатите от самодиагностиката и получената от участниците в СПТ обратна връзка показват, че е важно по-акцентираното прилагане на практиките за развиване на комуникативната компетентност в условията на многоезична образователна среда. Студентите отбелязват необходимостта от провеждане на тренинги на няколко езика, а резултатите си описват специфични, но повтарящи се емоционални реакции, които могат да станат основа за научни изследвания и реализиране на психолого-педагогическите програми на практика

Получените резултати от опитно-експерименталната работа потвърждават хипотезата, че формирането на комуникативни компетенции у студентите от педагогически специалности в полиетнична среда ще бъде ефективно при спазване на комплекс от педагогически условия, осигуряване на психолого-педагогическо съпровождане и прилагане на метода за групов социално-психологически тренинг. Експериментът показва, че психолого-педагогическата подкрепа и съпровождане, илюстрирано чрез използване на метода на социално-психологически тренинг, е важно условие за успешно развиване на комуникативна компетентност у студента [16].

Социално-психологическият тренинг представлява цялостен инструмент за личностно и професионално развитие на бъдещите педагогически специалисти в Република Молдова. СПТ може да бъде интегриран в обучението на младите педагози чрез курсове по педагогическа психология; семинари по межкултурна комуникация; практически тренинги в рамките на педагогическата практика; супервизия и групи за рефлексия; работа върху реални казуси; симулации на междуетнически ситуации в класната стая. Примерни тренингови модули: «Културни различия и комуникационни стилове»; «Работа със стереотипи»; «Педагогически конфликти в мултиетническа среда», „Асертивност за учители»; «Приобщаващо образование».

Библиография:

1. BANDURA A. Social learning theory. Prentice-Hall, 1977, 5-6
2. BANKS, J. A. Cultural diversity and education. Routledge, 2015
3. BENNETT, M. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Educational Exchange, 2(1), 1993, 21–71.
4. BENNIS, W., & SHEPARD, H. A theory of group development. Human Relations, 9(4), 1956, 415–437.
5. КОЧЮНАС Р. Психотерапевтические группы. Теория и практика. М.: Академический проект, 2000.
6. ПАНФЕРОВ В. Социально-психологический тренинг. Питер, М. 1999.
7. ROGERS, C. On becoming a person. Houghton Mifflin, 1961.
8. YALOM, I. The theory and practice of group psychotherapy. Basic Books. 1995.
9. ЗИМНЯЯ, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
10. ЗИМНЯЯ, И.А. Компетентность и компетенции в контексте компетентного подхода. В: Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. р., Вып. 7. Екатеринбург, 2012.
11. ИВАНОВ, И. Интерактивни методи за работа в мултикултурна среда. Наръчник. Шумен. 2013.
12. ИВАНОВ, С. Социалнопсихологическият тренинг – основен начин за изграждане на комуникативни качества и умения. В: учебник за дистанционно обучение „Психология на общуването” (С.Великова, М.Иванов, С.Иванов, Г.Йорданова). София, 1997.
13. ИВАНОВ, С. Педагогически възможности и проблеми на социално-психологическия тренинг като форма за обучение на студенти, Педагогика, №9, 2002.
14. ИВАНОВ, С. Професионално-личностна характеристика на водещият на социално-психологическия тренинг като форма за обучение на студенти и основни акценти в работата му, Специална педагогика, №3, 2003.
15. КАЛАШНИКОВА, О. В. Общекультурная компетенция как личностная характеристика преподавателя высшей школы // Молодой ученый, №11, 2013.
16. КОЛЯРЬ М. Формиране и развиване на комуникативни компетенции у студентите от педагогически специалности в полиетнична среда. Тараклия, 2024.
17. National Bureau of Statistics of Moldova. Population and Housing Census 2024. Режим доступа: https://statistica.gov.md/en/statistic_indicator_details/60 (дата обращения: 04.11.2025).

УДК7.072

<https://orcid.org/0009-0004-0713-1588>

ДОБРИ ХРИСТОВ И ИЗСЛЕДВАНЕТО НА СТАРОБЪЛГАРСКИЯ ЦЪРКОВЕН НАПЕВ:МЕЖДУ ТРАДИЦИЯТА И НАУЧНАТА РЕКОНСТРУКЦИЯ

Невзорова В.Д.

доктор, доцент искусствovedения и культурологии,
Русенский университет от «Ангел Кънчев»
филиал – г.Тараклия, Молдова
e-mail: vdnevzorova59@gmail.com

Abstract: The author of the article examines the music-theoretical legacy of Dobri Hristov — a prominent Bulgarian composer-folklorist, pedagogue, and musical figure — by assessing the genre structure of his scholarly works, the forms in which they exist, their thematic focus, the range of scientific issues they address, as well as the sources of the composer's scholarly views and concepts. The study emphasizes the identification of the Bulgarian national specificity in the field of musical creativity, as determined by the composer's own perspective.

Keywords: musical-theoretical heritage, Bulgarian music, Bulgarian musicology, Bulgarian rhythmic, folkloristics, Bulgarian church music.

Църковно-певческото изкуство е специфична област на музикалната култура, сходна по значимост с музикалния фолклор. Те се обединяват чрез каноническия характер, традицията и взаимовръзката между тях. Д. Христов възприемал българското църковно пеене като част от националния музикален фолклор, като му отделял внимание в трудовете, композиторската си дейност и диригентската практика. Композитoрът подчертавал значението на «истинското българско църковно пеене» и българската ритмика, което отразява стремежа му към национална специфика и в двете области на музикалната култура.

В проблематиката на националното богослужебно пеене се открояват три аспекта: исторически (произход и усвояване), богослужебен (отражение в устава на българската църква) и музикално-теоретичен. Знаково явление е статията на Д. Христов *Какво е истинското българско църковно пеене?*, в която се обосновава националната природа на българското църковно пеене чрез критичен анализ на доклада на Атанас Манов. В *Източното псалтично пеене и старобългарският църковен напев (распев)* се разграничават двете явления: източното пеене е византийско, а българските мелодии се отличават с самобитност. Христов е автор на исторически очерци за православното пеене, например *Християнството и музиката (българската църковна музика в миналото и настоящето)*.

Важен източник за конкретен сборник – песнопенията на Всенощната – са *Бележки за редица песнопения* на Д. Христов, публикуващи досега неизвестна ръкописна част от архива му в БАН. Проблемът за българската специфика винаги е бил в центъра на вниманието на композитора. За анализ на националните корени на духовните му произведения се разглеждат:

- Функционално предназначение – богослужебно или концертно;
- Генезис – гръко-византийска или славяно-руска традиция;
- Стилoва ориентация на многогласните песнопения;
- Метод на работа с музикалния материал – хармонизация, обработка, авторско композиционно творчество по канони или свободно духовно творчество.

За оценка на връщането към древните източници и следването на духа и буквата на традиционните распеви трябва да се уточни какво се счита за източници, позицията на композитора и съвременната научна гледна точка. За руските композитори от края на XIX – началото на XX век завръщането към подлинното богослужебно пеене и преодоляването на италианското и немското влияние се свързва с каноническата традиция. Те изучавали древните

распеви и извършвали хармонизация, обогатявайки службата многогласно. Църковнослужителите считали тези усилия за недостатъчни спрямо знаменното пеене.

«Новото направление» от Московската и Синодалната школа се стреми да върне църковното пеене към руската традиция, противопоставяйки се на италианизма (А. Ведел, Д. Бортнянски), еkleктиката на архимандрит Теофан, германската тежест на Г. Ломакин, М. Строкин и А. Архангелски. Това включвало народно-песенни последования и хармонизация по законите на руската подгласова полифония (А. Касталски).

Критериите за «църковност» включват ориентацията към Свещеното писание и патристиката, както и стилово и духовно съпоставяне с древните распеви. Новите многогласни произведения се сравняват с традиционните мелодии, утвърдени от църковния авторитет. За българската православна църква източникът на богослужебното пеене е византийската монофония, адаптирана към локалните особености и подкрепена от ръкописите Зографски трефологий (XIII в.) и Синодикът на цар Борил (XIV в.).

Българският распев прониква в руската практика през XVII–XVIII век чрез Молдова и югозападна Русия. Репертоарът му надвишава 300 песнопения, откривани както в ръкописи от Балканите, така и в руски певчески книги. Древното българско пеене се е запазило във Влахия и Молдова, фиксирано с квадратна нота до украинските певци и Москва при Алексей Михайлович, оставайки забравено до Бортнянски и Турчанинов.

След свалянето на фанариотите гръко-византийското пеене се заменя със славяно-руско, включващо българския распев. А. Николов събира и издава през 1906 г. *Старобългарско църковно пеене* по ръкописи от XVII–XVIII век. С. Смоленски оценява труда като възстановяване на старобългарското пеене и систематизация на напевите [3]. Целта е връщането на тези мелодии в България и използването им в съвременната практика.

Д. Христов подкрепя популяризирането на тази традиция. В експедицията на Атон (1906 г.) участват С. Смоленски, А. Преображенски и А. Николов, който владее гръцки и турски, познава Атон, Македония и Албания. Целта е да се намерят древни варианти на руски, български и сръбски напеви – прототипи на «българския распев» [3].

Някои смятат, че той се формира XIII–XIV век върху византийска традиция и народна музика, прониквайки в руска практика през XVII–XVIII век. Други подчертават, че съвременното състояние на знанията не позволява документално да се потвърди българският произход. България през XIX век съхранява къснотривантското пеене с публикации на Н. Триандафилов и А. Иванов.

Българският распев като понятие е разновидност на монодийното богослужебно пеене на Руската православна църква с вероятни южнославянски, балкански корени и влияние от къснотривантски стил. Песнопенията включват дневния кръг, връзка с Октойха, жанрове, мелодии с надпис-етноним «българско». Съществуват едногласни и многогласни форми, хармонизирани през XIX–XX век, използвани и днес.

Старобългарски църковен распев – едногласно богослужебно пеене (Брокгауз и Ефрон [4]). Древнотривантски распев – термин в руската литература; византийско пеене на български превод – след 1814 г., например *Отца и Сина, Милост мира*. Руският български распев се отличава с плавност, распевност, емоционалност, свързан е с осмогласие и има общи черти с киевски и гръцки распеви. Общи характеристики: строфичност, четириделен метър, ритмична симетрия, песенни интонации, умерено пеене на текста, невматично или силлабо-мелизматично съотношение. От репертоара се използват малко песнопения: «Достойно естъ» (8-и глас), «Дева днесъ» и «Плотию уснув» (3-и глас), «Ныне силы небесныя» (1-и глас), «Благообразный Иосифъ» (2-и глас), «Тебе одеющагося» (5-и глас) [1–2, 3].

Библиография:

1. ВОЗНЕСЕНСКИЙ, И. Осмогласные распевы трех последних веков православной русской церкви, вып. 1-4. 1888-1898. Вып. 2. Болгарский роспев или напевы на «Бог Господь» Юго-Западной Православной церкви: Техническое построение. Киев, 1891. 96 с. 2 изд. Москва, 1892.

2. ВОЗНЕСЕНСКИЙ, И. Осмогласные распевы трех последних веков православной русской церкви, вып. 1-4. 1888-1898. Вып. 4. Образцы осмогласия распевов киевского, болгарского и греческого. Рига: Эрнст Платес, 1893. 197 с.
3. РАХМАНОВА, М. Афонская экспедиция. В: Православие и современность, № 11 (27). Саратов, 2009. <http://www.eparhiasaratov.ru/Articles/afonskaya-ekspediciya> (5.05.2015)
4. Староболгарский церковный распев. В: Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона. Санкт-Петербург, 1890-1907. http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/96989 (1.10.2009)
5. ТОНЧЕВА, Е., и др. Болгарский распев. В: Православная энциклопедия. Т. 5. Бессонов-Бонвеч. Москва: Православная энциклопедия, 2002, с. 643- 646. <http://www.pravenc.ru/text/149677.html> (цитировано 2.10.09)
6. ХРИСТОВ, Добри. Източно псалтикийно пеене и старобългарският черковен напев. Във: Добри Христов. Музикално-теоретическо и публицистическо наследство, София: Изд. на БАН, Т. 1, с. 284.
7. ХРИСТОВ, Добри. Кое е истинското българско черковно пене. Във: Добри Христов. Музикално-теоретическо и публицистическо наследство, София: Изд. на БАН, Т. 1, с. 286–297.
8. ХРИСТОВ, Добри. Музикално-теоретическо и публицистическо наследство / Съст., ред. и автор на увода Венелин Кръстев. Т.1–2. София: Изд. на БАН, 1967–1970.

УДК 784.94

<https://orcid.org/0009-0002-8998-0131>

ВОКАЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ, КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП УРОКА ВОКАЛА И КЛЮЧ К РАЗВИТИЮ СИЛЬНОГО ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА

Новак И.В.

преподаватель муз.дисциплин

Колледж имени Михаила Чакира, Комрат, РМ

e-mail: novaciris@gmail.com

Abstract: The article explores the pedagogical significance of vocal exercises, emphasizing the role of vocal warm-ups as a crucial preparatory phase in vocal instruction. It underscores their essential function in maintaining vocal health and enhancing the effectiveness of subsequent singing practice. The study identifies the main objectives of vocal exercises and analyzes their core functions, including warming up the vocal folds, developing breath support, and shaping correct resonance. Various types of exercises and methodological approaches to their application are also discussed.

Keywords: vocal exercise, warm-up, strong voice, vocal lesson, voice production, vocal range.

В наши дни, вокальное искусство становится все популярнее, и желание обладать сильным, выразительным голосом появляется как у детей, так и у взрослых. Многие приходят на уроки вокала, мечтая быстро освоить сложные песни, но путь к вокальному мастерству всегда начинается с вокальных упражнений, или распевов. Нередко ученики, особенно начинающие, рассматривают распевки как скучную, необходимую рутину или просто как разогрев перед основной "работой над песней". Это глубокое заблуждение. Вокальные упражнения – это фундаментальный этап любого урока вокала, а их регулярное выполнение – краеугольный камень в развитии певческого голоса.

Цель этой статьи – раскрыть истинную значимость вокальных упражнений, объяснить их физиологическое воздействие и доказать, что именно они, а не только исполнение песен, являются прямым ключом к формированию сильного, выносливого и технически совершенного голоса. Мы рассмотрим, как эти упражнения работают, как сделать их

интересными, как они должны быть структурированы в рамках урока и почему их нельзя игнорировать на пути к вокальному мастерству.

Чтобы понять важность распевок, необходимо воспринимать голосовой аппарат как сложный, высокоточный музыкальный инструмент внутри человеческого тела. Только в отличие от фортепиано, которое достаточно настроить один раз в год, голосовой аппарат требует ежедневной настройки, тренировки и контроля. Вокальные упражнения оказывают комплексное воздействие на три основных компонента голосового аппарата: дыхание, гортань с голосовыми связками и резонаторы. Профессиональный урок вокала не может быть эффективным без систематизированного этапа распевки. Он занимает примерно треть урока и строится по логичной схеме, идущей от общего расслабления к сложной технике.

1. Разминка и расслабление

Этот этап очень важен для снятия физических и психологических зажимов.

Артикуляционная гимнастика: Активная работа мышц лица, губ, языка и челюсти (массаж, «кривляние»). Напряжение в челюсти и языке мгновенно передается на гортань, поэтому их расслабление – первый шаг. Пример: упражнение «Обезьянка». Выполняя упражнение, необходимо открыть рот максимально широко и высунув язык, постараться дотянуться его кончиком до подбородка. Упражнение помогает расслабить мышцы лица, снять челюстной зажим.

Дыхательная разминка: Несколько глубоких вдохов и выдохов для активации диафрагмы и снятия напряжения с плечевого пояса. Пример: Упражнение «Квадрат». При выполнении упражнения необходимо на счет от 1 до 4-х взять глубокий вдох, после, также считая до 4-х задержать дыхание, считая до 4-х, сделать медленный выдох и снова задержать дыхание. Певческий звук зарождается не в горле, а в легких и мышцах корпуса. Сильный голос невозможен без диафрагмального дыхания – так называемой «вокальной опоры». Поэтому, подготовку голосового аппарата к пению всегда необходимо начинать с дыхательных упражнений.

Пример упражнения, помогающего тренировать мышцы живота и диафрагмы:

Медленное, контролируемое «шипение» на звуках «С» и «Ш». Упражнение учит вокалиста брать достаточное количество воздуха и экономично и равномерно его расходовать. В усложненных вариантах упражнения - долгий звук «С» сменяется несколькими короткими звуками «Ш» (Ссссссс-ш-ш-ш-ш-ш); несколько коротких звуков «С» и несколько коротких «Ш» (с-с-с-ш-ш-ш-ш).

В процессе выполнения упражнения необходимо контролировать мышцы живота (держа руку на животе в области диафрагмы и чувствуя сокращение мышц) и артикуляционный аппарат (стараясь не «сливать» шипящие согласные в один звук). Результатом упражнения становится правильно поставленное дыхание, которое обеспечивает стабильность звука, позволяет петь длинные музыкальные фразы без «подъездов» и сброса высоты, и предотвращает форсирование звука за счет горла.

Существует мнение, что изолированная тренировка дыхания без участия голосовых связок может быть менее эффективной, так как она не имитирует реальные условия пения, где голосовой аппарат и дыхание работают в тесной координации. Критики утверждают, что занятия дыхательными упражнениями без звука не несут в себе пользы для вокалиста. Тем не менее, сторонники считают такие упражнения фундаментально важными для новичков, поскольку они помогают сначала освоить правильный, глубокий (диафрагмальный) вдох и научиться экономно, расходовать воздух, прежде чем добавлять работу голоса.

Приведем пример вокального упражнения, сочетающего работу над дыханием и артикуляцией с работой голосовых связок.



Слоги «бру», «брэ», «бро» следует исполнять staccato, с дыхательной опорой, следя за правильностью звукообразования повторяющихся гласных с помощью воздушного потока, без напряжения мышц гортани. Слог «бри» исполняется звуковедением legato. Упражнение исполняется в разных тональностях, поднимаясь по полутонам вверх, что также полезно для расширения диапазона голоса.

Голосовые складки (связки) – это мышцы, которым нужна гибкость, сила и координация. Результатом вокальных упражнений должно быть здоровое, плотное смыкание связок при минимальном усилии. Многие простые, но эффективные распевки используют техники, ограничивающие воздушный поток, чтобы стимулировать смыкание, но при этом расслабить гортань.

«Гудение» или «Мычание» (м-м-м) на низком звуке, ощущая вибрацию в грудном резонаторе, а также пропевание гамм с закрытым ртом. Это активизирует работу связок и снимает напряжение с челюсти и горла.

Пение с высунутым языком – на первый взгляд, странное упражнение, но оно отлично помогает убрать корень языка от гортани, исключая один из самых распространенных вокальных зажимов. Регулярная тренировка предотвращает перенапряжение и травмы связок, расширяет диапазон и улучшает контроль над переходными нотами (регистрами).

Функцию усиления звука в голосовом аппарате выполняют резонаторы: грудная клетка, полость рта, носоглотка, голова. Для работы над звукообразованием с применением различных резонаторов, можно применять следующие упражнения:

Упражнения с использованием носовых согласных («м», «н»).



Выполняя данное упражнение, следует фокусировать звук в маске лица, не допуская «носового» пения. А долгие половинные ноты в конце упражнения служат для тренировки вокального вибрато и мелизмов в голосе. Также, хочется отметить современные методики, например, Laх Vox – пение в трубочку, погруженную в воду. Методика помогает снять напряжение с гортани, способствовать безопасному, свободному звукоизвлечению, фокусировать звук в маске лица. В результате, развивается «полётность» и «звонкость» голоса. Голос становится богаче, насыщеннее, и для его усиления требуется гораздо меньше мышечных усилий.

2. Основная распевка

Это ядро вокального этапа, где решаются конкретные технические задачи ученика.

Тип Упражнения	Цель и Навык	Примеры Звуков/Слогов
Для диапазона и регистров	Укрепление голосовых складок, плавный переход между грудным и головным регистром, расширение рабочего диапазона.	Гаммы, интервалы, арпеджио, ломаные арпеджио на «м», «ми», «ле» и т.д.
Для звуковедения	Тренировка legato, staccato, а также равномерности звучания.	Медленные гаммы на «а», «о», «у», быстрые короткие ноты на «ба-ба-ба», «да-да-да».
Для опоры и силы	Развитие мощной атаки звука без форсирования горла, стабильность интонации на громких нотах.	Долгие ноты на гласные «а», «о», «е», «э», с ощущением «вокального зевка», пение на слог «Гей» с опеванием гласной. Пример:

Для дикции и интонирования	Четкое произношение согласных, точное попадание в ноту.	Пропевание гласных звукорядов «и-э-а-о-у» или короткие распевки с быстрыми скороговорками. Пример: 

Крайне важно, чтобы вокальные упражнения подбирались педагогом индивидуально, исходя из вокальной диагностики ученика. Если у певца проблемы с высокими нотами, упор делается на упражнения для головного регистра и расслабления гортани. Если голос «плоский», педагог фокусируется на работе с резонаторами.

Роль педагога на этом этапе — это роль тренера и контролера. Он постоянно наблюдает за учеником, дает тактильную обратную связь (например, касаясь ребер для контроля дыхания) и объясняет, какие ощущения являются правильными, а какие сигнализируют о зажиме. Абсолютная техническая точность выполнения распевок – это залог успеха.

Что же на самом деле означает «сильный певческий голос»? Это не крик, не громкость любой ценой, а набор следующих характеристик:

1. Выносливость и здоровье голоса

Сила голоса – это, прежде всего, выносливость. Тренированные мышцы опоры и правильно смыкающиеся связки позволяют петь долгие часы, не уставая и не срывая голос. Вокальные упражнения формируют именно эту мышечную память, обеспечивая автоматизм здорового звукоизвлечения. Они действуют как физические упражнения: чем регулярнее тренировка, тем крепче и устойчивее «голосовые мышцы». Вокалист всегда должен помнить, что пение должно быть комфортным процессом, без напряжения и неприятных ощущений в горле.

2. Контроль и гибкость (вокальная координация)

Сильный голос – управляемый голос. Вокальные упражнения развивают:

Контроль динамики: Плавный переход от тихого (пиано) к громкому (форте) звуку, который достигается с помощью усиления потока воздуха из легких, а не напряжением мышц горла.

Контроль тембра: Способность выбирать нужный вокальный режим в зависимости от высоты, исполняемых звуков. **Мелизматическая гибкость:** Упражнения на быстрые, подвижные пассажи тренируют тонкую моторику связок, что необходимо для украшений (мелизмов) в песнях.

3. Связь распевок с репертуаром.

Вокальные упражнения – это инструмент для решения репертуарных задач. Когда ученик сталкивается со сложной нотой или трудной фразой в песне, педагогу необходимо вынести эту ноту или фрагмент в специальное упражнение. В упрощенном формате, без эмоциональной нагрузки текста, ученик отрабатывает сложный технический элемент, а затем исполняет отработанный фрагмент в песне. Таким образом, вокальная техника, освоенная на распевках, становится автоматической основой для исполнения.

Вокальные упражнения – это не просто прелюдия, а самая суть вокального обучения. Они являются неотъемлемой и незаменимой основой для: здоровья голосового аппарата, развития выносливости и диапазона, формирования сильного, управляемого и тембрально богатого голоса. Только с помощью регулярной, дисциплинированной и осознанной практики вокальных упражнений, под постоянным руководством педагога, певец может преодолеть свои технические ограничения. Это ежедневное вложение в свой вокальный инструмент, которое окупается долговечностью голоса, свободой исполнения и полным раскрытием творческого потенциала. Сила певческого голоса — это результат качества и регулярности распевок и упражнений певца.

Библиография:

1. АНИКЕЕВА, З. И.; Аникеев, Ф. М. Как развить певческий голос. Chişinău: Ştiinţa, 1981.

2. ДМИТРИЕВ, Л. Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 1966.
3. ЕМЕЛЬЯНОВ, В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб.: Лань, 2003.
4. МЕНАБЕНИ, А. Г. Методика обучения сольному пению. М.: Просвещение, 1987.
5. МОРОЗОВ, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука». М., 2002
6. САФРОНОВА, О. Л. Распевки. Хрестоматия для вокалистов: Учебное пособие. СПб.: Издательство «Лань», 2016.

УДК 373.6:784

<https://orcid.org/0000-0001-9621-0747>

ВЛИЯНИЕ ХОРОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Мавроди Д.И.

преподаватель теоретических дисциплин

Муз.школа им.А.Валькова

г. Комрат, РМ

e-mail: Mavrodi75@mail.ru

Abstract: The article examines the role of choral training in the process of musical development of students at music schools. It analyzes the pedagogical, psychological, and artistic aspects of choral classes, as well as the impact of collective music-making on the development of ear, rhythm, vocal skills, and creative thinking. Based on the analysis of pedagogical experience and observations, the article concludes that choral singing is highly effective as a comprehensive means of musical education.

Keywords: choir, singing, vocal skills, choral singing.

Хоровое пение является одной из важнейших форм музыкального воспитания в системе дополнительного образования. В музыкальной школе хор играет не только эстетическую, но и развивающую, коммуникативную и воспитательную роль. Современные исследования показывают, что коллективное исполнение способствует развитию музыкального слуха, памяти, чувства ритма и сценической культуры. Однако часто роль хорового обучения недооценивается в сравнении с индивидуальными занятиями по специальности. Одним из ключевых аспектов работы хора является формирование певческого голоса. Правильная постановка дыхания, артикуляция, дикция – все это элементы, над которыми ведется кропотливая работа в хоровом классе. Развитие вокальных навыков происходит постепенно, от простого к сложному, с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

Параллельно с вокальной техникой, хор воспитывает в детях чувство ответственности и дисциплины. Регулярные репетиции, соблюдение певческой гигиены, умение работать в команде – все это формирует важные жизненные навыки, которые пригодятся не только в музыке, но и в любой другой сфере деятельности. Более того, участие в хоровых выступлениях перед публикой помогает детям преодолеть страх сцены, развить уверенность в себе и свои артистические способности.

Музыка, как и хоровое пение воспитывает нравственные качества ребёнка, тонкое ощущение и отношение к окружающему миру. Не говоря уже о том, что хоровое пение подготавливает детей и подростков к художественному видению мира, более глубокому пониманию образов музыкальной культуры.

Музыкальное образование играет ключевую роль в формировании всесторонне развитой личности, а хоровое пение является одной из фундаментальных дисциплин, способствующих музыкальному и общему развитию учащихся. Данное исследование

посвящено анализу влияния хорового обучения на музыкальное развитие учеников музыкальных школ, исследуя различные аспекты этого воздействия.

Первым этапом является развитие музыкальных способностей. Хоровое обучение объединяет в себе элементы вокальной, теоретической и исполнительской подготовки. Учащиеся овладевают навыками:

Чистое интонирование – результат кропотливой работы, постоянных тренировок и глубокого понимания музыки. Это не просто механическое воспроизведение нот, а осознанное, прочувствованное исполнение. Интонирование требует от музыканта не только идеального слуха, но и умения контролировать свой голос или инструмент, добиваясь абсолютной точности каждого звука [4]. В вокальном искусстве чистое интонирование особенно важно. Голос – инструмент чрезвычайно тонкий и чувствительный, подверженный влиянию множества факторов. На него влияют и физическое состояние, и эмоциональное настроение, и даже окружающая обстановка. Поэтому, вокалисту необходимо постоянно работать над собой, оттачивать мастерство, чтобы его голос звучал чисто и красиво в любой ситуации.

Ансамблевый слух, этот редкостный дар коллективного музыкального сознания, подобен алхимическому преобразению индивидуальных нот в симфонию. Он возникает там, где музыканты перестают быть просто исполнителями и становятся сотворцами, чуткими к малейшим нюансам звучания друг друга. Это не просто умение слышать свою партию, но способность улавливать мелизмы, тембры и ритмические отклонения, складывающиеся в единую, пульсирующую ткань музыки. Развитие ансамблевого слуха – процесс кропотливый и требующий постоянной практики. Он включает в себя тщательный анализ партитуры, прослушивание эталонных записей, совместные репетиции и, конечно же, критическое самоанализ. Важно научиться не только слушать, но и слышать, выделять главное и отсекал лишнее. В конечном итоге, ансамблевый слух – это ключ к созданию живой, эмоциональной и убедительной музыкальной интерпретации, которая трогает сердца слушателей.

Дыхательная техника – это фундамент вокального мастерства. Без правильной дыхательной поддержки невозможен продолжительный, ровный и эмоционально насыщенный звук. Освоение дыхательной техники позволяет певцу контролировать воздушный поток, управлять фразировкой и сохранять стабильность вокала на протяжении всего выступления [с.2, 29]. Освоение дыхательной техники – это непрерывный процесс, требующий постоянной практики и осознанности. Регулярные упражнения помогут укрепить мышцы, контролирующие дыхание, и достичь свободы и выразительности в пении.

Выразительная дикция и фразировка. Работа над дикцией – это постоянный труд, требующий усердия и самодисциплины. Четкое произношение каждого звука, каждой буквы, каждой морфемы – основа выразительной речи. Но это лишь первый шаг. Фразировка – это уже более тонкий инструмент, позволяющий расставить акценты, выделить главное, создать нужное настроение. Она требует понимания структуры текста, знания его ритма и мелодики. Правильная фразировка позволяет слушателю легко воспринимать информацию, наслаждаться красотой языка, проникаться замыслом автора. Мастерство выразительной дикции и фразировки достигается годами тренировок, постоянным совершенствованием, поиском новых оттенков и нюансов. Это требует не только технической подготовки, но и глубокого знания литературы, истории, культуры. Артист должен быть не просто исполнителем, а интерпретатором, способным донести до слушателя всю глубину и красоту произведения. И тогда, только тогда, его речь зазвучит по-настоящему выразительно и убедительно. Занятия в хоре способствуют развитию внимания, памяти, музыкального мышления, а также формируют чувство коллективной ответственности и дисциплины.

Важность хорового пения в образовательном процессе трудно переоценить. Это не просто урок музыки, это погружение в мир гармонии, где каждый голос, как отдельная нить, вплетается в общее полотно звучания. Хоровая деятельность стимулирует развитие эмоционального интеллекта, позволяя учащимся выражать свои чувства и переживания через музыку. Более того, хоровое пение благотворно влияет на физическое здоровье. Правильное дыхание, которому обучают на занятиях, способствует улучшению вентиляции легких и

укреплению дыхательной системы. Работа голосовых связок становится своеобразной гимнастикой, поддерживающей их тонус и эластичность. Наконец, участие в хоровом коллективе является отличной школой социализации. Учащиеся учатся слушать и слышать друг друга, согласовывать свои действия и находить компромиссы. Это формирует навыки командной работы, которые пригодятся им в будущем, независимо от выбранной профессии. Хоровое пение – это инвестиция в гармоничное развитие личности.

Музыкальные занятия развивают не только вокальные данные, но и когнитивные способности. Улучшается память, концентрация внимания и способность к мультизадачности. Разучивание новых произведений требует усидчивости и дисциплины, которые важны для успешной учебы в целом.

Более того, хоровое пение – это мощный инструмент самовыражения. Учащиеся получают возможность проявить свою индивидуальность через интерпретацию музыкальных произведений, выразить свои эмоции и переживания. Это особенно важно в подростковом возрасте, когда идет активный поиск себя и своего места в мире. Не стоит забывать и о культурном значении хоровой деятельности. Участвуя в хоровых коллективах, дети знакомятся с музыкальным наследием своей страны и мира, приобщаются к высоким образцам искусства. Это расширяет их кругозор, формирует эстетический вкус и воспитывает любовь к культуре.

Художественно-исполнительское развитие – это многогранный процесс, охватывающий воспитание, образование и совершенствование личности творца, способного посредством искусства выражать глубокие переживания, сложные мысли и многообразие окружающего мира. Оно предполагает не только овладение техническими навыками, но и формирование внутреннего мира художника, его эстетического вкуса и умения чувствовать прекрасное. Первым этапом этого развития является систематическое образование. Освоение нотной грамоты, живописной техники, актерского мастерства или иных специфических средств выразительности – это фундамент, на котором строится дальнейшее профессиональное становление. Важно не просто механически воспроизводить приемы, но и понимать их природу, исторический контекст, возможности применения. Далее следует этап практического применения полученных знаний. Участие в концертах, выставках, театральных постановках – это бесценный опыт, позволяющий шлифовать мастерство, преодолевать сценический страх, адаптироваться к различным условиям и требованиям. Работа с педагогами-наставниками, которые делятся своими знаниями и опытом, также играет ключевую роль. И, наконец, кульминацией художественно-исполнительского развития является формирование индивидуального стиля. Это результат поиска собственного «я», самосознания, смелости экспериментировать и отходить от общепринятых канонов. Подлинно талантливый художник всегда узнаваем по неповторимой манере исполнения, глубине интерпретации и способности затронуть сердца зрителей или слушателей. Данный этап – наиболее сложен и требует постоянной работы над собой, самоанализа и неустанного стремления к совершенству.

Хоровое пение является важнейшей составляющей музыкального образования и оказывает комплексное воздействие на развитие учащихся музыкальной школы. Оно способствует формированию вокальных навыков, развитию слуха, чувства ритма, дыхательной техники, выразительной дикции и фразировки. Хоровые занятия развивают внимание, память, музыкальное мышление, коллективную ответственность и дисциплину.

Кроме того, участие в хоре формирует личностные качества: уверенность в себе, артистические способности, эмоциональный интеллект, умение работать в команде и преодолевать страх сцены. Хоровое пение способствует культурному развитию, знакомству с музыкальным наследием и эстетическим воспитанием, а также положительно влияет на физическое здоровье. Таким образом, хоровое обучение является не только средством музыкального развития, но и эффективным инструментом всестороннего воспитания личности. Интеграция хоровой деятельности в образовательный процесс позволяет формировать гармонично развитых, творчески мыслящих и социально адаптированных учеников, готовых к дальнейшему профессиональному и личностному росту.

Библиография:

1. БАНДИНА, А., ПОПОВ В., ТИХЕЕВА Л., Школа хорового пения. – Вып.1. - М., 1981.
2. ВАРЛАМОВ, А. Е. Полная школа пения: Учебное пособие. 4е изд., стер. — СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2012. — 120 с.:
3. ВОДОПЬЯНОВА, А.И. Развитие хорового пения в школе как действенное средство музыкально – эстетического воспитания. VI Державенские чтения 2001г.
4. КОМАРОВ, Т. С., Дети в мире творчества – М., 2004. – 120 с.

УДК 37.016:786.2

<https://orcid.org/0000-0002-3832-2887>

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ОБЩЕЕ ФОРТЕПИАНО:
СТРАТЕГИЯ ИНТЕГРАЦИИ И РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
УЧАЩИХСЯ**

Пойдолова И.Ст.

преподаватель ДМШ им.А.Валькова

по классу фортепиано, 2дид.степень

Г.Комрат, РМ

e-mail: Poidolova.irina@mail.ru

Abstract: The article addresses the topical issue of integrating national and regional musical material into the «General Piano» program, which is traditionally focused on the classical repertoire. The inclusion of works by national composers, arrangements of folk melodies, and folklore samples is a strategic approach to improving the effectiveness of teaching and the comprehensive development of the student's personality. It is emphasized that this approach contributes to spiritual, moral, and aesthetic education, develops national identity, motivates students to creative self-realization, and prepares them to work in a multicultural educational environment.

Keywords: national component, general piano, lesson, music.

Курс Общего Фортепиано (ОФ) традиционно рассматривается как вспомогательная дисциплина, призванная развивать универсальные навыки пианизма (чтение с листа, подбор по слуху, аккомпанемент) у студентов нефортепианных специальностей (струнники, духовики, народники). Однако в современном образовательном пространстве, где важна индивидуализация и сохранение культурного многообразия, курс ОФ приобретает новую, более глубокую миссию: стать проводником в мир национальной культуры и развить у учащихся этнокультурную компетенцию.

Интеграция национального компонента — это не просто добавление нескольких пьес в репертуар, а стратегический подход, который обогащает учебный процесс и формирует личность музыканта-гражданина. Успешное внедрение национального материала требует четко выстроенной методики, учитывающей цели, задачи и уровень подготовки учащихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи, которые будут служить основными разделами и смысловыми блоками вашей работы:

1. Анализ и Обоснование: Определить теоретическую основу этнокультурной компетенции и обосновать необходимость включения национального репертуара в курс ОФ.
2. Разработка Репертуара: Разработать критерии отбора и систематизировать музыкальный материал национального компонента для разных уровней подготовки.
3. Методическая Адаптация: Предложить конкретные методические приемы и формы работы, направленные на раскрытие национального колорита (лады, ритмика, интонации).

4. Оценка Результатов: Сформулировать ожидаемые педагогические результаты, включая повышение мотивации и развитие специфических исполнительских навыков

Для достижения поставленных целей и задач необходимо применять комплекс теоретических и эмпирических методов.

Теоретические: анализ и синтез, сравнительно - сопоставительный метод - изучение программ ОФ и этномузыковедческих работ; сравнение эффективности универсального и национально-ориентированного репертуаров; формулирование авторской стратегии интеграции.

Систематизация и Классификация: Упорядочивание национального репертуара по жанрам (фольклор, авторские обработки) и уровням сложности для создания методических рекомендаций.

Эмпирические: изучение и обобщение педагогического опыта - анализ собственного многолетнего опыта преподавания национального репертуара, выявление наиболее успешных приемов работы над ритмом и туше.

Педагогическое Наблюдение: фиксация реакций и исполнительских трудностей учащихся при работе с народными ладами и сложной ритмикой, характерной для национальных мелодий.

Репертуар должен быть многоуровневым и адаптивным. Произведения национальной музыки должны присутствовать на всех этапах обучения, постепенно усложняясь:

1. Начальный этап: Легкие обработки народных песен и танцев, простые пьесы композиторов-земляков, основанные на фольклорных интонациях. Это развивает чувство лада и ритма, характерное для родной культуры.
2. Средний этап: Характерные фортепианные миниатюры и этюды, использующие национальные ритмические формулы (например, ритмы восточных танцев или славянских плясок).
3. Продвинутый этап: Переложения фрагментов из национальных опер, балетов или камерно-инструментальных произведений, а также более сложные оригинальные пьесы. Здесь акцент делается на осознание стиля и драматургии.

Можно отметить, что на продвинутом этапе происходит масштабная интеграция национального компонента. Что касается младших классов (1-2 классы) Общего фортепиано национальный репертуар часто является самым слабым местом. Он должен быть максимально простым, наглядным и игровым. Проблема репертуара для младших классов — это, по сути, проблема методической обработки и систематизации фольклора. Недостаточно просто найти народную мелодию; нужно её грамотно адаптировать для маленькой руки и ограниченного технического аппарата, сохранив при этом национальный дух. Это требует огромной работы со стороны композиторов-педагогов и методистов.

Изучение национальной музыки не должно ограничиваться механическим разучиванием нот. Необходимо использовать методы, которые раскрывают культурный контекст:

- Анализ фольклорных первоисточников: Преподаватель должен дать ученику послушать оригинальную народную песню или танец, на основе которого создана фортепианная пьеса.
- Синтез знаний: Объединение информации из музыкальной литературы, сольфеджио и истории. Учащиеся должны понимать, как народные лады (пентатоника, переменные лады) и ритмические особенности (асимметричные метры) воплотились в фортепианной фактуре.
- Визуализация и образность: Обсуждение национальных обычаев, пейзажей, исторических событий, которые могли вдохновить композитора.

Интеграция национального компонента позволяет не просто научить играть, а сформировать у учащегося этнокультурную компетенцию — но и способность воспринимать, понимать и интерпретировать музыку как часть культурного наследия. Так же можно утверждать, что можно утверждать, что мотивация учащихся резко возрастает при использовании следующих приемов:

- Культурный Контекст: Перед разучиванием произведения необходимо рассказать его историю, связать с национальными праздниками, обрядами или легендами.
- Слуховой Анализ: Предварительное прослушивание аутентичных записей фольклора (вокала или народных инструментов), чтобы дать учащемуся звуковой «эталон» для подражания и интерпретации.

Дисциплина «Общее Фортепиано, обогащенная национальным компонентом, перестает быть лишь вспомогательной технической дисциплиной. Он становится стратегическим центром формирования культурной идентичности и этнокультурной компетенции будущих музыкантов и деятелей искусства. Тщательно разработанная стратегия интеграции, основанная на систематизации репертуара (от фольклорных основ до авторских ансамблей) и применении специфических методических приемов, позволяет решить ключевые задачи. Работа над национальным колоритом (народные лады, особая ритмика) требует от учащихся не просто механического разучивания, а глубокого интонирования на инструменте, что напрямую развивает их слух, чувство формы и артистизм. Целенаправленная интеграция национального компонента превращает Общее фортепиано из прикладной дисциплины в мощное средство духовно-нравственного и этнокультурного воспитания. Успех стратегии зависит от преодоления методических трудностей на начальном этапе и максимального использования богатого репертуара на продвинутом, что в итоге формирует компетентного и культурно осознанного специалиста-музыканта.

Выводы и перспективы:

1. Повышение Мотивации и Осознанности: Наблюдения показывают, что исполнение музыки, связанной с собственными корнями, резко повышает мотивацию учащихся нефортепианных специальностей. Это превращает «обязательный» предмет в источник личной гордости и вдохновения, что является критически важным для долгосрочного освоения навыков.
2. Развитие Исполнительской Гибкости: Овладение приемами, необходимыми для передачи национального стиля (особое туше, острая артикуляция в танцах), делает пианистическую технику более гибкой и многообразной, что, в свою очередь, положительно влияет на освоение любого другого, в том числе и академического, репертуара.
3. Взаимосвязь Дисциплин: Национальный компонент служит идеальной практической базой для теоретических дисциплин. Он позволяет учащимся не просто *знать* о народных ладах и ритмах, но и *прочувствовать* их за инструментом, что является высшей формой освоения музыкального материала.

Таким образом, стратегическая интеграция национального компонента несет двойную педагогическую ценность: она укрепляет национальное самосознание, одновременно выводя исполнительские навыки учащихся на качественно новый уровень. Перспективой дальнейших исследований является разработка унифицированных методических пособий для преподавателей, позволяющих масштабировать эту успешную практику в рамках всей системы музыкального образования.

Библиография:

1. ВОЙЦЕХОВСКАЯ, Т. А., ДАЙЛИС А. Г. Culegere de piese pentru pian din creația compozitorilor moldoveni [Сборник пьес для фортепиано из творчества молдавских композиторов]. – Кишинэу: Картя Молдовеняскэ. Лумина, 1971г.

2. КОНСТАНТИНОВА, М. И. Гагаузский музыкальный фольклор: специфика жанров (Hora, Bătută, Türkü). – Кишинэу:
3. ПОЙДОЛОВА, И. Особенности музыкального воспитания в школах ато гагаузия республики молдова с учетом внедрения национально-регионального компонента. сборник докладов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Белгород, 10 февраля 2021 г.) : в 4-х томах. – Белгород : БГИИК, 2021. – Т. 2. – 443с. ISBN 978-5-91756-118-9 (т. 2) ISBN 978-5-91756-116-5 с. 107
4. ПОЙДОЛОВА, И., Educația elevilor din clasele inițiale cu ajutorul muzicii compozitorilor gagauzi. În materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională: Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 17 noiembrie, 2021, Centrul Editorial Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-46-567-0, p. 215-222.
5. САРТАКОВА, Н. В. Проблемы интеграции гагаузского этнокультурного компонента в систему музыкального образования. Научные труды Комратского государственного университета.

УДК 378.147:78

<https://orcid.org/0000-0003-4746-9060>

<https://orcid.org/0000-0003-4746-9060>

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА ПО ПРЕДМЕТУ «ОСНОВНОЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ»

Станцой Н.Г.

maestru în Artă RM

lector-universitar

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: natstantoy@gmail.com

Муткогло Т.Д.

lector – asistent

Комратский государственный университет

г. Комрат, РМ

e-mail: mutco63@mail.ru

Abstract: The article explores the organization of students' independent work in the discipline «Main Musical Instrument» and its role in the professional development of pianists. The author emphasizes the development of technical and artistic skills, as well as the formation of students' creative independence.

Keywords: independent work, pianist, music education, pedagogy, performance skills, self-organization.

В современном образовательном процессе одной из ключевых задач является организация самостоятельной работы студентов ВУЗов. Для студента-пианиста самостоятельная работа является неотъемлемой частью их музыкального образования, играющей ключевую роль в формировании мастерства и художественной самореализации. Это не только способ обогащения их репертуара и технических навыков, но и возможность глубокого осмысления музыкальных произведений, исследования стилей и традиций, а также развития собственной музыкальной идентичности.

Правильно организованная самостоятельная работа позволяет достичь высокого уровня профессионализма и глубокого понимания музыкального искусства, развивает техническое

мастерство и творческую самореализацию, что является ключевыми аспектами успешной карьеры будущего музыканта-пианиста.

Самостоятельная работа — это процесс учебной деятельности, при котором студент выполняет задания без непосредственного участия преподавателя, с использованием различных источников информации, собственных знаний и умений. Этот вид работы предполагает активное участие студента в учебном процессе, развитие навыков самоконтроля и самоорганизации. Понятие «самостоятельность» в обучении музыке и музыкальному исполнительству является сложным и многогранным. Оно охватывает множество аспектов, проявляющихся на разных уровнях обучения.

Основные аспекты самостоятельности в музыкальном обучении:

- Умение студента без помощи преподавателя разобраться с новым музыкальным текстом, понять его структуру и основные идеи;
- Способность точно интерпретировать ноты и обозначения композитора, понимать его замысел и технические требования;
- Студент должен уметь предложить свое видение и художественную интерпретацию произведения, основываясь на анализе музыкального текста и его собственном понимании музыки;
- Способность самостоятельно находить наиболее эффективные методы и приемы для разучивания и исполнения музыкальных произведений;
- Умение использовать различные технические и выразительные средства для передачи художественного образа произведения;
- Навыки объективного анализа и оценки собственного исполнения, а также умение критически воспринимать игру других исполнителей, что способствует профессиональному росту.

Воспитание творческой самостоятельности было одной из ключевых педагогических задач таких выдающихся музыкантов, как Г. Г. Нейгауз, К. Н. Игумнов, А. Г. Рубинштейн, Ф. М. Blumenфельд и многих других. Согласно Крафту Н.Н., самостоятельная работа студентов является средством организации и управления их самостоятельной деятельностью, а ее основным признаком выступает опосредованное управление этой деятельностью [1, с.12]. Это подразумевает, что успешное выполнение самостоятельной работы требует активной поддержки со стороны преподавателей, планирования и контроля процесса.

В своей книге «Об искусстве фортепианной игры» Г. Г. Нейгауз писал, что одной из главных задач педагога является как можно быстрее и основательнее стать ненужным ученику. Он считал важным, чтобы педагог вовремя отошел на второй план, предоставив ученику возможность самостоятельно мыслить, выбирать методы работы и добиваться целей. Нейгауз подчеркивал, что такие качества, как самостоятельность мышления, методы работы, самопознание и способность добиваться целей, являются признаками зрелости, которая является началом мастерства [2, с. 147].

Значимую роль играет личное педагогическое общение, которое особенно эффективно при индивидуальных занятиях в инструментальном классе. Г.М. Цыпин отмечает, что некоторые преподаватели специально строят уроки так, чтобы они служили примером для организации домашних заданий. Они объясняют студентам, как правильно располагать материал, чередовать работу с отдыхом, определять сложные моменты и находить пути их решения, учат применять эффективные методы и приемы работы [3, с 186].

Педагог А.П. Щапов утверждает, что важно периодически заставлять учащегося на уроке работать так, как если бы он занимался самостоятельно, без присутствия преподавателя. В этом случае педагог лишь иногда вмешивается, чтобы внести корректировки в процесс работы, что помогает студенту самостоятельно находить и исправлять свои ошибки и неточности [4, с.123]. Ключевыми моментами, способствующими эффективной самостоятельной работе над новым произведением являются:

- 1) Знакомство с произведением и музыкально-теоретический анализ, в ходе которого студент осмысливает стиль, форму, ладо-гармоническую структуру и выразительные средства. Это создает основу для осознанного подхода к исполнению.
- 2) Далее следует разбор произведения и техническая отработка, направленные на преодоление исполнительских трудностей, развитие координации, точности звукоизвлечения и штриховой гибкости.
- 3) Этап запоминания и закрепления предполагает работу над устойчивостью памяти и повторяемостью движений, что способствует формированию уверенности при исполнении.
- 4) Особое внимание уделено музыкальной интерпретации, где студент учится передавать художественный образ, использовать динамические и темповые оттенки, развивая индивидуальный стиль.
- 5) Сценическое выступление является итогом всей предыдущей работы студента над музыкальным произведением.

Этапы анализа, технической отработки, запоминания и интерпретации, подготавливают исполнителя к этому ответственному моменту, когда вся проделанная работа обретает своё художественное завершение в живом звучании. Именно на сцене проявляется не только профессиональная зрелость музыканта, но и его способность воплотить художественный замысел, сохранить внутреннюю собранность и передать слушателям эмоциональное содержание музыки. Поэтому умение готовиться к выступлению и управлять своим состоянием становится важной частью профессионального становления студента-пианиста.

Необходимо отметить, что самостоятельная работа рассматривается не как дополнение к аудиторным занятиям, а как их естественное продолжение и закрепление, направленное на углубление знаний, развитие технических и художественных навыков, а также творческого мышления студента. И преподаватель играет ключевую роль в сопровождении самостоятельной работы студентов, выступая наставником. С самого начала он закладывает фундамент эффективной практики, предоставляя студентам чёткие пошаговые инструкции и приемы работы, демонстрируя на уроках этапы работы над музыкальным произведением, которую студенты впоследствии применяют при самостоятельных занятиях. Подводя итог данной статьи, выделим 10 рекомендаций по организации самостоятельной работы, которые помогут студентам правильно распределить свою деятельность:

1. Планируй каждое занятие заранее: какие технические задания выполнить, над какими фразами или трудностями поработать, что повторить.
2. Начиная работу с анализа произведения, внимательно изучив нотный текст, штрихи, динамические обозначения и форму – это позволит избежать механического заучивания и поможет выстроить художественный замысел.
3. Работай над произведением частями – по фразам, периодам или разделам. После отработки каждого элемента соединяй их в единую форму исполнения.
4. Осваивая технически сложные места, играй в замедленном темпе с максимальной точностью ритма и штрихов – это способствует выработке устойчивых двигательных навыков.
5. Развивай самостоятельный слуховой контроль. Например, запиши своё исполнение и проанализируй чистоту интонации, динамику, выразительность, ритмическую устойчивость.
6. Включай в работу технические упражнения, гаммы, арпеджио и этюды в соответствии с трудностями, встречающимися в основном произведении.
7. После каждого занятия записывай, что удалось, что требует доработки, и ставь конкретные цели на следующее занятие.
8. При каждом проигрывании обращай внимание не только на технику, но и на передачу характера, настроения и стиля произведения.
9. Используй рекомендации преподавателя как ориентир для самостоятельного поиска.

10. Соблюдай регулярность и дисциплину, ведь эффективность зависит не от длительности, а от систематичности занятий — лучше заниматься ежедневно по 45–60 минут, чем эпизодически и долго.

Таким образом, организация самостоятельной работы студентов по предмету «Основной музыкальный инструмент» является важнейшим компонентом профессиональной подготовки будущего музыканта-пианиста. Она способствует формированию у студентов устойчивых навыков саморегуляции, аналитического мышления, творческой инициативы и ответственности за результат своей деятельности. Эффективное руководство со стороны преподавателя, основанное на системности, поэтапности и индивидуальном подходе, превращает самостоятельную работу в осознанный, целенаправленный процесс профессионального становления.

Библиография:

1. KRAFT, N.N. Independent work as a means of students' self-development, The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Pedagogy and Psychology». Maikop, 2006. No. 4. P. 11-16
2. НЕЙГАУЗ, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М.: Музыка, 1987. 240 с.
3. ЦЫПИН, Г.М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. М.: Академия, 2003. 374
4. ЩАПОВ, А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. М.: Классика-XXI, 2002. 176

УДК 373.6:786

<https://orcid.org/0000-0002-0127-3401>

МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА УСПЕХА В ФОРМИРОВАНИИ ФОРТЕПИАННЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ДМШ

Терзи О.Г.
преподаватель фортепиано
2дид.степень, магистр пед.наук
муз.школа им.А.Вальковаг.Комрат, РМ
e-mail olika_zoloto@bk.ru

Abstract: This article analyzes the age-specific strategies for fostering lasting motivation in students learning the piano, directly addressing the modern challenge of high expectations for instant results (the «age of speed»). The text establishes that motivation is formed by creating conditions that stimulate a student's desire to learn, rather than imposing goals, emphasizing that true motivation is only internalized through active engagement, achieving personal meaning through action. Key strategies are delineated by age: at the Initial Stage (Junior Classes), the focus is on play-based learning, incorporating short pieces and improvisation, with motivation maintained through frequent, specific praise and the use of familiar melodies to build self-efficacy. In the Middle and Senior Classes, the approach shifts toward conscious self-determination, promoting autonomy in repertoire choice, cultivating deep musical understanding, and leveraging social recognition through regular participation in concerts and long-term projects. Ultimately, the pedagogical goal is to transform the learning process from an external obligation into a source of intrinsic self-realization and a durable personal value.

Keywords: intrinsic motivation, pedagogical strategy, piano education, developmental psychology.

Мотивация – это ключевой фактор, определяющий успешность и долгосрочность обучения игре на фортепиано в Детской Музыкальной Школе (ДМШ). Без внутренней заинтересованности и желания ученика даже самые эффективные методики и талант педагога

не дадут устойчивого результата. Мотивация служит своеобразным «топливом» для преодоления технических трудностей, регулярных занятий и развития музыкальности. Формирование устойчивой мотивации к обучению — это процесс, который требует от педагога не просто передачи знаний или целей, а прежде всего создания особой образовательной среды. Это не попытка «заложить» готовые установки или идеалы в сознание ребёнка, а тщательная организация условий и атмосферы, в которой у самого ученика возникает внутреннее, естественное желание действовать, исследовать и осваивать новое. Ключевым моментом является то, что осознание и принятие мотива не происходит пассивно [2, с.71].

Истинный, глубокий мотив рождается в результате активной деятельности. Когда ребёнок прикладывает усилия, преодолевает малую трудность и видит собственный прогресс, он присваивает этот опыт. Мотив, пройденный через личный опыт и успех, обретает личностный смысл — он перестаёт быть навязанным требованием и становится частью «Я» ребёнка, его собственным выбором и ценностью. Именно этот механизм превращает внешнюю необходимость («надо учиться») во внутреннюю потребность («я хочу научиться»).

Вызов «Цифрового века» и мгновенный результат. Современные дети, выросшие в «век скоростей» и технологий, привыкли к мгновенной обратной связи и немедленному результату (от игр, приложений, видео). Этот паттерн ожидания переносится ими и на процесс обучения, особенно в такой сложной и долгосрочной сфере, как игра на фортепиано, где прогресс часто медленный и требует ежедневного, рутинного труда. Сталкиваясь с неизбежными трудностями, необходимостью повторять и прилагать длительные усилия, они быстро теряют интерес, фрустрируются и склонны отказываться от занятия. Их внутренняя «терпеливость» и «усидчивость» требуют особой поддержки. Какова же основная миссия педагога? [4].

В этом контексте основная и стратегическая задача педагога — это многоуровневая работа:

1. Максимальное увлечение: Сделать процесс обучения живым, интересным и разнообразным. Это означает интеграцию игровых элементов, творческих задач, современных методик и репертуара, который резонирует с интересами ребёнка.
2. Демонстрация таланта: Помочь детям выявить и осознать свой собственный потенциал (талант). Педагог должен выступать в роли «зеркала», отражая даже малейшие успехи ученика, чтобы он увидел: «Я способен, у меня получается!» Это укрепляет веру в себя и подпитывает внутреннюю мотивацию.
3. Осознанный выбор: Наконец, цель — привести ребёнка к осознанному выбору своего пути в обучении. Когда ученик сам решает, что это занятие ему нужно, ценно и интересно, он принимает на себя ответственность за результат, и его мотивация становится самоподдерживающейся.

Мы можем отметить, что педагог, превращается из простого транслятора знаний в архитектора мотивации и наставника на пути к самопознанию и самостоятельному принятию решений. В контексте ДМШ можно выделить два основных вида мотивации:

Внешняя мотивация: Связана с факторами, не относящимися к самому процессу игры: Похвала родителей или педагога, получение хорошей оценки, участие в конкурсах, перспектива выступления на концерте. Важна на начальном этапе для привлечения и поддержания дисциплины, но имеет ограниченный срок действия.

Внутренняя мотивация: Основана на удовольствии от самого процесса музицирования, личного развития и самовыражения: Радость от красивого звучания, интерес к новому произведению, желание преодолеть техническую сложность, эмоциональный отклик на музыку. Является самой ценной и устойчивой основой для долгосрочного успеха и самостоятельных занятий.

Задача педагога ДМШ — трансформировать начальную внешнюю заинтересованность (часто инициированную родителями) во внутреннюю, творческую потребность [1].

На начальном этапе обучения в младших классах ключевым инструментом мотивации является игровая форма обучения. Это означает, что уроки должны быть максимально

приближены к детской деятельности, чтобы процесс освоения инструмента не ощущался как тяжелый труд. Педагог активно использует короткие, яркие, образные пьесы и попевки, которые легко запоминаются и быстро дают ощущение законченного музыкального результата. Важно не ограничиваться техническими упражнениями, а сразу вводить элементы творчества: например, импровизацию (сочинение простых мелодий) или подбор по слуху знакомых песен. Эти приёмы позволяют ученику почувствовать себя не просто исполнителем, но создателем музыки, что многократно усиливает вовлеченность.

Для поддержания мотивации крайне важно, чтобы ребёнок осознавал свой успех. Педагогу необходимо регулярно, но не чрезмерно, хвалить ученика за малейшие достижения, фокусируясь не только на идеальном исполнении, но и на приложенном усилии и старании [3]. Эффективным методом является демонстрация ученику его собственного прогресса — например, можно записать исполнение пьесы в начале работы над ней, а затем в конце, чтобы ребёнок наглядно услышал, как далеко он продвинулся. Это объективно подтверждает, что усилия приносят результат.

Кроме того, для современных детей критически важна связь обучения с реальностью. Использование знакомых мелодий из популярных мультфильмов, кино или песен является мощным мотиватором. Освоение «своей» музыки, которую ребёнок слышит вне класса, делает уроки личностно значимыми и подкрепляет мысль, что пианино — это не просто учебный инструмент, а ключ к миру знакомых звуков и культурного контекста. Именно на начальном этапе игра, творчество и мгновенное, осязаемое подкрепление успеха становятся основой для формирования прочной учебной мотивации.

В средних и старших классах фокус смещается от игровой формы к осознанной, долгосрочной мотивации, которая связана с самоопределением, достижениями и социальной значимостью. Учащиеся этого возраста уже способны к анализу, самокритике и постановке сложных целей, поэтому педагогические методы должны отражать их возросшую зрелость. На этом этапе ключевым становится переход от «учусь, потому что надо» к «учусь, потому что это мой выбор и моя цель». Педагог активно помогает ученику углубить понимание музыкальной культуры и осознать ценность труда.

В средних классах важен широкий и разнообразный репертуар, который включает не только академические произведения, но и те, что соответствуют интересам подростка (джаз, современная музыка, обработка популярных мелодий). Это поддерживает живой интерес и показывает практическую применимость навыков. Самостоятельность становится мощным мотиватором. Ученикам необходимо давать право выбора: они могут самостоятельно участвовать в подборе репертуара, ставить личные технические задачи и даже планировать часть своих занятий. Это формирует чувство ответственности и превращает обучение из навязанной обязанности в личный проект.

В подростковом возрасте сильный мотиватор — это социальное признание и реальные, осязаемые достижения.

1. Концертно-Исполнительская Деятельность: Регулярное участие в концертах, конкурсах и фестивалях становится не просто проверкой знаний, а публичной демонстрацией мастерства. Выступление перед аудиторией, получение наград или даже конструктивной критики, при этом ощущение, что своим искусством ты влияешь на слушателей, невероятно стимулирует к дальнейшему труду. Успех на публике укрепляет самооценку и веру в значимость своего занятия.
2. Проектная Деятельность: Вовлечение ученика в сложные, долгосрочные проекты (подготовка большого сольного концерта, участие в ансамбле с другими инструментами, создание аранжировки или собственного сочинения) требует планирования и самодисциплины, имитируя настоящую профессиональную работу.
3. Обратная Связь и Перспективы: Педагог выступает как наставник и консультант, помогая ученику анализировать успехи и неудачи. Важно обсуждать дальнейшие перспективы — возможность поступления в музыкальные учебные заведения, участие в мастер-классах или даже использование музыки как хобби на всю жизнь.

Таким образом, подводя итог, можно сделать вывод, что формирование устойчивой мотивации к обучению музыке — это не единичное педагогическое действие, а длительный, многоступенчатый процесс, который динамично меняется в зависимости от возраста и психологических потребностей ученика. На начальном этапе (младшие классы) мотивация закладывается через игровую форму обучения, где используются яркие, короткие пьесы, элементы импровизации и, что критически важно, немедленное осознание успеха через регулярную, обоснованную похвалу и демонстрацию прогресса. Главная задача здесь — увлечь ребёнка, показать ему, что инструмент является ключом к миру знакомых звуков (например, мелодий из мультфильмов), делая обучение личностно значимым и весёлым.

По мере перехода в средние и старшие классы, акцент смещается в сторону осознанной, профессионально ориентированной мотивации. Здесь педагог становится наставником, помогая подростку самостоятельно ставить сложные цели и принимать ответственность за свой выбор и темп обучения. Ключевыми инструментами становятся широкий, актуальный репертуар, который резонирует с интересами подростка, и социальное признание. Регулярное участие в концертно-исполнительской и проектной деятельности (конкурсы, ансамбли, аранжировки) позволяет ученику ощутить ценность своего труда и почувствовать себя частью музыкального сообщества.

В конечном итоге, успех педагогической стратегии заключается в создании среды, где ученик сам хочет учиться. Это означает переход от внешней необходимости («надо») к внутренней потребности («я хочу»), где труд над инструментом обретает личностный смысл, становится инструментом самовыражения и путём к достижению долгосрочных, самостоятельно выбранных целей, несмотря на неизбежные сложности, свойственные «веку скоростей». Только такой интегрированный и гибкий подход способен превратить обучение музыке из рутинной обязанности в долгосрочную жизненную ценность и источник самореализации.

Библиография:

1. ВYGOTСКИЙ, Л. С. Педагогическая психология. Москва: АСТ, 2021.
2. ОАКЛИ, Б. и др. Научить невозможному: как помочь ученикам освоить любой предмет и не бояться экзаменов. Москва: Альпина Паблишер, 2021
3. ПЕТРУШИН, В. И. Музыкальная психология. Москва: Академический проект, 2023.
4. ЦЫПИН, Г. М. Психология обучения игре на фортепиано. Москва: Музыка, 1984.

УДК 378

<https://orcid.org/0009-0009-8247-6881>

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Тулекова А.Р.

магистр психологии, преподаватель,
Павлодарский педагогический университет
имени Элкей Марғұлан г. Павлодар, РК
e-mail: tulekova.asemgul@bk.ru

Шайза Т.

магистр искусствоведения, преподаватель,
Павлодарский педагогический университет
имени Элкей Марғұлан г. Павлодар, РК

Сагитова Ж.С.

магистр искусствоведения, преподаватель,
Павлодарский педагогический университет
имени Элкей Марғұлан г. Павлодар, РК

Abstract: Reforms in higher education are driven by societal demands. This article examines the current sociocultural situation, which is shaping a new approach to the organization of the educational process. A special list of requirements for the training of music teachers attests to the high level of training of young professionals who possess such a relevant quality as professional competence. Competitiveness is one of the conditions for success. In today's world, qualities that distinguish you from other professionals are welcome. Music as an art form requires creativity. A future music teacher with leadership qualities is able to develop in their students a desire for a non-standard view of the arts and their work.

Keywords: music teacher, competencies, continuing education, creative process, self-improvement, motivation, leadership.

Лидерство в современном обществе воспринимается как процесс, который способствует эффективному решению постоянно возникающих проблем в деловой, педагогической и социальной сферах. За последний период наблюдается быстрый прогресс науки и различных технологий, лидерство приобрело значительный статус и в образовании. Чтобы сделать лидерство естественным явлением в школе, необходима гармонично функционирующая связь: руководители-лидеры; учителя-лидеры, которые должны воспитывать новое поколение школьников-лидеров. Лидерство учителей заключается в создании путей и возможностей для учащихся, в расширении существующих усилий, направленных на улучшение системы в интересах обучения учащихся [1].

Учитель музыки или руководитель музыкального коллектива должен сплотить школьников для достижения общих целей: развить музыкальные способности на уроках музыки; удовлетворять потребности в выражении музыки во время неформальной деятельности. Эту миссию может выполнять только учитель-лидер.

Можно представить систему образования как набор кружков, вложенных друг в друга: отдельный учитель, класс, школа, район и сообщество других учителей, которые имеют общие интересы. У каждого круга есть граница: стены классной комнаты, границы территории школы, границы района и так далее. Для того чтобы многообещающая практика использования современных образовательных технологий распространялась за пределы классной комнаты, в дополнение к сближению ресурсов на этом уровне или выше, для людей по обе стороны границы должна быть взаимная выгода. Исследователи определили это состояние как «взаимность», «взаимность» и «взаимное наделение полномочиями» [2].

Например, рассмотрим школьную администрацию, которая вознаграждает образцового учителя дополнительным временем отпуска (отгулы), возможностями для профессионального развития и признанием. Учитель, в свою очередь, может предоставить свидетельства успешности своих учащихся как результат своей деятельности. Учитель способен обеспечить лидерство сверстников в классе, которые могут помочь другим создавать связанные с учебной программой продукты и результаты. Поскольку это беспроигрышная ситуация, лучшие практики этого учителя с большей вероятностью распространятся по всей школе. Каким образом может проявляться лидерство в школьной системе?

Учителя-лидеры помогают своим коллегам, создавая совместные проекты, помогая в планировании. Например, делясь учебными ресурсами, педагог помогает своему коллеге совершенствовать учебный процесс. Это могут быть веб-сайты, учебные материалы, материалы для чтения или другие ресурсы, которые можно использовать со своими учениками. Учителя также могут делиться такими профессиональными ресурсами, как статьи, книги, планы уроков или модулей и инструменты оценки. Содействие профессиональным возможностям обучения среди сотрудников - важная роль для лидеров учителей. Когда учителя учатся друг с другом и друг с другом, они могут сосредоточиться на том, что непосредственно улучшает обучение учащихся. Их профессиональное самообразование становится более актуальным, ориентированным на работу в классе. Такие сообщества обучения могут нарушать нормы изоляции, существующие во многих школах. Служение наставником для начинающих учителей является общей ролью лидеров учителей. Учителя-лидеры служат

образцами для подражания, помогают адаптироваться новым учителям и разделяет ответственность за успех школы в целом.

Учителя-лидеры являются катализаторами перемен, профессионалами, которые никогда не довольствуются мнимым благополучием, а всегда ищут лучший путь. Такие учителя твердо привержены постоянному совершенствованию, моделируют постоянное саморазвитие, демонстрируют обучение на протяжении всей жизни и используют то, что они изучают, чтобы помочь всем учащимся, для того, чтобы изменилась школа, система.

Двигатель изменений поддерживается циклическим эффектом взаимной выгоды, проходящей через границы в системе, однако мы должны знать, куда движется этот процесс, чтобы непредвиденные последствия не перевесили предполагаемые выгоды. Как система элементов, образовательная система - это сообщество, в котором одна часть системы реагирует на изменения, которые либо происходят, либо не происходят в другом месте. Искра, которая запускает процесс, благодаря которому ресурсы сходятся в локализованной отправной точке в системе образования, плюс циклическое обновление, обеспечиваемое взаимными выгодами, протекающими через границы, обеспечивают всю движущую силу, необходимую для преобразования системы, для перевода ее в более совершенное состояние.

Преобразование должно выходить за рамки первоначальной локализованной настройки и отражаться на других частях системы. Ресурсы и взаимные выгоды должны непрерывно перетекать между всеми частями системы. В противном случае образовательная инновация может быть ограничена небольшой областью школы и повлиять не на всех учащихся. Может ли в этой системе изменений быть лидером учитель музыки?

Многие родители и администраторы склонны считать, что преподавание музыки - самая простая вещь в мире, пока они на самом деле не видят работу, которая в нее входит. Откуда появляются талантливые ученики, великие музыканты? Все они – результат труда великого педагога.

Величие в обучении музыкантов так же редко, как величие в любой другой профессии. Хотя невозможно предложить рецепт качеств для воспитания великих учителей музыки, понимание этих качеств может дать всем преподавателям, потенциальным учителям музыки стандарт совершенства, к которому нужно стремиться. В системе высшего профессионального образования важно направлять усилия будущих педагогов, что им следует искать в настоящем и будущем для собственного профессионального самосовершенствования.

В современной литературе существует две точки зрения на лидерские качества. Первая предполагает, что лидером нужно родиться, что обучение и воспитание не играют основной роли в развитии лидерских качеств. Другая точка зрения заключается в том, что лидерские качества развиваются, хотя для этого необходимы определенные задатки психофизиологического характера, например, такие, как острое внимание, хорошая память, способность к продуктивному мышлению и их целенаправленное развитие. Лидерские качества целесообразно формировать целенаправленно в процессе овладения навыками профессиональной деятельности. Кроме того, в современных образовательных программах высшей школы они предлагаются как результаты обучения, как сформированные компетенции специалиста.

В диссертации Баймуханбетова Б.М. есть идея о том, что лидерские качества личности – совокупность качеств личности, присущих лидеру, интеллектуальных знаний, способностей лидера, организационных умений и коммуникативных навыков [3].

Для высшей школы представляет интерес взгляд Т.М. Туркиной на структуру профессиональной компетентности, который был выработан на основе структурно-функционального подхода к педагогической деятельности и включал: предметный аспект, который определяется содержанием передаваемого в педагогическом процессе опыта (знаний, умений, навыков); это ответы на вопросы, лежащие в сфере действия специалиста, типа: «чему учить?», «что формировать или воспитывать?»; технологический аспект, в котором определяются методы, способы, приемы, средства обучения, воспитания и построения самого процесса усвоения знаний и смыслов; это ответ на вопрос: «как учить и воспитывать?»;

психологический аспект, который обусловлен необходимостью субъективных вариаций педагогического взаимодействия его участников; это ответы на вопросы «кто учит и воспитывает?», «кто учится?», сформулированные как в плане индивидуально-психологическом, так и в контексте изучения психологических механизмов всех составляющих целостного педагогического процесса [4].

Какие качества можно назвать лидерскими? Мы приведем в пример несколько характерных черт, которые можно отнести к лидерским качествам учителя музыки. Учителя-лидеры общаются со своими учениками на эмоциональном уровне. Мы все помним свой школьный опыт, помним, что учителя, которых мы действительно уважали, заставляли нас чувствовать, испытывать эмоции. Мы помним учителей, которые видели в нас что-то особенное и отождествляли себя с нами на каком-то уровне. Прежде чем учить, учитель музыки должен показать, что заботится о своем ученике.

Для этого есть много способов. Лучший способ - это тот, который естественен, например, это юмор. Кроме того, это может быть что угодно, от зрительного контакта, сильной эмоции сочувствия или чего-то еще, что указывает на то, что учитель действительно «видит» потребности каждого отдельного ученика. Учителя-лидеры не стараются заставить всех чувствовать себя весело и уютно все время. Есть много школьных учителей музыки, которые хотят, чтобы все ученики «любили» их. Они стремятся к тому, чтобы все их ученики всегда были счастливы и чувствовали себя комфортно, следя за тем, чтобы не было слишком больших усилий, связанных с репетицией и обучением. Эти учителя, как правило, исполняют целые музыкальные произведения и за короткий промежуток времени охватывают много материала. Такие учителя, как правило, не стараются уделять внимание мелочам в исполнении и имеют неизменный подход к развитию учеников, молодых музыкантов. Однако учителя-лидеры внушают уважение и не боятся расширять зону комфорта своих учеников, чтобы научить их стремиться к достижению величия.

Эффективные учителя - отличные носители знаний. Очень редко можно видеть на репетиции, на уроке, как такие учителя произносят длинные речи. Высокоэффективные преподаватели музыки понимают современные концепции музыки и педагогики на самом высоком уровне, но их объяснения короткие и ясные. У учителей-лидеров есть цель, к которой они стремятся, ведут за собой учеников, и делают все, что в их силах, чтобы направить своих учеников к ней наиболее эффективным образом. Часто наиболее полезная информация дается в течение нескольких секунд между действиями (в нашем случае, например, извлечением звуков), которые должны происходить в течение большей части учебного времени.

Настоящие лидеры, учителя музыки любят основы и знают, как передать их своим ученикам. Мудрые учителя музыки понимают, что техника важна, что правильная техника может преподаваться в течение школьного дня, независимо от того, сколько учеников в классе. Эти учителя не боятся вернуться к началу своего обучения, обратиться к методической литературе и почитать основы игры на музыкальном инструменте. Учитель-лидер не только знает, что такие основополагающие блоки, как осанка, дыхание и положение рук имеют решающее значение для начинающих, но и понимает, что эти основы должны постоянно укрепляться на протяжении всего обучения учеников. Учителя-лидеры не отказываются от основ, чтобы «учить на концерте» - они гарантируют, что их концертный репертуар является продолжением прочного музыкального обучения.

Некоторые учителя хотят быть друзьями или даже вторыми родителями учеников, несмотря на позитивный посыл этого желания, ученики не всегда выигрывают от этого. Ученикам, действительно, нужен кто-то, кому они доверяют, и кто-то взрослый, с кем они проводят свое время долго, обучаясь у него, но должно быть немного дистанции между ними. Учителя-лидеры честны и говорят ученикам, как это звучало, было исполнено, даже если это иногда негативная информация. Слышать правду обидно ученику, но когда истинная конструктивная обратная связь предоставляется понятным языком, который не персонализирован, не заостряет внимание на особенностях личности, ученики будут благодарны и увидят, что они могут использовать эту информацию, чтобы стать лучше.

Учителя-лидеры понимают, что каждый ребенок способен стать мастером своего дела. Нам предстоит пройти долгий путь, чтобы развеять миф о том, что талант и музыкальные способности присущи только при определенной наследственности. Великие учителя понимают, что они должны помогать создавать опытных молодых музыкантов каждый день, раз за разом. В то время как некоторые ученики могут иметь мгновенный и ранний успех, другим нужно время. Учитель-лидер, используя пример таких учеников, может довести до сознания других своих воспитанников, что их учение тоже даст свои плоды, что те, кто упорно, осознанно будет расти и учиться, сможет тоже достичь успеха.

Настоящие лидеры учителя создают ситуацию, в которой им не надо быть постоянным наставником, ментором ученика. Долгосрочная цель любого учителя должна состоять в том, чтобы помочь своим ученикам научиться всему так, что им больше не нужен был учитель. Такие ученики-музыканты не ждут появления рядом другого наставника или советника, не зависят от инструкций, указаний, планов. Вот почему великолепные музыкальные программы не могут быть построены на личности - это непродуктивно, не устойчиво. Успешные преподаватели музыки создают культуру, в которой ученики хотят и дальше выходить за пределы своих зон комфорта, чтобы самим становиться лучше. Эти учителя стремятся создать моменты независимости, чтобы ученики могли постепенно начать учить себя, выходя за пределы классной комнаты.

Рефлексия является требованием в формировании лидерских качеств личности будущего учителя музыки. Самые великие учителя не считают себя великими. Они постоянные ученики своего дела и все время оценивают, спрашивают себя: «Как я могу сделать это лучше?». Мы все учимся на опыте и ошибках, но если учителя не задаются вопросом о том, что означает их опыт, активно не думают о них, они не будут вносить никаких изменений. Рефлексия позволяет учителям переходить от хорошего к великому, время от времени становится снова учеником, не боясь расти и вносить изменения в течение своего профессионального пути.

На наш взгляд, невозможно составить полный и окончательный список характеристик лидерства учителя музыки, но это важная отправная точка. Знание лидерских качеств может помочь будущим учителям музыки стремиться к самым высоким стандартам и помочь учащимся, родителям и школьной системе выделять музыку как основную часть своих учебных программ. Наблюдать за великим учителем музыки - все равно, что смотреть мастерское выступление. Несмотря на бесконечно сложную и тщательно спланированную работу, великое учение выглядит легко и без усилий.

Библиография:

1. БАСС, Б.М. Лидерство и эффективность. – Нью-Йорк: Свободная пресса. 1985.
2. LAMBERT, L., WALKER, D., ZIMMERMAN, DP, COOPER, JE, LAMBERT, MD, GARDNER, ME, & Slack, PJF. Constructivist leader. – New York: Publishing Teachers College Press. 1995. 25 p.
3. БАЙМУХАНБЕТОВ, Б.Т. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің лидерлік сапасының қалыптастыру : филос. док. (PhD) ... дис. Алматы, 2014. 159 б.
4. ТУРКИНА, Т.М. Профессиональная компетентность в структуре модели подготовки будущих специалистов // Высшее образование в России. 2010. № 8. С. 28–33.

УДК 396.314.3

<https://orcid.org/0009-0009-8247-6881>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПАВЛОДАРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Тулекова А.Р.

магистр психологии, преподаватель,
Павлодарский педагогический университет
имени Элкей Марғұлан г. Павлодар, РК
e-mail: tulekova.asemgul@bk.ru

Шайза Т.

магистр искусствоведения, преподаватель,
Павлодарский педагогический университет
имени Элкей Марғұлан г. Павлодар, РК

Сагитова Ж.С.

магистр искусствоведения, преподаватель,
Павлодарский педагогический университет
имени Элкей Марғұлан г. Павлодар, РК

Abstract: The article discusses issues related to current trends in the training of future music teachers. It analyzes contemporary approaches to music education for teachers in the UK, the US, and Canada. It shows the connection with practical demands. It emphasizes the need to take into account the interests of modern schools. The authors note that the experience of other national education systems can be effectively applied in modern higher education in Kazakhstan.

Keywords: music education, professional training, music teacher, students, educational programs.

Музыкальное образование в Казахстане активно развивается и в исследовательском плане, и в плане реализации инноватики на практике. Рассматривая специфику музыкальной подготовки будущих учителей, С.А. Одинцова, К.Г. Гаркуша определили круг исследовательских интересов отечественных педагогов, ученых: методическая подготовка учителя музыки (Р. Р. Джердималиева); место психолого-педагогических дисциплин в подготовке учителя к музыкально-педагогической деятельности (А.А. Калыбекова); проблемы подготовки учителя к профессиональной деятельности по музыкально-эстетическому воспитанию школьников средствами казахской традиционной культуры (М. Х. Балтабаев, Р. К. Дюсембинова и др.); специфика изучения различных музыкальных дисциплин в подготовке учителя к музыкально-педагогической деятельности (М. М. Бурунчин, Е. Х. Рысметов) и т.д. [1].

Эти исследования представляют лишь небольшую часть интересов ученых и практиков к исследованиям в области музыкального образования. Проблемы музыкального образования связаны с социальными, экономическими изменениями в мире. Переход Казахстана к информационному обществу с его диалогом культур, интеграцией в отношениях между народами в различных сферах социальной жизни, созданием единого образовательного пространства предполагает, с одной стороны, опору на перспективные глобальные тренды в выстраивании собственных, более успешных, стратегий в области образования, с другой стороны, не противоречит ориентации на выделение и отстаивание этнокультурных приоритетов развития, а также на сохранение лучших отечественных традиций в сфере образования в границах своей страны, их экспорт за ее пределы. В статье представлен опыт анализа вопросов подготовки учителей музыки и их сертификация в ведущих национальных системах профессионального образования.

Подготовка учителей музыки в Республике Казахстан ведется по образовательной программе 6B01430 – Музыкальное образование в высших учебных заведениях

(консерватория, университет). Областью профессиональной деятельности выпускника специальности является музыкальное образование школьников Республики Казахстан.

Объектами профессиональной деятельности выпускника бакалавриата образовательной программе 6B01430 – Музыкальное образование являются общеобразовательные учреждения (школы, лицеи, гимназии и др.) педагогические колледжи детские музыкальные школы, школы искусств, студии и музыкальные кружки общеобразовательных учреждений всех типов, дошкольные учреждения (соответственно полученной специальности), обеспечивающие использование бакалавров музыкального образования по профессиональному назначению.

Регулирует присвоение квалификации, требования к разработке образовательных программ Профессиональный стандарт «Педагог». Согласно новому Профессиональному стандарту учитель музыки выполняет трудовые функции: обучающую, воспитывающую, методическую, исследовательскую, социально-коммуникативную. После завершения высшего образования выпускники получают уровень квалификации по ОРК 6 (подуровни 6.1; 6.2; 6.3; 6.4), уровень квалификации по КС – 4. Каждый последующий уровень наращивает совокупность показателей всех предыдущих уровней. Накопительный и последовательный характер дескрипторов обеспечивает преемственность результатов обучения от уровня к уровню.

Рассмотрим, как эта процедура проводится за рубежом.

В Великобритании профессиональная подготовка учителей музыка ориентируется на требования практики, поэтому реформируется и модернизируется постоянно. Кроме профессиональных организаций, которые готовят по программам бакалавриата, магистратуры, в Великобритании действуют организации, непосредственно регулирующие вопросы подготовки учителей к работе в школе. В 1994 году было создано Агентство по подготовке учителей (ТТА), теперь известное как Агентство по развитию учителей (ТДА). Это исполнительный, вневедомственный государственный орган, который подотчетен государственному секретарю по образованию, несет ответственность за все аспекты подготовки учителей. Именно этот орган аккредитует и финансирует всех поставщиков педагогического образования.

Для повышения качества учебных курсов правительственные инспекторы проводят регулярные проверки с использованием структуры, разработанной ТДА совместно с Управлением по стандартам в области образования (Ofsted), эти проверки влияют на количество студентов, которые могут пройти курс, следовательно, на их финансирование. Сегодня все курсы подготовки учителей, как начальных, так и средних классов, ведут к получению квалифицированного статуса учителя (QTS), который необходим для того, чтобы преподавать в государственной школе. Все больше негосударственных школ также требуют QTS.

Маршрут подготовки учителей с 3-летней степенью + 1 год по-прежнему является самым популярным для желающих стать учителями музыки в средней школе: студенты заканчивают учебу (бакалавриат), а затем выбирают курс подготовки учителей. Одногодичный PGCE (сертификат последипломого образования) может быть приобретен либо после прохождения университетского курса, либо через программу начальной подготовки учителей (SCITT). Эти курсы, предлагаемые университетами, состоят из преподаваемых в организации образования теоретических курсов и практики в школах. Программы SCITT разрабатываются и управляются консорциумом школ в одном географическом регионе. Иногда они предпочитают работать с целым рядом партнеров, включая высшие учебные заведения и местные органы образования (LEA). Большая часть работы выполняется в «ведущей» школе, а обучение или развитие происходит в других школах консорциума.

Еще один путь к получению возможности преподавать музыку - это маршрут, основанный на трудоустройстве, который был введен в 1990-х годах для удовлетворения индивидуальных потребностей и предоставления потенциальным учителям квалификации во время работы. Существует три основных типа маршрутов, основанных на трудоустройстве:

программа для выпускников (GTP), программа для зарегистрированных учителей (RTP) и «Teach First». Кандидаты на GTP должны иметь степень бакалавра, они обучаются в школе около года, хотя это может быть меньше в зависимости от любого предыдущего опыта преподавания. Их школа выплачивает им неквалифицированную или квалифицированную зарплату учителя, в зависимости от обязанностей и опыта, TDA выплачивает школе до 14.000 фунтов стерлингов и пособие на обучение, чтобы покрыть расходы на трудоустройство.

RTP очень похож в финансировании. Обычно он длится два года и позволяет педагогам с опытом работы в высших учебных заведениях не менее двух лет одновременно завершить обучение и получить квалификацию учителя. Студентам GTP и RTP должно быть не менее 24 лет. «Teach First» позволяет выпускникам, которые получили высокие оценки при получении степени бакалавриата, провести 2 года преподавания в школах, где они получают квалификацию учителя, а также завершить обучение лидерским навыкам и опыт работы с авторитетными работодателями вне сферы образования. В настоящее время в Англии 36 музыкальных PGCE, два из них предлагают возможность специализироваться на инструментальной работе, а также на классных занятиях: Манчестерский столичный университет, который работает совместно с Королевским северным музыкальным колледжем консерватории и Бирмингемским городским университетом.

В Англии сегодня очень мало специализированных курсов, направленных на подготовку учителей музыки к работе в начальной школе. Предполагается, что учителя начальных классов будут преподавать музыку, но большинство из них получили общеобразовательную квалификацию благодаря 4-летнему курсу подготовки учителей начальных классов. Большинство из программ предлагают очень небольшое количество дисциплин для музыкального обучения, а в некоторых случаях вообще ни одной дисциплины.

Следующие университеты (4 года обучения, бакалавриат) уделяют внимание музыкальному образованию:

- Плимутский университет: музыка и общее начальное образование (ученики 5-11 лет);
- Бирмингемский городской университет: начальное образование с QTS;
- Университет Рединга: педагогика (начальное образование) с музыкой;
- Аспирантский годичный курс по основам музыкального образования в университете Эксетера.

Курс музыкального образования Кентерберийского университета Крайст-Черч – единственный курс, который готовит преподавание музыки в старших классах начальной школы и младших классах средней школы. С 2006 года в университетских курсах по подготовке учителей произошли изменения, благодаря которым университеты могут предложить магистратуру в преподавании. Некоторые курсы подготовки учителей музыки для средних школ решили сохранить образовательные программы, ведущие к получению сертификата профессионального выпускника в области образования (не магистров), другие предлагают только путь к сертификации последиplomного образования в области образования (магистры), а другие предлагают оба варианта. Оба маршрута все еще имеют широко используемую аббревиатуру PGCE. В последнее время ощущается нехватка учителей музыки, так что правительство увеличило субсидии на обучение для учителей музыки.

В следующих разделах описан маршрут обучения учителя музыки в средней школе по маршруту 3 + 1: завершение обучения в бакалавриате и затем годичный курс подготовки преподавателей. В Казахстане этот опыт тоже внедряется: согласно профессиональному стандарту «Педагог» выпускники, получившие степень бакалавра в ВУЗе, будут сертифицировать независимым центром аккредитации для получения права преподавать.

Рассмотрим учебный план бакалавриата. Большинство абитуриентов на музыкальных курсах PGCE приезжают с университетских курсов, хотя некоторые обучались в английских музыкальных консерваториях. Традиционно учащиеся посещали консерватории, чтобы сконцентрироваться на своих навыках исполнения на классических инструментах или на использовании голоса, но сегодня, несмотря на то, что все еще можно сосредоточиться на развитии навыков исполнения, существует более широкий спектр возможностей.

В следующем списке указаны 7 английских консерваторий и указаны некоторые из менее «традиционных» областей основного исследования, которые они сейчас предлагают:

- Бирмингемская консерватория: джаз, электрогитара;
- Guildhall School of Music and Drama, Лондон: джаз, композиция, электронная музыка;
- Музыкальный колледж Лидса: джаз, производство музыки;
- Королевская академия музыки, Лондон;
- Королевский музыкальный колледж, Лондон;
- Королевский северный музыкальный колледж, Манчестер: дирижирование, композиция, популярная музыка;
- Тринити-колледж музыки и драмы, Лондон: джаз, индийская музыка (в том числе ситар, табла, мриданграм), музыкальный театр [2].

Заявки на курсы консерватории подаются через службы приема в консерватории, а заявки на курсы бакалавриата - через Реестр педагогических учебных заведений (GTTR). Центральная организация Великобритании, через которые обрабатываются документы для поступления в высшие учебные заведения, утверждает, что в настоящее время имеется 1355 специальностей бакалавриата, которые включают в название направления подготовки слово «музыка». Они настолько различны по своей направленности и дизайну, что невозможно представить картину основных областей учебной программы.

Следующие категории указывают на предлагаемые области обучения: аудио-музыкальные технологии; прикладная музыка; современная музыка; творческая музыка; электронная музыка; музыкальная акустика; музыкальные и аудио- технологии; музыкальное образование; музыкальный менеджмент; музыкальный маркетинг; мультимедиа; технологии музыкального дизайна; менеджмент музыкальной деятельности; производство музыки; запись музыки; разработка музыкальных систем; обучение музыке; системы музыкальных технологий; изучение исполнительского мастерства; исполнение популярной музыки; изучение популярной музыки. В Казахстане такого разнообразия в специализации нет, но многие университеты разрабатывают образовательные программы таким образом, чтобы предложить варианты выбора для своих студентов.

На сайте департамента в Великобритании предлагаются списки профессий, которые идут со ссылками на веб-сайт, где можно увидеть содержание учебной программы для каждой специальности.

Среди эти профессий: актер-музыкант; band music 2 (музыкальное вещание); коммерческая музыка; творческие музыкальные технологии (и кинематография); цифровая музыка (цифровая музыка и дизайн компьютерных игр); народная музыка; история музыки (музыка с политологией); композиция (музыкальная композиция и современная практика); музыкальная индустрия менеджмента (музыкальные и управленческие науки); исполнение (community arts/music); музыкальные исследования; музыкальные технологии (музыка: creative music technology); музыкальный театр (театр исполнительского искусства/музыкальный театр); популярная музыка; мировая музыка (популярная и мировая музыка). Большой процент курсов бакалавриата, независимо от предметной области, в настоящее время имеет модульную форму.

Таким образом, некоторые музыкальные курсы дают возможность изучать учебный модуль, хотя многие этого не делают. Для курсов подготовки учителей не существует предписанной учебной программы, хотя провайдеры должны обеспечить, выполнение обучающимися требований каждого из стандартов статуса квалифицированного учителя, установленных Государственным департаментом образования. Они организованы в три взаимосвязанных раздела:

- Профессиональные атрибуты - они описывают ценности и отношения, которые ожидают от любого человека, готовящегося стать учителем;
- Профессиональные знания и понимание - они указывают на требования обучаемых с точки зрения предметной и педагогической осведомленности и понимания того, как дети развиваются и прогрессируют;

- Профессиональные навыки - эти требования к планированию, обучению и оцениванию.

Этот учебный план, основанный на компетенциях, позволяет учебным заведениям PGCE гибко организовать организацию обучения. Для того чтобы каждый стажер прошел практику, университет выбирает время и продолжительность каждой из них по своему усмотрению (не менее 24 недель как минимум в 2 школах).

Поскольку большинство студентов приходят на курсы PGCE с очень ограниченными знаниями или опытом в сфере образования или вообще не имеют их, основное внимание в исследованиях уделяется педагогике, хотя требование предметной компетентности означает, что необходимо устранить недостатки в предметных знаниях и навыках. Благодаря культурному разнообразию в стране, курсы включают вклад в различные музыкальные традиции. Среди наиболее часто встречающихся - гамелан; самба; бхангра и западноафриканские барабанные традиции. Это все еще тот случай, когда большинство тех, кто выбирает обучение в качестве учителей музыки, приходят из западной классической музыкальной среды.

В подготовке бакалавров используется широкий спектр подходов к обучению и преподаванию. Они варьируются от курса к курсу, в зависимости от характера и направленности каждого из них. Поскольку большинство курсов основаны на практике, использование семинаров и групповых упражнений под руководством сверстников широко распространено. В рамках университетских программ PGCE обычно проводятся лекции, семинары для небольших групп. Индивидуальная работа и стажировка ведутся с использованием микро-обучения. Длительные периоды практики в школах позволяют при поддержке школьных учителей сконцентрировать время на разработке практических аспектов обучения.

В последнее десятилетие, чтобы не отставать от изменений в учебных планах в школах, технологические навыки, как общие, так и специфические для музыки, рассматриваются как необходимые навыки для всех преподавателей музыки и развиваются либо через университетские семинары, либо через работу в школах. Считается необходимым развивать навыки секвенирования (в основном с использованием программ Cubase и Logic, многодорожечной записи и записи партитур, с использованием Sibelius) и развивать знания и понимание педагогики, связанной с использованием музыкальных технологий в классе.

В США учителя музыки в средней школе должны иметь как минимум степень бакалавра музыки и иметь лицензию/сертификат для преподавания в своем штате проживания. Шаги, предпринимаемые для получения должности преподавателя в общеобразовательной средней школе, обычно включают в себя следующее:

Получить степень бакалавра по музыке (или аналогичную) в соответствии с требованиями, ожидаемыми от учителей музыки на уровне средней школы. В то время как некоторые учителя музыки специализируются в области образования, а затем - в области музыки, все они должны пройти программу педагогического образования, чтобы претендовать на должности в государственной школе. Некоторые учителя нередко заканчивают магистерскую программу в области образования вскоре после получения степени бакалавра. Целеустремленные учителя проводят время, изучая, как преподавать музыку ученикам средней школы, управляя процессом обучения, завершают программу педагогического образования. Завершение учительского опыта и/или стажировка в среде средней школы и проводится под руководством опытного учителя, который выступает в качестве наставника.

Для того чтобы получить лицензию и сертификацию, будущие учителя музыки должны соответствовать комплексу требований. Каждый штат имеет свой собственный набор требований для получения лицензии, который варьируется от прохождения аккредитованной программы получения степени до сдачи соответствующих экзаменов. Учителя могут получить ученую степень, как того требует их штат, чтобы претендовать на более высокооплачиваемую работу и оставаться актуальными в данной области. Кроме того, учителя музыки в средней школе должны уметь играть на нескольких инструментах и уметь учить музыке детей с использованием инструментов. В школах с оркестровой программой учителя музыки должны

быть знакомы со струнными инструментами, знать, как вести группу или оркестр, организовывать выступления в течение учебного года для сверстников, персонала и родителей.

Для того чтобы преподавать в старшей школе, учитель музыки должен иметь более широкий спектр исполнительских навыков. В большинстве случаев они имеют практические знания по нескольким типам инструментов и опыт работы с определенным семейством инструментов (духовые, медные или струнные). Лицензионные требования различаются для учителей и часто включают в себя прохождение аккредитованных программ на получение степени, сдачу экзаменов.

Учителя музыки в колледже могут иметь степень магистра или, по крайней мере, степень бакалавра, в исключительных случаях они могут быть приняты на работу на основе их достижений в качестве музыканта. Тем не менее, это обычно не делается для штатных должностей. Преподаватели музыки в колледже, как правило, нанимаются на основе сочетания их музыкального опыта (например, их репутации и достижений в качестве музыкантов, композиторов или режиссеров), официальных академических полномочий и опыта преподавания, или если они продемонстрировали потенциал для преподавания музыки на уровне колледжа.

В некоторых университетах действуют музыкальные консерватории, которые обычно размещаются на отдельных музыкальных факультетах. В зависимости от требований организации образования преподаватели могут быть наняты на основании их достижений в качестве музыкантов и/или на основании их академических компетенций. Как правило, профессора музыки на университетском уровне имеют степень доктора философии, в музыке и продемонстрировали экспертность в определенной области музыки, такой как теория музыки, музыковедение, этно-музыковедение или композиция.

Докторскую степень по музыкальному искусству называют DMA, и ее обычно получают те, кто хочет преподавать музыку, демонстрирует исполнительское мастерство. Преподаватели колледжей с этой степенью часто преподают игру на фортепиано, виолончели, скрипке или других инструментах. Кроме того, преподаватели могут получить степень по музыкальному искусству в композиции, дирижировании, музыкальном образовании и во многих других областях - все в зависимости от их соответствующих программ колледжа.

Перспективы трудоустройства учителей музыки в начальных, средних и старших школах зависят от местных потребностей и государственных бюджетов, поскольку искусство является одной из областей образования, которая страдает от сокращения бюджета школьного округа. Преподавательская работа в школах K-12 часто является конкурентоспособной, многие учителя остаются на своих должностях в течение многих лет. В колледжах и университетах конкуренция также жесткая, может включать в себя несколько собеседований и прослушивание в процессе отбора.

Министерство образования США публикует списки, согласно которым выявляется потребность в учителях. Например, в этом списке в 2016 году были названы штаты, в которых обнаружена нехватка учителей музыки: Колорадо (для преподавания музыки/драмы), Айдахо (от детских садов до 12 класса), Оклахома, Род-Айленд, Алабама (для дисциплин области «искусство» в 6-12 классах, включая учителей музыки и оркестров) и Висконсин.

Некоторые учителя музыки не занимают должности в школе или колледже, а вместо этого предпочитают проводить частные уроки у себя дома, в доме клиента или в арендованном помещении. Как частные или независимые преподаватели музыки, люди устанавливают свои собственные графики оплаты и при организации занятий выстраивают гибкий график. Еще одна возможность работы для учителей музыки - стать преподавателем музыки в магазине музыкальных инструментов, что включает в себя аренду «места» в магазине или обучение преподаванию вокала или игре на инструменте на специальном сайте, связанном с магазином. Оплата труда учителей музыки – открытая информация.

Бюро статистики труда США (BLS) сообщило о средней заработной плате, полученной учителями музыки в 2014 году (в отношении статистики, которая включала тех, кто преподавал драму, музыку и искусство, и/или тех, кто также проводил исследования в рамках своей

профессии) были следующие: учителя начальных и средних школ - \$ 53.760 - \$ 54.940, учителя старших классов - \$ 56.310, учителей средней школы – 64.300 долл. США (в среднем); 75.350 долларов США (в среднем). То, сколько зарабатывает учитель музыки, зависит от ряда факторов, в том числе от уровня образования, многолетнего опыта, места работы и места проживания учителя. Преподаватели с учеными степенями и репутацией в данной области обычно имеют право на более высокооплачиваемую работу, которую можно найти в кружках последилового образования. Учителя музыки, ищущие наиболее высокооплачиваемые отрасли для этой области, могут столкнуться с небольшим общим повышением заработной платы в колледжах, университетах или профессиональных школах (76.350 долл. США) по сравнению со среднегодовой заработной платой, выплачиваемой профессорам младших курсов (74.460 долл. США), как это было в 2014 году.

Таким образом, область музыкального образования в США является обширной, тем не менее, конкуренция за место работы преподавателем музыки является относительно высокой на всех уровнях образования. Те, кто имеет опыт работы, высшее образование и репутацию хорошего учителя музыки, демонстрирующего технику или способности, обычно получают работу быстрее и имеют право на более широкий спектр возможностей трудоустройства, таких как более высокооплачиваемые должности в престижных университетах [3].

Анализ проблем музыкального образования в мире показывают тенденции к интеграции различных областей образования и науки, которые демонстрируют попытки решить некоторые социальные проблемы. Например, в Канаде успешно реализуется программа музыкальной терапии людей. Музыкальная терапия - признанная профессия, в которой музыка используется в терапевтических отношениях для удовлетворения физических, эмоциональных, когнитивных и социальных потребностей людей. После оценки сильных сторон и потребностей каждого клиента, квалифицированный музыкальный терапевт обеспечивает указанное лечение, включая создание, пение, перемещение и/или прослушивание музыки.

Благодаря музыкальному участию в терапевтическом контексте, способности клиентов укрепляются и переносятся в другие сферы их жизни. Музыкальная терапия также предоставляет возможности для общения, которые могут быть полезны для тех, кому трудно выразить себя словами. Исследования в области музыкальной терапии подтверждают ее эффективность во многих областях, таких как: общая физическая реабилитация и содействие движению, повышение мотивации людей к участию в лечении, оказание эмоциональной поддержки клиентам и их семьям, а также предоставление возможности для выражения чувств. Клиническая музыкальная терапия – единственная профессиональная, основанная на исследованиях область, которая активно применяет результаты науки к творческому, эмоциональному и энергетическому опыту музыки для лечения и образовательных целей.

Ниже приведено несколько важных фактов о музыкальной терапии и о музыкальных терапевтах, которые занимаются ею: музыкальные терапевты должны иметь степень бакалавра или выше по музыкальной терапии в одном из 72 утвержденных министерством списке колледжей и университетов, включая 1200 часов клинической подготовки. Музыкальные терапевты должны иметь учетные данные МТ-ВС, выданные через Сертификационный совет музыкальных терапевтов, обеспечивая тем самым компетентную практику и требуя непрерывного образования. В некоторых штатах также требуется лицензирование сертифицированных музыкальных терапевтов. Степени в области музыкальной терапии требуют знаний в области психологии, медицины и музыки. Музыкальная терапия используется в работе с людьми разного возраста, способностей и музыкального опыта в клинических, образовательных, общественных и частных условиях. Этот опыт также может быть использован в образовательной практике Казахстана, в которой внедряется идея инклюзии.

Выводы:

В этой статье мы представили анализ особенностей подготовки будущих учителей музыки в национальных системах образования Великобритании, Канады, США. Каким

образом этот опыт применим в Казахстане?

Одной из проблем для учителей музыки в Великобритании является широкий спектр курсов по музыке, которые заканчивают будущие педагоги. Слушатели проходят курс подготовки учителей с различными музыкальными навыками, а также с разными пробелами в предметных знаниях и навыках. Например, один стажер может получить степень бакалавра в области классической музыки, другой - в популярной музыке, а другой - в музыкальных технологиях. Те, кто обучается на курсах, основанных на технологиях, и даже те, кто обучается на более «традиционных» курсах, могут не обладать ключевыми навыками, необходимыми для работы в школах, включая инструментальное, вокальное исполнение, дирижирование, гармонию. Даже студенты, заканчивающие университет и получая степень бакалавра, не будут охватывать самые важные методические области изучения из-за большого количества выбора, который предлагается на большинстве курсов бакалавриата согласно их модульной природы. Это создает трудности как для педагогов, так и для самих студентов.

Вариативность выбора – это эффективный способ учета индивидуальности обучающихся, тем не менее, на наш взгляд, в системе профессионального образования Республики Казахстан, в которой каждый университет стремится к созданию неповторимой образовательной программы, должен существовать единый стандарт подготовки учителей музыки, включающий не только специфические курсы, связанные с потребностями студентов, но и те, которые могут подготовить его к преподавательской работе.

В Великобритании в начале своего обучения большинство студентов не знают о музыкальных требованиях для поступления на курсы PGCE. Таким образом, к студентам только в последний год их обучения, когда приходит время подавать заявку на курс подготовки учителей, приходит осознание своих пробелов в знаниях и навыках, это довольно поздно, например, для таких, как слуховой, который требует разработки в течение длительного периода времени.

На наш взгляд, эта ситуация может сложиться и в казахстанской системе подготовки, поэтому есть необходимость в разъяснении и уточнении требований к подготовке учителей музыки в самом начале первого года обучения, чтобы дать возможность обучающимся быть информированными о «важных» модулях, которые необходимо охватить в течение их обучения. В зарубежных системах образования из-за очень небольшого количества времени и курсов, отводимого на развитие педагогических навыков в процессе подготовки, не хватает опыта и уверенности в том, чтобы хорошо преподавать музыку. В казахстанской системе подготовки наблюдается тенденция к уменьшению курсов, связанных с психолого-педагогической подготовкой.

Вариативный характер зарубежных образовательных программ и акцент на неформальных способах обучения требуют, чтобы учителя могли выступать в качестве ресурса, посредника или координатора обучения детей музыке. Эта тенденция только развивается в Казахстане. Образовательные программы, на наш взгляд, должны включать этот аспект методической подготовки, позволяя обучающимся иметь опыт работы вне школы в контексте обучения музыке. Это может бросить вызов структурам и способам оценки, которые в настоящее время существуют.

Изложенные в анализе особенности подготовки будущих учителей музыки позволяют критически взглянуть на систему профессионального музыкального образования. Имеющиеся позитивные традиции и готовность к реформированию дают возможность развивать не только систему, но и подходы к преподаванию, пересмотреть собственные взгляды на свое место в системе подготовки будущих учителей музыки.

Библиография:

1. ОДИНЦОВА, С.А., ГАРКУША, К.Г. Современные требования к музыкальной подготовке учителя начальных классов в контексте реформирования образования. Вестник КарГУ Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 3-76.

2. SACKETT, D.L., STRAUS, S.E., RICHARDSON, W.S., ROSENBERG, W. AND HAYNES, R.B. Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM. Churchill Livingstone, Edinburgh & New York. 2000. 1 (17). P. 56-61
3. ANCZEWSKA M., MULTARZYŃSKA A., KRZYŻANOWSKA-ZBUCKA J., ROSZCZYŃSKA-MICHTA J., WASZKIEWICZ J., TUCHOLSKA J. Lessons from the Recovery Training Program for Service Users Empowerment American Journal of Educational Research. 2014, 2(9). P. 709-712.

УДК 781.4

<https://orcid.org/0009-0004-2134-9401>

МЕТОДЫ И МЕТОДИКА РАЗРЕШЕНИЯ И ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ ПРОБЛЕМ В ПОЛИФОНИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Шокодей Р. В.

преподаватель фортепиано, концертмейстер

I дидактическая степень

Школа Искусств

Дубоссарский р-он, Кочеры

e-mail: r.shokodei@gmail.com

Abstract: This study explores the methods and methodological approaches to addressing interpretation and sound production challenges in polyphonic music. The paper examines contemporary techniques for performing multi-voiced compositions, focusing on achieving clarity, balance, and expressiveness in complex textures. Particular attention is given to pedagogical strategies, historical performance practices, and modern analytical tools that assist performers in navigating interpretative problems. The research emphasizes the integration of theoretical knowledge and practical skills to enhance musical expression and fidelity to the composer's intentions in polyphonic works.

Keywords: Polyphony, Music Performance, Interpretation, Sound Production, Musical Analysis, Pedagogy, Multi-voiced Compositions.

Рассмотрение методов и методики разрешения интерпретационных проблем в полифонических произведениях является важным аспектом исполнительского искусства. Понимание особенностей звукоизвлечения, построения фразировки и взаимодействия голосов помогает исполнителю глубже раскрыть художественный замысел композитора.

Изучение полифонических произведений способствует развитию слухового восприятия, координации и музыкальной интуиции у учеников. Оно также расширяет их музыкальный кругозор, знакомя с различными стилями и эпохами музыкальной истории.

Следует отметить, что обучение полифонии требует терпения, усердия и постоянного стремления к совершенствованию. Вместе с тем погружение в мир полифонической музыки приносит несомненное удовлетворение и раскрывает перед учеником бесконечные возможности творческого самовыражения в искусстве фортепиано.

Важным инструментом в развитии полифонического слуха является анализ музыкальных произведений, в том числе прослушивание и изучение многоголосных композиций различных стилей и эпох.

Для эффективного воспитания полифонического мышления и слуха важна систематичность и последовательность обучения, а также индивидуальный подход к каждому ученику, учитывающий его уровень подготовки и особенности восприятия музыки. Такой подход помогает развивать не только технические навыки игры на фортепиано, но и глубокое понимание и любовь к полифоническому искусству.

Во время исполнения полифонического произведения музыкант должен одновременно управлять несколькими музыкальными линиями, поддерживая их равновесие и выражение.

Это требует не только технической мастерства и координации рук, но и глубокого понимания и чувства стиля и характера произведения [3, с. 41].

Таким образом, работа над полифоническим произведением требует не только технических навыков, но и психологической готовности и умения поддерживать высокую концентрацию внимания на протяжении всего процесса изучения и исполнения.

Изучение полифонической музыки способствует развитию гармонического слуха и чувства стиля. Музыкант учится распознавать характерные гармонические образцы и музыкальные структуры, что помогает ему лучше понимать и интерпретировать произведения различных композиторов и стилей. Анализ структуры произведения и его стилистических особенностей развивает у музыканта критическое мышление и чувство вкуса в музыке.

В произведениях полифонического склада действительно ключевую роль играет выразительность интонации. Каждая нота, каждый мотив, каждый аккорд пронизаны глубоким эмоциональным содержанием, которое музыкант должен уметь передать через свое исполнение. Градации оттенков выразительности играют важную роль в интерпретации произведений. Они должны быть сбалансированными и ненавязчивыми, подчеркивая особенности музыкальной ткани без преувеличения. Это создает атмосферу сдержанности и строгости.

На ранних этапах знакомства с полифоническими произведениями действительно ключевое значение имеет развитие навыков ведения голосов. Это помогает понять структуру произведения, взаимодействие музыкальных линий и развить чувство контрапункта. Полезной практикой на этом этапе будет отработка голосов дуэтом поочередно. Это позволяет учиться вести каждую мелодическую линию независимо друг от друга, не нарушая динамическую разницу и сохраняя ясность и выразительность каждого голоса. Такой подход к работе с полифоническими произведениями на ранних этапах знакомства с ними помогает развить уверенность в ведении голосов, понимание структуры музыки и формирование техники исполнения, что впоследствии облегчит работу над более сложными произведениями.

Под «самостоятельностью голосов в полифонии» мы понимаем способность каждого музыкального голоса звучать независимо и выразительно, даже в контексте сложной многоголосной текстуры. Это означает, что каждая мелодическая линия должна иметь свою собственную музыкальную целостность и значимость, даже когда она соединяется с другими голосами в общем музыкальном контексте [5, с. 28]. Формирование самостоятельности голосов в полифонии начинается с понимания их индивидуальных мелодических линий, ритмических особенностей и выразительных возможностей.

Самостоятельность голосов в полифонии означает, что каждый голос имеет свою собственную музыкальную идентичность и выражение. Это проявляется в различных аспектах музыкального материала, таких как:

1. разные темы голосов и их звучание: каждый голос в полифонической текстуре имеет свою собственную тему или мотив, который нужно ясно выделить и выразить;
2. разные фразировки: голоса могут иметь различные фразировки, выделение фраз и пауз, что создает интересную и динамичную музыкальную структуру;
3. несовпадение штрихов и кульминаций: каждый голос может иметь свои высокие и низкие точки, свои «кульминационные» моменты, которые не обязательно совпадают во времени с другими голосами;
4. ритмический рисунок: каждый голос может иметь свою уникальную ритмическую фактуру, придавая музыке богатство и разнообразие;
5. несовпадение динамического развития: голоса могут развиваться динамически по-разному, то есть изменять громкость и интенсивность независимо друг от друга.

В начале работы всегда проводится анализ музыкального текста, включая выделение границ мелодий и выявление полифонических элементов, а также определение общих и отличительных особенностей в них.

Разбирая произведение, в первую очередь обозначаются границы мелодий — тем. В ходе работы с клавирными произведениями выявляются элементы полифонии, такие как

канон, имитация и контрапункт. Аппликатура редакций, чаще всего, встречается удобная, позиционно-поставленная, то есть под руками. Темповое указание встречаются различные. Указания авторов варьируются от *allegro scherzando*, до *andante tranquillo*.

Данные характеристики имеют непосредственное отношение к выбору метода работы на полифоническом элементе произведения. Способ работы для лучшего освоения слухового восприятия, первоначально представляется педагогом в форме игры произведения. Такой метод применяется в любой работе — презентации произведения, но относительно пьесы с полифоническим элементом — этот метод наиболее актуален.

Дальнейшая работа интерпретационных проблем в пьесах может вестись с использованием различных штриховых способов. Этот метод позволяет лучше освоить музыкальный материал, обогатить своё исполнение и придать ему выразительность. Метод разрешения и звукоизвлечения голосоведения, может быть использован и предложен в виде интерпретации экспериментировать исполнение с различной динамикой, варьированием темпом, фразировкой, а также использовать различные артикуляционные приемы. Такой подход не только способствует разнообразию исполнения, но и развивает музыкальное воображение и творческое мышление [4, с. 37].

Метод исполнения разных голосов разными штрихами – *legato*, *nonlegato*, *staccato*. Этот способ помогает в работе сформировать точную позицию и аппликатуру в нотном тексте. Формирует навык стабильности в будущей игре, а также отвечает за память мышц и скорейшее изучение пьесы наизусть. Очень важно здесь учитывать все рекомендации составителя и редактора относительно аппликатуры и штрихов. Конечно, всегда очень полезно поиграть разными способами, но в итоговой работе не нарушать рекомендации к тексту, так как данный способ работы сфокусирован на механическом и тактильном запоминании. Интересный и рекомендуемый метод разрешения интерпретационных проблем в полифонических произведениях — это равное внимание к каждому голосу, с подсознательным уклонением к одному из них, что способствует развитию слухового анализа музыкального произведения. Полезным будет не только играть каждый голос на инструменте, но и петь его, что позволит лучше воспринимать музыкальные линии и развивать мышление оркестрово.

Рекомендуемым методом игры полифонического произведения или произведения с полифоническим элементом, может быть – игра без одного голоса. Развивает не только слуховое восприятие, но и формирует внутреннее ощущение целостности. Рассмотренные и представленные методы разрешения и звукоизвлечения интерпретационных проблем в полифонических произведениях формируют множество навыков и умений.

Метод исполнения разных голосов разными штрихами — *legato*, *nonlegato*, *staccato*. Этот способ помогает в работе сформировать точную позицию и аппликатуру в нотном тексте. Формирует навык стабильности в будущей игре.

Метод исполнения всех голосов, кроме главного на «р», что формирует у учащегося тонкость слуха и иерархии голосов.

Метод обращения внимания голосам одинаково, но подсознательно сосредоточенно на одном из, что формирует контроль слухового анализа над произведением.

Метод игры без одного голоса, было сделано на примере пьесы, что формирует внутреннее ощущение целостности.

Методикой разрешения и звукоизвлечения интерпретационных проблем в полифонических произведениях является систематичность занятий, полное погружение в деятельность и сосредоточенность над произведением, использование различных методов, осознанная игра и отношение к тексту [1, с. 46].

Применение практической методики в работе над полифоническим произведением, обращают на себя внимание следующие методы и приёмы:

1. игра отдельно по голосам;
2. сочетание голосов парами с применением динамических и артикуляционных преувеличений;
3. проигрывание голосов в регистровом отдалении;

4. проигрывание двухголосия одной руки, двумя;
5. пропевание одного из голосов при проигрывании других;
6. уплотнение фактуры;
7. вычленение отдельных элементов;
8. применение различных упражнений на материале произведения.

Таким образом, для достижения высоких результатов в изучении полифонической музыки и ее исполнении необходима активная, глубокая и осознанная работа. Важно помнить о постепенном накоплении знаний и навыков, начиная с самых ранних этапов обучения музыке. Плавное движение от простого к сложному позволяет уверенно справляться с возрастающими трудностями и постепенно расширять свой музыкальный опыт. Изучение и использование методики разрешения и звукоизвлечения интерпретационных проблем в полифонических произведениях, требует систематического и целенаправленного подхода, который развивает музыкальные способности и погружает в глубины полифонической музыки.

Библиография

1. STANCHEVA, D. Interpretation Issues in the Polyphonic Repertoire of the Students from Musical Performance Classes in the Universities. *International Journal of Literature and Arts*, 2(5-1), 70-76. 2014.
2. CHERNYAVSKA, M., & ZHANG, M. Preludes and Fugues for Piano in the Polyphonic Works of Chinese Composers. *Rast Musicology Journal*, 9(3), 2943-2960.
3. MUKHTAROVA, F. S. (2022). Polyphonic Cycles Prelude and Fugue in Uzbek Composer's Works. *European Journal of Arts*, 2, 16-18. 2021.
4. SERHANIUK, L., SHAPOVALOVA, L., NIKOLAIEVSKA, Y., MELNYK, S., & ZAPOROZHAN, D. Poetics of Musical Baroque: Aesthetics, Performing Traditions, Interpretation. *Yegah Musicology Journal*, 7(4), 574-600. 2024.
5. FARTUSHKA, O. Choral Polyphony as a Methodological Problem of the Contemporary Research in Choral Singing. *European Journal of Arts*, 3, 37-42. 2019.
6. LERCH, A., ARTHUR, C., PATI, A., & GURURANI, S. An Interdisciplinary Review of Music Performance Analysis. *Transactions of the International Society for Music Information Retrieval*, 3(1), 221-245. 2020.
7. CHERNOIVANENKO, A., NEZHDANOVA, O., & KRAVCHUK, I. Texture in the System of Artistic and Expressive Means of Music. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 6(3). 2023.

УДК 37.036.5:78

<https://orcid.org/0000-0002-7549-9964>

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

Щеголева Т.И.

преподаватель кафедры
Культуры и Искусств,
maestru în Artă RM,

Комратского Государственного Университета
г. Комрат, РМ

e-mail: stamatova_tania@mail.ru

Abstract: Music education requires not only the professional efforts of teachers, but also the active participation of parents. In modern society, the role of the family in the child's learning process is becoming increasingly important, especially when it comes to developing musical skills. Parents are capable not only of creating a favorable psychological atmosphere, but also of significantly

influencing the development of internal motivation and aesthetic perception in children. The relevance of this topic is due to the need to find ways to improve the effectiveness of music education through family interaction.

Keywords: music, students, teacher, parents, music school, motivation, family, musical skills, learning process, partnership, concert, exam, interest, stress resistance, personality development.

Образование в области музыки требует не только профессиональных усилий педагогов, но и активного участия родителей. В современном обществе роль семьи в процессе обучения ребенка становится все более значимой, особенно при освоении музыкальных навыков. Родители способны не только создать благоприятную психологическую атмосферу, но и существенно повлиять на развитие внутренней мотивации и эстетического восприятия у ребенка. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью поиска путей повышения эффективности музыкального образования через семейное взаимодействие.

Цель исследования:

Анализировать роль родителей в формировании музыкальных навыков и внутренней мотивации учащихся музыкальных школ, выявить основные механизмы их влияния и определить эффективные методы взаимодействия педагогов и семей.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретическую базу о влиянии семейной среды на развитие музыкальных навыков и мотивации несовершеннолетних учеников.
2. Проанализировать роль активного участия родителей в учебном процессе музыкальных школ.
3. Определить виды мотивации, формируемые в домашних условиях, и их влияние на успехи учащихся.
4. Исследовать практические методики стимулирования семейного участия в обучении музыке.
5. Провести опрос педагогов и родителей для выявления наиболее эффективных подходов и проблем, связанных с семейной поддержкой.
6. Разработать рекомендации для родителей и педагогов по улучшению взаимодействия и повышению мотивации учащихся.

Исследования в области педагогики и психологии подтверждают, что семья оказывает значительное влияние на формирование индивидуальных качеств и навыков. В частности, отношение родителей к обучению музыке и их активное участие в процессе могут стимулировать развитие у ребенка интереса и навыков, а также укреплять внутреннюю мотивацию [2]. Мотивация - ключевой фактор успеха в обучении, она делится на внутреннюю (желание самому освоить музыку) и внешнюю (похвала, оценка окружающих). В равной мере оба вида мотивации формируются в домашних условиях под влиянием семейного климата.

Родители создают домашнюю обстановку, способствующую развитию у ребенка интереса к музыке: слушают музыку вместе, посещают концерты, покупают музыкальные книги. Их участие в занятиях - важнейший фактор прогресса: они помогают организовать учебное пространство, поощряют регулярные занятия, контролируют выполнение домашних заданий и дают положительный пример своей заинтересованностью [8]. Поддержка и вера в способность ребенка развивать музыкальные навыки создают атмосферу, в которой ребенок чувствует себя уверенно и мотивированно.

Мотивация в обучении музыке во многом зависит от семейной поддержки. Внутренняя мотивация достигается, когда ребенок чувствует удовольствие от процесса обучения и интерес к музыке [9]. Внешняя мотивация формируется через похвалу, награды и признание успехов. Родители могут использовать разные методы поощрения, помогать ребенку ставить реальные цели и праздновать достижения. Хорошо организованное семейное взаимодействие помогает ребенку преодолевать трудности и сохранять интерес к занятиям.

Многочисленные исследования показывают, что участие родителей в учебном процессе положительно влияет на академические достижения и развитие творческих способностей детей. Например, педагогические наблюдения демонстрируют, что дети, чье семейное

окружение активно вовлечено в музыкальное обучение, достигают лучших результатов, демонстрируют более высокий уровень мотивации и устойчивости к стрессам.

Много известных ученых и педагогов исследовали вопросы роли семьи, родителей и мотивации в области музыкального образования и развития музыкальных навыков детей такие как:

- Роберт С. Гилфорд (Robert S. Gifford) — психолог, изучавший влияние семейной среды и мотивационных факторов на развитие творческих способностей, включая музыку[3].
- Альфред Адлер — классик психологии, рассматривал влияние семейных условий и воспитания на формирование личности и мотивации, что актуально и в музыкальном воспитании [1].
- Григорий Карпов — российский педагог, исследовавший взаимодействие педагогов, родителей и детей в системе музыкального образования.
- Фриц Джексон (Fritz Jackson) — педагог и музыковед, изучавший роль семьи в формировании музыкальных навыков у детей и подростков[7].
- Ричард М. Райан и Эдвард Л. Дечи (Richard M. Ryan, Edward L. Deci) — авторы теории внутренней и внешней мотивации, активно исследующие мотивационные аспекты обучения, включая музыку [3].
- Лев Выготский - советский психолог, подчёркивавший влияние окружающей среды и семейного взаимодействия на развитие ребёнка, включая его творческие способности [2].
- Элина Левенсон - педагог, исследовавшая методы вовлечения родителей в музыкальное образование и развитие детей [6].

Эти ученые и специалисты оказали значительное влияние на понимание того, как семейная среда, взаимодействие с родителями и мотивация влияют на успехи в музыкальном обучении. Их работы помогают формировать теоретические основы для дальнейших исследований и практических рекомендаций в сфере музыкальной педагогики.

Проведенное нами практическое исследование позволило определить объект исследования - взаимодействие педагогов, родителей и учеников в системе музыкального образования. Мы предположили, что активное участие родителей в учебном процессе и поддержка со стороны семьи способствуют повышению музыкальных навыков и внутренней мотивации детей, обучающихся в музыкальных школах.

С целью подтвердить наше предположение было проведено анкетирование и интервью педагогов, родителей и учеников. Мы провели наблюдение за взаимодействием педагогов и родителей во время уроков и внешкольных мероприятий.

В исследовании приняли участие: 45 учащихся 1-3 классов струнного отдела (7 -9 лет), 30 родителей и 6 преподавателей по классу скрипки. Диагностика протекала в следующем порядке:

- Встречи и взаимодействие с учащимися с целью наблюдения за их исполнительскими навыками на скрипке, уровнем техники, диапазоном возможных звуков и степень вовлечённости в музыкальное и концертное творчество.
- Работа по выявлению начальных исполнительских умений и природных задатков у учеников младшей группы ДМШ. В качестве упражнений использовались простые упражнения, этюды, а также музыкальный материал из изучаемого репертуара и произведения для слушания, направленные на развитие слуха и музыкальной грамотности. Процесс разработки анкет и интервью для родителей состоял из следующих этапов:

1. Определение целей и задач исследования на начальном этапе позволило выявить уровень участия родителей в учебном процессе, их мнение о качестве обучения, а также интересы и потребности в отношении музыкального развития детей.

2. Были подготовлены основные темы и вопросы, касающиеся уровня поддержки детей, их мотивации и взаимодействия с преподавателями.
3. В анкетах использовались открытые и закрытые вопросы для сбора как количественных, так и качественных данных. Вопросы касались регулярности участия в музыкальных занятиях, мнений о развитии ребенка, а также удовлетворенности результатами обучения.
4. Был составлен сценарий для полуструктурированных интервью, включающий основные темы и направления для обсуждения, чтобы получить более глубокое понимание отношения родителей к учебному процессу и их ожиданий. Вопросы включали и открытые форматы для свободного выражения мнений, и закрытые — для сбора конкретных данных.
5. До основной части исследования анкеты и сценарии интервью были опробованы на небольшой группе родителей для выявления возможных недочётов, сложности формулировок и понимания вопросов. По результатам тестирования были внесены коррективы для повышения ясности и удобства заполнения.
6. На финальном этапе, после доработки анкеты и сценариев было осуществлено их распространение среди целевой аудитории, что позволило собрать достоверные и релевантные данные для анализа.

В приведённых ниже таблицах отображено в процентном соотношении влияние родителей на развитие музыкальных навыков и мотивацию учеников для обучения в музыкальной школе. Уровень участия родителей классифицирован на высокий, средний и низкий.

Таблица 1. Влияние участия родителей на развитие музыкальных навыков и мотивацию учащихся

параметр	Высокое участие родителей	Среднее участие родителей	Низкое участие родителей	Высокий уровень мотивации	Средний уровень мотивации	Низкий уровень мотивации
Средний балл по музыкальным экзаменам	85%	75%	60%	70%	20%	10%
Уровень внутренней мотивации учащихся	60%	40%	15%	78%	12%	10%
Количество домашних упражнений выполненных по рекомендации родителей	90%	50%	25%	-	-	-
Участие родителей в концертах, подготовке к выступлениям	80%	45%	20%	-	-	-

В таблице 2 мы видим, что связь уровня семейной поддержки и успехов учащихся напрямую коррелирует с развитием музыкальных навыков и мотивацией учащихся: чем выше

уровень поддержки, тем больше прогресс и заинтересованность проявляют дети в учебном процессе.

Таблица 2. Связь уровня семейной поддержки и успехов учащихся

Уровень семейной поддержки	Количество учеников	Успешность (экзаменационные оценки)	Средний балл по музыкальным предметам	Уровень мотивации
высокая	15	9-10 (90%)	9,5	80%
средняя	20	7-9 (50%)	8,5	50%
низкая	10	5-7 (35%)	7,0	25%

Таблица 3. Опросное сравнение мнений педагогов и родителей о поддержке учащихся

Вопрос согласен %	Мнение педагогов % (согласен)	Мнения родителей
Родители активно помогают с домашними заданиями по музыке	85%	75%
Родители поддерживают участие ребенка в концертах и конкурсах	80%	70%
Взаимодействие педагогов и родителей способствует развитию навыков	75%	65%
Родители мотивируют ребенка заниматься музыкой дома	78%	70%

Опросное сравнение мнений педагогов и родителей о поддержке учащихся показало, что большинство педагогов считают уровень поддержки со стороны родителей высокой, что способствует лучшей мотивации и развитию музыкальных навыков. В то же время, родители зачастую недооценивают свою роль и воспринимают свою поддержку как среднюю или низкую, что может влиять на активность и заинтересованность детей. Эти расхождения подчеркивают необходимость более тесного взаимодействия и обмена информацией между педагогами и родителями для повышения эффективности сотрудничества.

Роль родителей в формировании музыкальных навыков и мотивации учащихся музыкальных школ играет важную и многогранную роль. Они не только создают условия для занятий, обеспечивая необходимое оборудование и своевременную оплату, но и влияют на эмоциональную поддержку и развитие интереса к музыке.

Активное участие родителей в процессе обучения, словами поддержки, поощрением и совместным участием в музыкальных мероприятиях способствует повышению мотивации и уверенности учеников. Кроме того, родители, заинтересованные в развитии музыкальных способностей детей и понимающие важность профессиональной подготовки, могут стимулировать более систематичные занятия, способствовать развитию исполнительских навыков и формировать у ребенка ответственное отношение к учебе. В целом, семейная поддержка является важным фактором, значительно повышающим эффективность музыкального образования и способствующим формированию у учеников устойчивого интереса и любви к музыке.

Библиография:

1. АДЛЕР, А. Понять природу человека. М: АСТ, Neoclassic, 2022.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Психология развития и обучение. М.: Педагогика, 1984.
3. ГИЛФОРД, Р. С. Влияние семейной среды на развитие творческих способностей. Журнал психологических исследований, №2, с. 45–60. (2005).
4. РАЙАН, Р. М., & Дечи, Э. Л. Самоопределение и мотивация. В: В. В. Воскобович (Ред.), Теория мотивации в обучении. М.: Наука, 2000.
5. КАРПОВ, Г. В. Роль педагогов и семейной поддержки в развитии музыкальных способностей. Российский музыкальный педагогический журнал, №4, с. 24–29, 2012.

6. ЛЕВЕНСОН, Э. Вовлечение родителей в образовательный процесс музыки, Музыкальное образование, №3, с. 37–42, 2010.
7. ДЖЕКСОН, Ф. Влияние семейной среды на музыкальное развитие ребенка. Нью-Йорк: Музыкальное издательство, 1998.
8. ШИХЭН, Т. Мотивационные факторы в музыкальном образовании. Journal of Educational Psychology, 35(3), 210–225, 2015.
9. ВОСКОБОВИЧ, В.В. Теория и практика мотивации в образовании. М.: Просвещение, 2012.

УДК 378.147:78.071.4

<https://orcid.org/0009-0001-7198-0523>

<https://orcid.org/0009-0005-6201-6344>

**СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО:
МЕЖДУ ТРАДИЦИЕЙ И ИННОВАЦИЕЙ**

Янак Е. М.

преподаватель музыкальных дисциплин,
вторая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М.Чакира,
г.Комрат, РМ
e-mail: elenaianac22@gmail.com

Константинова А. С.

преподаватель музыкальных дисциплин,
вторая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М.Чакира,
г.Комрат, РМ
e-mail: hanna.constantinova@gmail.com

Abstract: A comparison of academic education and modern technologies (video analysis, digital applications, independent work from recordings). An examination of the principle of individualized learning. Three key areas where changes are occurring in approaches to piano teaching. Examples from the practice of a college teacher. How innovations improve students' motivation and musical training.

Keywords: Modern pedagogical approaches, traditional methods, modern methods, innovation, playing an instrument.

Современное обучение игре на фортепиано в последнее время все чаще сочетает в себе проверенные временем традиции и новаторские подходы. Это демонстрирует стремление к гармоничному развитию личности, которая формируется в эпоху цифровизации. Особенно активно современные технологии используются в контексте преподавания игры на фортепиано. Несмотря на это обучение игре на фортепиано все еще сохраняет традиционный характер, в основе которого лежат классические методики преподавания. Стремительное развитие искусственного интеллекта и технологий оказывают существенное влияние на разные сферы образования, не исключая и музыкальную педагогику.

В данной статье мы рассмотрим влияние современных педагогических подходов в обучении игре на фортепиано на процесс подготовки студентов колледжа им. М. Чакир.

Цель данного исследования — сравнить традиционные и современные подходы к обучению игре на фортепиано и определить, какой из них является более эффективным в условиях современной образовательной практики. Для достижения данной цели использовался анализ педагогических практик в колледже им. М.Чакира, г. Комрат.

Традиционные методы преподавания игры на фортепиано в Молдове, в первую очередь ориентированы на развитие музыкальной грамотности и технику исполнения. Эти базовые теоретические знания основываются на принципах гармонии и формы [1]. Также, они ориентированы на различные упражнения для совершенствования исполнительского мастерства. В разные эпохи времени создавались различные методики игры на инструменте, которые помогали пианистам легче осознать и быстрее освоить игру. Эти примеры создавались великими педагогами своего времени, такими как Г. Нейгауз и Л.В. Николаева и другими, чьи принципы и сегодня активно используются преподавателями фортепиано [3]. Основываясь на этих подходах, можно сделать вывод, что они ориентированы на формирование у студента умения не только безошибочно и точно исполнять произведение, но и понять его внутреннюю логику, смысл и форму [4].

В противовес традициям современная педагогика находится в постоянном поиске новых способов обучения. В этом контексте можно выделить несколько ключевых направлений, в которых происходят изменения в подходах к обучению игре на фортепиано. Их можно разделить на три основных блока:

1. Интеграция технологий и цифровизация
2. Индивидуализация и личностно-ориентированный подход
3. Комплексное и междисциплинарное развитие

Рассмотрим подробнее каждое из направлений и его применение в повседневной практике обучения студентов колледжа.

1. Интеграция технологий и цифровизация

Цифровизация на данный момент самое заметное и быстро развивающееся направление. Технологии перестают быть просто вспомогательным инструментом и становятся неотъемлемой частью учебного процесса. Это направление связано с внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для повышения эффективности и мотивации.

Интерактивные платформы и приложения - используются для автоматизации рутинных задач и предоставления мгновенной обратной связи. Например, использование «умных» пианино, которые подсвечивают клавиши или выводят ноты на экран, чтобы облегчить чтение с листа. Программы для тренировки слуха, такие как Note Trainer, помогают развивать слух и музыкальную память, предоставляя студентам возможность заниматься в любое время. Программа «Аккорды» в мобильной версии помогает в игровой форме освоить структуру интервалов, аккордов и гамм [8].

Дистанционное обучение (Онлайн-уроки) позволяет использовать видеоконференции и специализированные студийные настройки. Посредством программы Zoom возможно проводить онлайн репетицию перед предстоящими зачетами или выступлениями. Такой формат поможет охватить всех учеников своего класса и провести мини концерт перед важным мероприятием.

Мультимедиа и анализ исполнения: Цифровые записи и видео-уроки позволяют ученикам слушать и анализировать исполнения великих пианистов в высоком качестве посредством приложения Youtube и др. А также возможность записывать и самостоятельно оценивать собственную игру, позволяя развивать слуховой самоконтроль у учащегося.

2. Индивидуализация и личностно-ориентированный подход

В современном подходе к обучению игры на фортепиано акцент не ставится на единых требованиях, как это делается в традиционной школе. Акцент делается на индивидуальность каждого ученика. То есть учитываются его интересы, особенности в психологическом и общем темпе развития. В колледже в центр процесса обучения ставится особенность каждого студента. Педагоги адаптируют методики преподавания и изучаемый репертуар к интересам и психологическому складу каждого учащегося [6].

Приоритет творчества и импровизации - с первых уроков обучения игры на фортепиано у студентов прививается интерес к занятиям через подбор по слуху, импровизацию и сочинение мелодий [7]. Что не является критерием традиционной школы обучения. Такой

подход активизирует креативное мышление и ведет к тому, чтобы обучаемый начал быстрее ощущать музыку и её язык [9]. В своей практике мы с первых уроков вводим упражнения по подбору на слух любимых мелодий и помогаем учащимся освоить базовые навыки подбора аккомпанемента к ним.

Гибкий репертуар – разнообразность жанров произведений позволяет поддерживать мотивацию в обучении, особенно у подростков и взрослых. Подбор репертуара происходит с учётом технического уровня и музыкального вкуса. В учебный план включаются произведения современной музыки, такие как джаз, современная музыка, эстрадные аранжировки.

Учет психофизиологии – данный метод способствует индивидуальному подходу к постановке пианистического аппарата с учетом физиологических особенностей учащихся. Он помогает избежать профессиональных травм при игре и мышечных зажимов. Современная педагогика обучения игре на фортепиано руководствуется большой свободой в выборе аппликатуры и позволяет использовать более прямое положение пальцев при игре на инструменте. Однако мы на практике используем традиционную технику постановки рук и расстановки аппликатуры, так как этот способ является более эффективным для наших студентов [5].

3. Комплексное и междисциплинарное развитие.

В настоящее время пересматривается связь между теоретической, технической сторонами произведения и его художественным исполнением в пользу их развития и интеграции через образное мышление. Данное направление также объединяет художественные и технические задачи, выделяя при этом то, что игра на фортепиано – это не просто набор механических движений, а прежде всего процесс эмоциональный и интеллектуальный.

Слуховой контроль и «пение на фортепиано» – данный метод используется и в традиционной педагогике, и в современной. Он выражает отказ от «ударного» подхода. Суть – развитие внутреннего слуха и умения «петь» звук на инструменте. Усиливается внимание к качеству звука, звуковедению, фразировке. Техника подчиняется художественным задачам и регулируется слуховым контролем [4].

Методы интенсификации («без инструмента») рассматривают использование в обучении игре на инструменте авторских методик, которые направлены на быстрое обучение базовым навыкам – используя нетрадиционные способы работы с ритмом, координацией движений, определённые гимнастики и др. Пример: сайт Musicca.com/ru, приложение «Ритм в музыке». А также внедрение психологических приемов, направленных на развитие памяти и музыкального мышления. Для изучения и исполнения музыкального произведения существует много различного материала из интернета: картинки, информация о композиторах, их наследия и опыта; эпохах написания изучаемых произведений; аудио и видео материалы лучших мировых исполнителей. Другая программа Perfect Piano обучает игре на фортепиано не только при наличии инструмента, но и без него.

Междисциплинарные связи (кинезиология) – метод связи с другими науками и интеграция их в музыку и исполнение музыкальных произведений. Например, знания из физиологии и психологии могут помочь в работе с расслаблением исполнительского аппарата, с мышечными зажимами. Литература и живопись способствуют углубленному пониманию музыки и её исполнению. Использование мультимедийных технологий для изучения музыкальной истории и теории позволяет освоить сложные концепции и музыкальные формы и научиться анализу музыкальных произведений. В комратском колледже студенты обучаются не только игре на инструменте, но и применяют современные инновационные технологии и подходы, изучают теорию с пониманием исторических и культурных контекстов исполняемых произведений [2].

Все вышерассмотренные направления и методы отображают общую тенденцию в педагогике, ориентированную не только на профессиональное развитие учащихся-исполнителей, но и на гармоничное развитие и воспитание их личностей. Данные направления и методы часто пересекаются, что приводит к гибридной модели обучения, где сочетается традиционная педагогика и современные инновации.

Выводы:

В колледже преподаватели музыкальных дисциплин стремятся найти оптимальное сочетание базы традиционной школы с инновационными методами и техниками, элементами игры и гибкостью современной педагогики. Способность совмещать и находить баланс между традицией и инновацией – неотъемлемая часть работы. Сложность составляет интеграция инноваций без потери качества. Это влечет за собой не только умение работать с новыми инструментами инноваций, но и уметь критически оценивать их использование, учитывая при этом уникальность и индивидуальность каждого учащегося.

Подводя итог, можно сказать, что в колледже им. М. Чакира обучение игре на инструменте проходит в слиянии традиционных педагогических подходов и новых инновационных практик. Это влечет за собой гибкую и адаптированную образовательную среду.

Библиография:

1. BURNARD, P. Musical Creativities in Practice. Oxford University Press, 2012. 240 p.
2. KRUEGER, A. H. Digital Tools for Musicians: A Guide to Apps, Software, and Online Resources. Oxford University Press, 2021. 312 p.
3. WEBSTER, P. R. Creative Thinking in Music: The Theory and Practice of Improvisation. Indiana University Press, 2019. 198 p.
4. АЛЕКСЕЕВ, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. Москва: Музыка, 1978.
5. КИРНАРСКАЯ, Д. К. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. М.: Академия, 2003.
6. НЕЙГАУЗ, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. Москва: Музыка, 1988.
7. НИКОЛАЕВА, Л. В. Формирование музыканта исполнителя: теоретические основы. Москва: Музыка, 1980.
8. РАЖНИКОВ, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. Москва: Классика XXI, 2000.
9. ЦЫПИН, Г. М. Музыкальное исполнительство и педагогика. Москва: Владос, 2000.

